

ISSN 2072-0297



# МОЛОДОЙ<sup>®</sup> УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



**20**  
2017  
Часть V

16+

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 20 (154) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрашилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

#### **Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Қалиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Шуклина Зинаида Николаевна, *доктор экономических наук (Россия)*

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Галина Анатольевна

**Ответственные редакторы:** Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 07.06.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

---

---

**Н**а обложке изображен *Бхимрао Рамджи Амбедкар* (1891–1956), так же известный под прозвищем Бабасахиб, индийский политик, юрист, лидер движения за права «неприкасаемых», основной автор проекта Индийской Конституции.

Амбедкар был сам из касты неприкасаемых, принадлежал к народности маратхи. Его предки по мужской линии несколько поколений служили в армии Британской Ост-Индской компании. Он был одним из первых неприкасаемых, кто сумел получить образование в колледже, затем несколько докторских степеней (в области права и экономики) в Колумбийском университете и Лондонской школе экономики. По возвращении в Индию он несколько лет был практикующим юристом, затем подключился к борьбе за права неприкасаемых. Бабасахиб критиковал ведущие партии Индии за недостаточное внимание к проблеме кастовой системы. Его критике подверглись и взгляды Махатмы Ганди — за чрезвычайную мягкость, романтизм и идеализм по отношению к несправедливости кастовой системы. Взгляды Амбедкара на кастовую систему были более радикальными: он требовал ее полного уничтожения, боролся за предоставление неприкасаемым политических прав и свобод, возможность по-

лучать образование и переезжать в города. По его инициативе миллионы неприкасаемых обратились в буддизм, который не признавал кастовых различий.

Несмотря на разногласия с Ганди и оппозицию к Индийскому национальному конгрессу, Амбедкар считался очень опытным юристом. Когда в 1947 году Индия получила независимость, новое правительство предложило Амбедкару стать первым министром юстиции, он возглавил комитет по подготовке проекта Конституции Индии. В нем предусматривались конституционные гарантии широкого круга гражданских свобод, в том числе свобода вероисповедания, отмена принципа «неприкасаемости» и запрет на любые формы дискриминации, а также защищались социально-экономические права женщин.

Бхимрао Рамджи Амбедкар был посмертно награжден высшей наградой Индии — орденом Бхарат Ратна.

В Дели возведён мемориал Амбедкара, а его день рождения отмечается как государственный праздник. Каждый год в день рождения и в день смерти в его мемориале в Мумбаи собираются около полумиллиона его последователей.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- Абдирасилов С. Ф., Толипов Н. Х., Толипов Н. Н.**  
Эффективность исторического подхода  
в художественном обучении ..... 417
- Atashikova N. A.**  
Advantages of learning English  
by mobile devices ..... 421
- Бейтуллаева Р. Х., Сайфиев С. Э.**  
Применение наглядных и технических средств  
обучения и преподавания энергетических  
дисциплин ..... 422
- Бейтуллаева Р. Х., Умиров А. П.**  
Организация и проведение лекционных занятий  
для энергетических специальностей ..... 424
- Белова К. О.**  
Методика проведения правовой игры «Судебное  
разбирательство» в рамках закрепления  
темы «Субъекты и иные участники уголовного  
процесса» дисциплины «Уголовное право и  
процесс» (для специальности «Право  
и организация социального обеспечения») ... 426
- Березина Ю. Ю., Савина Я. В.**  
Формирование графических умений  
и навыков в рисовании у младших школьников  
с интеллектуальной недостаточностью ..... 429
- Basimova M. A.**  
Mathematical modeling as a condition  
for designing qualitative education systems .... 431
- Бронов С. А., Тесленко Д. С.**  
Взаимосвязь дидактических единиц с тестами  
в контексте знаний, умений, навыков ..... 433
- Ешниязова Э. Н., Заримбетов А. А.**  
Академическая полемика как эффективный  
метод в преподавании литературы ..... 436
- Ziyodullayev J.**  
Factors to consider in establishing successful  
ESP lessons ..... 439
- Зырянов А. С.**  
Описание практического опыта по формированию  
патриотического воспитания учащихся  
10–11 классов в процессе внеурочной  
деятельности по ОБЖ ..... 440
- Каргапольцева С. И.**  
Текст-рассуждение как форма обучения  
студентов организованной речи ..... 443
- Касьянова А. В., Шевченко С. В., Миненко Н. С.,  
Неберекутина Н. А.**  
Обучение грамоте и устранение предпосылок  
к дисграфии у детей с нарушением речи ..... 445
- Каюмова S. T., Vazarbaeva S. A.**  
Structure of pedagogical authority ..... 447
- Маджитова Х. Т., Бурибаева Ш. А.**  
Ролевые игры как метод интенсификации  
учебного процесса ..... 450
- Musurmankulova M. M., Kayumova S. T.**  
The concept of the true and false authority  
of teacher-educator ..... 452
- Мутных В. И.**  
Интегральные познавательные задания на уроках  
химии с использованием технологии  
«кейс-метода» ..... 454
- Никулина К. А.**  
Природа как средство сенсорного воспитания  
детей дошкольного возраста ..... 456
- Рахманова Ю. К.**  
Вопросы преподавания русского языка студентам  
инженерно-экономического вуза с узбекским  
языком обучения ..... 459

<b>Сенин И. В.</b> Использование ИКТ в технологической подготовке для школы и вуза.....	460	<b>Заримбетов А. А., Ешниязова Э. Н.</b> Изучение экономической терминологии как производящей базы словообразования ...	489
<b>Сиваков А. А.</b> Интерактивные модели часов для использования в начальной школе .....	462	<b>Насирова Н. Ш.</b> Связка предикатива подлежащего .....	491
<b>Спесивцева В. А.</b> Формирование исследовательской компетенции у бакалавров-историков в ходе семинарских занятий.....	467	<b>Rikhsieva L. A.</b> The difficulties and way of translation in automobile industry's terminology.....	493
<b>Sultanova S. N.</b> The advantage of note — taking in the process of translation .....	469	<b>Турабаева Н. А., Турабаева З. А.</b> Типология суффиксального словообразования прилагательных, образованных от основ существительных в русском и каракалпакском языках .....	495
<b>Таджибаев Э. Э.</b> Формирование информационной культуры молодежи в борьбе против киберэкстремизма.....	470	<b>Туракулова С. Т.</b> К вопросу о возможности использования онлайн- платформ для интенсификации обучения в вузах (на примере теоретической дисциплины «Стилистика немецкого языка») .....	497
<b>Khaidarov T. A., Parmanov A. E., Baymetov M. M.</b> Innovative approach to organization of educational practices in college.....	473	<b>Умирзакова Ф. И.</b> Об опосредованной валентности в узбекском языке.....	499
<b>Хакназарова З. К.</b> Индивидуализация обучения в профессиональных колледжах на основе коучинг-технологии.....	475	<b>Хасанова М. М.</b> О проблемах воссоздания образности в переводе перифразы.....	502
<b>Xalilova G. A.</b> Using pair and group work during the lesson ....	477	<b>Худайберганаева М. М.</b> Теоретические основы модификации фонемной структуры .....	504
<b>Shakhakimova M. T.</b> The conversion of pedagogical technologies to cooperative learning strategy .....	479	<b>Худайберганаева М. М.</b> Артикуляции предыдущего звука при произнесении последующего.....	506
<b>ФИЛОЛОГИЯ</b>			
<b>Ганиходжаева М. Н.</b> Прилагательные цвета во фразеологизмах немецкого языка .....	481	<b>ФИЛОСОФИЯ</b>	
<b>Гуо Хуиян</b> Особенности дискурса художественного произведения.....	483	<b>ККурганов А. В., ККурганов А. В.</b> Глобальная экологическая проблема: причины и пути решения.....	509
<b>Евдокимова А. И.</b> Особенности пространственно-временной структуры романа К. Воннегута «Бойня номер пять».....	486	<b>Хафизов Г. А.</b> Grundlegende lexikalische übersetzungsprobleme .....	511

## ПЕДАГОГИКА

### Эффективность исторического подхода в художественном обучении

Абдирасилов Сунатулла Файзуллаевич, кандидат педагогических наук, доцент;

Толипов Нозим Хамидович, кандидат педагогических наук, доцент;

Толипов Нигмат Нозимович, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, (Узбекистан)

*О важности использования исторического подхода на занятиях академического рисунка. В статье рассматривается методическое наследие выдающихся художников-педагогов и их методические принципы обучения рисунку в вузе.*

**Ключевые слова:** исторический подход, принцип историзма, рисование с натуры, методические установки А. Лосенко, В. Шебуева, А. Иванова, К. Брюллова, П. Чистякова, Д. Кардовского, А. Королева

*About importance of use of the historical approach on employment of the academic drawing. In article the methodical heritage of outstanding artists-teachers and their methodical principles of training to drawing high school is considered.*

**Keywords:** The historical approach, a historicism principle, drawing from nature, A. Losenko, V. Shebueva, A. Ivanov, K. Bryullof, P. Chistjakova, D. Kardovskogo, A. Koroleva»s methodical installations

Исторический подход в обучении — это совокупность конкретных приемов по реализации этого принципа в учебно-воспитательном процессе. То есть, всякое проявление в учебном содержании закономерностей, которые подчеркивают, что достижения современной художественной культуры — это результат длительного исторического пути ее развития, продукт общественно исторической практики.

Использование исторических сведений в процессе обучения является важным элементом гуманизации образования, способствует развитию познавательного интереса. Познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение) входят как составная часть в любую человеческую деятельность и обеспечивают ту или иную ее эффективность.

Настоящее время характеризуется усилением внимания к гуманитарному потенциалу художественного образования. Это связано с тенденцией мирового образовательного процесса по приобщению учащихся к духовной культуре, развитию их творческой деятельности, самостоятельному открытию новых знаний. Одним из условий эффективного решения этой проблемы является построение процесса обучения на основе принципа историзма, который в существующей практике обучения реализован достаточно слабо. Это, в первую очередь, обусловлено

отсутствием целенаправленной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в данном направлении.

Для осуществления процесса обучения историко-художественных позиций необходимо: а) понимать сущность принципа историзма и соответствующего ему исторического метода обучения, возможности его реализации; б) осознавать, какими историко-искусствоведческими знаниями и методическими умениями ему необходимо владеть; в) обладать сформированной системой методических умений по работе с историко-художественным материалом.

В отечественную художественную педагогику органически сочетая художественное творчество с научно-педагогической деятельностью внесли большой вклад выдающиеся художники-педагоги Антон Лосенко, Василий Шебуев, Александр Иванов, Карл Брюллов, Павел Чистяков, Дмитрий Кардовский, Александр Королев и многие другие.

Ценность исторического наследия этих и других выдающихся художников-педагогов для современной художественной школы заключается в том, что они подходили к искусству и обучению не интуитивно, а сознательно, и стремились научно обосновать свои идеи и взгляды на искусство и методику его преподавания. Ими оставлены богатый художественно-педагогический материал и ис-

пользование которого способствует совершенствованию методов обучения в современной вузовской школе.

Без познания прошлого невозможен исторический подход к явлениям действительности, а тем самым и выявление особенностей настоящего.

Самый значительный вклад в историю развития методики преподавания рисунка внес выдающийся художник-педагог Антон Павлович Лосенко.

Лосенко рассматривал рисование с натуры как основу художественного образования. По его мнению, одни педагоги ориентировали молодых художников на идеализацию реальных форм в рисунке, другие делали основной упор на проволочно-контурный рисунок.

В отличие от Прейслера, Лосенко призывал своих учеников внимательно наблюдать и всесторонне изучать живую натуру и изображать ее, творчески используя объективные законы искусства. С первых шагов обучение рисунку должно быть направлено на сознательное освоение принципов и методов натурального /реалистического/ изображения. [4, с. 65]

Особое значение А.П. Лосенко придавал наглядному показу. Вот как о нем писали: «Никто, вероятно, не прилагал такого попечения о развитии таланта вверенных ему воспитанников. Он проводил с ними целые дни и ночи, учил их словом и делом, сам чертил для них академические этюды и анатомические рисунки, издал для руководства Академии анатомию и пропорции человеческого тела, которыми пользовались и донныне пользуется вся последующая за ним школа; завел натурные классы, сам писал на одной скамье со своими учениками и произведениями своими еще более помогал к усовершенствованию вкуса учеников Академии» [2, с. 487].

Таким образом, свой опыт Лосенко передавал и своим ученикам, направляя их на реалистический путь изучения окружающей действительности. Положив основу закономерности зрительного восприятия и знание научно-теоретических основ рисования с натуры, сочетая учебный и творческий подходы к процессу отображения натуры.

Основателями дидактически обоснованных методов обучения рисованию являются замечательные художники-педагоги, как А.И. Иванов и В.К. Шебуев, ведь они сделали рисунок подлинной школой профессионального мастерства.

Василий Шебуев опираясь на свой многолетний педагогический опыт, вырабатывает свою методику, требующую активного изучения и объективной передачи натуры на основе знания законов строения формы. Он считал, что молодой художник должен иметь глубокие знания по пластической анатомии — для понимания устройства и конструкции человеческого тела, его движений и пластики; знать основы перспективы — для правильного определения объемно-пространственного положения предмета изображения, и законы светотени — для правильной передачи освещения в рисунке. Для успешной работы над рисунком с натуры молодой художник должен

иметь развитый глазомер и обладать высокими техническими навыками для передачи в рисунке любой сложной формы и ракурса.

Таким образом, В.К. Шебуев требовал умения использовать научно-теоретические знания на практике и большого профессионального мастерства в рисунке с натуры, тесно связывая художественные и научные начала в рисунке.

Научно обоснованную методику преподавания рисунка находили свое дальнейшее развитие в художественной педагогике А. Иванова.

Александр Иванов требовал как можно точнее воспроизводить реальный облик натуры, передавать в рисунке предмет таким, каким его видят глаз. Для этого он считал необходимым знание законов изображения трехмерной формы на двумерной плоскости листа, умение передавать материальное отличия рисуемых объектов и пользоваться графическими материалами. По мнению педагога, эти знания и навыки служат необходимой основой для успешного решения творческих задач в дальнейшей самостоятельной работе художника.

Известно, академические работы по рисунку А. Иванова являются прекрасным наглядным материалом, они демонстрируют умение практически использовать знание пластической анатомии, перспективы, навык детально прорабатывать форму в учебной работе и завершать рисунок.

А. Иванов сыграл большую роль в распространении такого метода работы над натурой передовых школ эпохи Возрождения, как рисование одного и того же предмета с разных точек зрения. Например, В.А. Серов в процессе обучения у Чистякова сделал огромное количество рисунков-штудий, рисуя модель с разных точек зрения. Николай Фешин во время учебы в Академии у Г.Р. Залемана при подготовке к зачету по пластической анатомии сделал около трехсот анатомических рисунков [4, с. 39].

Такой активный подход к изучению предмета имеет основополагающее значение не только для развития объемно-пространственного видения художника, но и для активизации его познавательной деятельности, формирования полноценного мысленного образа изображаемого объекта.

Принципиальное значение для развития академической методики имела педагогическая деятельность Карла Брюллова. Достаточно хорошо зная западноевропейское искусство и опираясь на него, Брюллов искал решения современных проблем методики обучения. Его методические установки в области обучения реалистическому рисунку оставили глубокий след в истории академического образования.

Обучение по Брюллову, представляло собой постепенный и закономерный процесс развития знаний и навыков в рисунке до уровня их творческой реализации в работе над картиной. Педагог считал, что обучающийся в первую очередь, должен усвоить техническую сторону рисунка, его технологию.



Брюллов полагал, что приобретение крепких технических навыков рисунка и всемерное развитие зрительной памяти в процессе профессионального обучения должны явиться базой, опираясь на которую молодой художник может в дальнейшем свободно решать творческие задачи.

В частных вопросах методики преподавания рисунка Брюллов особое внимание обращал на умение ученика строить реальную форму, анализировать ее светотеневые особенности, выявлять анатомическую оправданность позы и движения, пластические качества природы.

Успех художественной педагогики Чистякова объясняется тем, что он сумел соединять лучшие достижения искусства прошлого и методический опыт академического образования с современными требованиями и задачами искусства и обучения.

Чистяков с уважением относился к наследию прошлого, он стремился отыскать рациональные зерна в опыте прошлого. Он говорил: «Ведь самому дойти до того, до чего доходили тысяча лет, трудно. Ведь жили до нас... великие люди» [7, с. 446].

Высказывания Чистякова по вопросам методики преподавания академического рисунка наиболее полно собраны. Это дает возможность целенаправленно использовать его прогрессивные методически идеи в современных условиях подготовки художников-педагогов. Здесь мы рассмотрим основополагающие положения методики обучения рисунку по Чистякову.

Прежде всего Чистяков, как и его предшественники, основой обучения рисунку считал объективное и последовательное изучение окружающей действительности и ее закономерностей. Такое же важное место в его педагогике находит требование сознательного, творческого подхода к процессу обучения, учета индивидуальной особенностей учащихся.

П.П. Чистяков призывал учеников «добить натуру больше своего рисунка, ставить выше себя». Общеизвестна также чистяковская формула «высокого искусства»: «Чувствовать, знать и уметь» [7, с. 340], в соответствии с которой художник должен держать постоянную связь с природой, с жизнью, эти методические установки, выражающие материалистический взгляд на искусство и жизнь, является краеугольным камнем всей педагогической системы Чистякова.

Чистяков утверждал, что высочайшая сторона искусства заключена в рисунке, в освоение его должно проходить как на начальной стадии обучения, так и на высшей, с учетом единых научных и художественных принципов. Он говорил: «Высокое, серьезное искусство живописи без науки не может существовать. Наука в высшем проявлений её переходит в искусство» [7, с. 322].

Требую сознательного и исследовательского отношения к процессу рисования с природы, Чистяков так же говорил, что «настоящая техника в искусстве доступна только художникам, вполне опирающимся на науку» [7, с. 320]. Под «настоящей техникой» в искусстве Чистякова подразумевал «не манерность, присущую каждому, не вирту-

озность или мастерство», а «то, что называется простота, высота в искусстве, основанная на законном изучении всех сторон искусства и на умении применять на практике» [7, с. 339–340].

В последние годы, в особенности в художественных вузах, детальной проработке формы нередко уделяется крайне мало внимания. Учебные рисунки часто носят незавершенный, эскизный характер. Не прорисовывается кисти рук, пальцы на ногах, хотя учебной программой предусмотрены специальные задания по рисованию частей человеческой фигуры. Анализируя академические рисунки старой художественной школы, мы видим, какой крепкой профессиональной подготовкой обладали художники. Это характерно и для рисунков самого Чистякова. Конечно, детальная проработка формы не должна идти в ущерб воспроизведению общей формы. В этом отношении указания Чистякова о методике работы над рисунком должны учитываться в процессе преподавания рисунка в нашей художественной школе.

Все лучшее и прогрессивное в методических системах реалистического искусства отстоял и внес в художественную школу Дмитрий Кардовский. Кардовский разработал метод построения трехмерного изображения на двумерной плоскости листа (метод обрубков). Этот метод предполагал сопоставление природы с геометрическими телами, на основе чего облегчалось понимание конструкции, формы предмета, усвоение студентами закономерностей тона, светотени, перспективы.

Внедряя в практику художественной школы метод обрубков, Кардовский писал: «Что же представляет собой форма? Это — масса, имеющая тот или иной характер, подобно геометрическим телам: кубу, шару, цилиндру и т. д. Живая форма живых натур, конечно, не является правильной геометрической формой, но в схеме она тоже приближается к этим геометрическим формам и таким образом повторяет те же законы расположения света по перспективно уходящим плоскостям, какие существуют для геометрических тел» [5, с. 89].

Кардовский отмечал, при рисовании носа, надо руководствоваться тем, что нос есть призма, ограниченная в пространстве четырьмя основными плоскостями, но рисовать нужно не призму, а живой нос. Поэтому, если у модели нос горбатый, то, намечая большую форму по принципу призмы, переднюю горбящуюся поверхность надо изгибать, причем изгибать всей передней поверхности в соответствии с натурой.

Значит, будущие художники-педагоги обязаны изучить классическое художественное наследие с тем, чтобы использовать его для совершенствования методики обучения рисунку.

Большую помощь может оказать методический материал школы прошлого, в частности, опыт преподавания рисунка. Подчеркивая это, профессор Н. Ростовцев пишет, что «преподавание рисунка должно быть поставлено таким образом, чтобы учащиеся понимали, что научное знание, теория вытекает из практики не одного

поколения художников, что это результат многолетней работы — обобщение научной и творческой работы многих поколений художников» [6, с. 71].

Также одним из ярких представителей школы рисунка нашего времени является Александр Леонидович Королев. В 1970-х годах А. Королев, обобщив опыт преподавания в европейских школах, изучив методику рисунка крупнейших мастеров эпохи Возрождения А. Дюрера, Л. Альберти, создал свой оригинальный метод обучения рисунку.

Главное в обучении, считал он — научить аналитическому мышлению, пониманию формы в ее конструктивных, анатомических и биомеханических связях, что, в конечном итоге, обеспечивает стабильный успех в рисовании с натуры и по представлению. «Важно не просто нарисовать натурщика, а важно освоить значение или познать содержание формы и вообще форму, чтобы затем рисовать от себя. Без этого невозможно сделать ничего в творчестве значительного... ведь свобода и полет творчества зависят от того, насколько человек владеет формой. Он раскован» [3, с. 40].

А. Королев строит свою методику на этих традициях, проверенных и испытанных веками: анализ такой сложной пластической формы, как фигура человека, он проводит с помощью простых «геометрических выкладок», доступных всем обучающимся. Он сравнивает принцип построения формы человеческого тела с построением таких форм, как табурет, горшок, куб, шар, отмечая, что здесь принципы и правила построения одни и те же.

Отличительными признаками в рисунках являются, прежде всего, ясность и простота изложения мысли: «Вот как сделано у вас, а вот как надо сделать...» Одно словесное пояснение часто бывает недоказательным, но подкрепленное изображением сказанного, убеждает лучше всяких слов.

Он как исследователь, ученый, создал свой метод не с чистого листа. «У меня, помимо того, что я сам доходил до этого, были примеры высоких мастеров, таких как Ле-

онардо да Винчи, Микеланджело, Дюрер. Не верить им нельзя, поскольку они сами были великими художниками, значит, они кого-то обучали. Их принцип обучения имел, наверно, где-то для меня отправные точки, это была опора, на которую я, в общем-то, опирался с тем, чтобы утвердиться, правильно ли я это делал» [3, с. 41].

«Нужно делать рисунки по представлению, по памяти», — часто требовал А. Королев. В своей мастерской он ставил студентам одну постановку с задачей изображения фигуры больше натуральной величины, следуя указанию А. Б. Альберти «...чтобы ты упражнялся в больших рисунках, так как малейшая ошибка видна на большом рисунке». «Делается маленький рисунок набросок, потом он переводится на планшет большой. Потом рисуют они, модель есть, она присутствует — модель служит пособием. Они этот рисунок рисуют от себя, вводя туда все что угодно: если ему нужна часть плечевого пояса, то пусть берет, откуда хочет. Он впитывает эту большую форму в свое знание, он рисует своего человека, и ему, и другим видно, что он знает» [3].

Методическое и творческое наследие А. Лосенко, В. Шебуев, А. Иванов, К. Брюллов, П. Чистяков, Д. Кардовский, А. Королева, еще мало изученное, является, по нашему мнению, историческим вкладом в искусство рисунка и художественную педагогику и может служить неиссякаемым источником исследований для художников-педагогов.

Таким образом, педагог, мастерски владеющий рисунком, но не имеющий достаточного количества исторических знаний, не справится в полной мере с поставленными перед ним учебными задачами. Кроме того, обладая необходимым запасом знаний и определенными практическими навыками, педагогу необходима способность передавать это студентам. Значит, решающее значение приобретают педагогические умения, развитию которых необходимо уделить большое внимание в процессе обучения студентов в вузе, чему мы посвящаем наше исследование.

#### Литература:

1. Абдирасилов, С. Ф. Художественные традиции как основа профессионального мастерства. Журнал «Наука и образование сегодня» № 2 (3), Москва, 2016.
2. Андреев, А. Н. Живопись и живописцы главнейших европейских школ. СПб., 1857.—580 с.
3. Королев, А. Методика преподавания учебного рисунка. Санкт-Петербург, Акад. художеств. 2005. — 68 с.
4. Михайлова, О. В. Учебный рисунок в Академии художеств XVIII века. — М.: Изд-во Акад. художеств. 1951. — 82 с.; ил.
5. Ростовцев, Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: Учеб. для студ. худож.-граф. фак-тов пед. ин-тов. 3-е изд., доп. — М.: АГАР, 2000. — 256 с.
6. Ростовцев, Н. Н. Академический рисунок. Курс лекций: Учеб. пос. для студ. худ.-граф. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1973. — 303 с. с ил.
7. Чистяков, П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. Материалы подготовлены к печати и примеч. к ним сост. Э. Белютиным и Н. Молевой. — М.: Искусство, 1953. — 592 с. с ил.

## Advantages of learning English by mobile devices

Atashikova Nilufar Anarmatovna  
Tashkent University of Information Technologies, Tashkent

It is a fact that XXI century is the century of Information technologies. Life is getting faster day-by-day and somebody who moves, goes or does slowly would miss opportunities. In fact, if you want to succeed, you have to work harder, do things faster and should not waste your time.

Information technologies facilitate the way to solve those problems and make opportunities to be first. Thus, everybody should take advantage of IT and it is the requirement of the time!

We live in a world that the mobile technology develops at so fast speed that we have difficulty following. In only a few years the mobile market has changed drastically with the advent of smartphones with android system and Apple products with iOS system such as iPad and iPhone, and the number of people that own these kinds of devices is growing at a fast rate especially among young people.

With the mobile devices, a new market of application software called Mobile App has appeared and is growing at an incredible speed. Apps are easily available online, and there are two App stores: iTunes App store and Android Market. iTunes App store offers over 700.000 apps available to consumers, while there are over 675.000 apps on Android Market. Among this incredible number of apps, there are a large number of apps relating to English learning for our students. These English learning apps can be easily and freely downloaded by students according to their own interests. Besides, these apps are developed in terms of learners' different purposes. Also, using apps on mobile devices to learn English also breaks the restriction of time and place. It means that students can learn English at any time and in any place. Mobile devices are becoming a kind of important tools for students to learn English. [1, p. 160]

On the other hand, English, as the most prominent language in the world, is playing an important role in Uzbekistan. For the current college students, it is a necessity to have a good ability of English, because of academic and job factors. For example, there are many majors need English to support such as international trade, e-commerce and information technology, and a majority of multinational companies in Uzbekistan are interested in the graduates who have excellent ability of English.

Government of Uzbekistan has been enhancing English education. Before Uzbek college students go into universities, they must accept at twelve years English education and pass a series of test that English exams are included. English shares the equally most important role with Math and Uzbek for our students.

With the accelerated development of Apps about learning English and the popularization of mobile devices among college students, students have become increasingly interested

in the learning benefits that apps on mobile devices bring. According to the relevant researches, the Mobile-Assisted Language Learning (MALL) can not only enhance students' English ability, but also increase students' learning motivation. Seemingly, it is helpful and efficient for college students using mobile devices to learn English by themselves. [2, p. 27]

The reality is that we don't know whether it is efficient and effective for college students to use mobile apps to learn English by themselves. MALL is a new way for Uzbek students to learn English. Thus, students' attitudes towards it are not clear. On the other hand, with the explosion of apps, college students are supplied with more choices. But every coin has two sides. Although there are a lot of apps referring to learning English and college students are easier to get these materials and resources, the reality is that the App market is like a jungle. There is too much software for college students to choose and use. Obviously, there is a lack of recommendation about relevant apps and suggestions about how effectively to use them to learn English. Thus, empirical research about these problems is much needed.

Areas of mobile-based language learning are diverse among which the most common ones are vocabulary, listening, grammar, phonetics, reading comprehension, etc.

**Learning Vocabulary.** The type of activities focusing on vocabulary learning via mobile phone differs from one research project to another, depending on the level of language proficiency of the learners. Sending e-mail or SMS to students is a common way of learning new vocabulary based on the lessons covered in the classroom.

**Listening Comprehension.** Listening dialogues and conversations may be considered the first stage in learning a second language. With the advent of modern mobile phones, it is now possible to design a mobile multimedia system for learning listening skills through listening different tasks.

**Learning Grammar.** Grammar rules can be learnt through a specifically designed program installed on mobile phone, in which grammatical rules are taught, followed by multiple-choice activities where learners select the correct answer from the given alternatives. So, most popular grammatical exercises are in the form of «true-false» or «fill-in the blanks» tasks, which are to be responded by the learners. Grammatical explanations may also be presented to learners via vocal service or short message service.

**Pronunciation.** In so far as modern mobile devices enable their users to access multimedia functions including listening and speaking, a good m-learning service should consist of speech facilities for transmitting voice. Having such facilities, learners may download dictionaries on the PDA with sound functions, so that they can learn the correct pronunciation of unfamiliar or new words to be able to fulfill their learning

needs. Mobile devices with multimedia function give learners the opportunity to record their own voice. Further, teachers can analyze students' weaknesses in pronunciation. This way, by enhancing various functions of the system like providing a dictionary for looking up unfamiliar words and their correct phonetic form, the pronunciation as well as speaking skills of the learners can be well improved. [3, p. 260]

Reading Comprehension. Reading practices help learners to enhance their vocabulary and promote reading comprehension. Reading activities can be offered to learners either via a well-designed learning course installed on the mobile devices or through SMS sent.

In conclusion, we emphasize that as application of mobile technology is increasing and penetrating all aspects of the lives so that this technology plays a vital role in learning different dimensions of knowledge. Today, there is a clear shift from teacher-led learning to student-led learning that causes students using the technology more effective and interesting way. In fact, we can provide a richer learning environment through mobile phones for our language learners. Pressures

of study and assignment deadlines lead students to search for effective solutions on the move. Even if students are studying in different departments, they are in a good position to share the experience across disciplines boundaries, and teachers also may find more challenging to do.

Although going through language activities on mobile phones may take longer time compared to computers, the learners feel a greater sense of freedom of time and place, so that they can take the advantage of spare time to learn a second language when and where they are. Mobile technology gets learning away from the classroom environment with little or no access to the teacher, though the learning process can hardly be accomplished without a teacher's direction or guidance. As the demand for acquiring a foreign language increases and the people time for more formal, classroom-based, traditional language learning courses decreases, the need felt by busy users for learning a foreign language through MALL will inevitably increase. In other words, MALL can be considered an ideal solution to language learning barriers in terms of time and place.

#### References:

1. Chen, C. M. & S.-H. Hsu. (2008). «Personalized Intelligent Mobile Learning System for Supporting Effective English Learning». *Educational Technology & Society*, 11 (3), pp. 153–180.
2. Huang, C. and P. Sun. (2010) «Using mobile technologies to support mobile multimedia English listening exercises in daily life». In: *The International Conference on Computer and Network Technologies in Education (CNTE 2010)*, At: <http://cnte2010.cs.nhcue.edu.tw/>
3. Koole, M. (2009). «A model for framing mobile learning». In M. Ally (Ed.), *Mobile learning: Transforming the delivery of education & training*, pp. 25–47. Athabasca: AU Press.
4. Oxford R. and J. Oxford. (2009). «Second Language Teaching and Learning in the Next Generation», 2009.
5. Stockwell, G. (2008). «Investigating learner preparedness for and usage patterns of mobile learning». *ReCALL*, 20 (3), pp. 253–270.

## Применение наглядных и технических средств обучения и преподавания энергетических дисциплин

Бейтуллаева Румия Хамидуллаевна, старший преподаватель;  
Халикова Хуршида Абдуллаевна, ассистент;

Сайфиев Сардор Эркинович, ассистент  
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

В процессе преподавания специальных технических дисциплин имеет определённые особенности, связанные со спецификой их содержания и методики изучения. При изучении технических дисциплин на первый план выступает конкретное устройство объекта, рабочая схема, принцип работы и взаимодействие деталей и механизмов.

В изучении энергетических дисциплин особую роль приобретает изучение электрических аппаратов, электрических машин и электротехнологических установок, приборов в натуре с предоставлением студенту возможности

собрать схемы, разбирать и собирать их. Особое значение имеет использование наглядных пособий, раскрывающих смысл различных условных и схематических обозначений, чертежей, принципиальных и монтажных схем энергетических систем, схемы управления и регулирования энергетических установок, схемы электрооборудования и схемы электроснабжения энергетических установок, различные наглядные пособия по средствам защиты от электрического тока, электробезопасности. Некоторые моменты не усваиваются студентами при объяснении устно, поэтому есть



большая необходимость показа наглядных пособий и технических средств обучения. Наглядные пособия рекомендуются демонстрировать тогда, когда в этом наступила необходимость по содержанию изучаемого материала во время занятий. Это могут быть лекции, практические и лабораторные занятия. Количество пособий, демонстрируемых на уроке, должно быть оптимальным для качественного усвоения учебного материала и не следует перегружать ими урок. Большое значение имеет правильное сочетание слова преподавателя и наглядности. Демонстрация любых наглядных пособий и технических средств обучения сопровождается словом. Перед демонстрацией наглядных пособий важно проинформировать студентов про то что они будут наблюдать и с какой целью. Нужно уметь использовать «эффект новизны», поэтому не рекомендуется показывать наглядные пособия студентам до момента его демонстрации.

Применение наглядных демонстраций мы приведём на примере проведения лекционного занятия по предмету «Основы электробезопасности». Лекции читаются в аудитории оборудованной электронным проектором с использованием комплекта слайдов.

Под электробезопасностью понимается система организационных и технических мероприятий по защите человека от действия электрического тока, электрической дуги, статического электричества, электромагнитного поля. [1]

Преподаватель объясняет общие понятия о электроустановках и приводит их классификацию; Электрооборудованием (электроустановкой) называется совокупность электротехнических устройств и изделий.

По условиям электробезопасности электрооборудование разделяется на электрооборудование напряжением до 1000 вольт и электрооборудование напряжением выше 1000 вольт. Электрооборудование может быть стационарным, передвижным или переносным. По степени защиты электрооборудование разделяется на открытое и защищённое (водозащищённое, брызгозащищённое, каплезащищённое, пылезащищённое, закрытое, герметичное, взрывозащищённое). [2]

На первом слайде показаны причины поражения человека электрическим током возможно:

— при непосредственном соприкосновении с токоведущими частями электроустановок, находящимися под напряжением;

— при соприкосновении с металлическими частями установок, случайно оказавшимися под напряжением в

результате повреждения изоляции или другим причинам;

— при приближении к оборванным проводам воздушных линий (шаговое напряжение.)

— при зарядке электростатического электричества.

На втором слайде изображена таблица действия электрического тока на организм человека. В таблице приведена величина тока начиная 0,5 мА до 100 мА и описан характер воздействия каждого значения переменного и постоянного тока на организм человека. [1]

На следующем слайде предоставлены наглядные демонстрации электробезопасности в электроустановках до 1000 В. Приведена классификация объектов электрохозяйства и изображены технические способы и средства обеспечения электробезопасности, такие как защитные отключения, зануление и изоляция токоведущих частей. На следующих слайдах изображены плакаты как оказать первую помощь при поражении электрическим током и действия при поражении электрическим током, которые преподносятся в следующем порядке:

1. Освободить пострадавшего от электрического тока.
2. Оценить состояние пострадавшего.
3. Как оказать первую медицинскую помощь.
4. Вызвать медицинскую скорую помощь.

На специальном стенде прикреплены основные и дополнительные средства защиты применяемые в электроустановках напряжением до 1000 В: диэлектрические перчатки; монтерский инструмент; указатели напряжения (токоискатели); диэлектрические галоши.

Дальше демонстрируется комплект основных и дополнительных средств защиты в электроустановках напряжения выше 1000 В:

к основным относятся:

- оперативные измерительные штанги;
- оперативные измерительные клещи;
- указатели напряжения;
- устройства и приспособления для ремонтных работ;
- к дополнительным относятся:
- диэлектрические перчатки;
- диэлектрические боты;
- коврики;
- изолирующие подставки;
- очки;
- противогазы.

Далее демонстрируются средства индивидуальной защиты.



Рис 1. а) каска, б) каска со шлемом, в) ботинки, г) сварочные очки

Средствами индивидуальной защиты (СИЗ) — называются средства, предназначенные для обеспечения безопасности одного работающего. Вместе с тем имеется много производственных процессов или отдельных, в том числе

аварийных, производственных ситуаций, при которых применение СИЗ является наиболее надёжным способом обеспечения безопасности, а иногда и единственным способом, позволяющим выполнить производственную задачу. [2]

Литература:

1. Манолов, В. Е. Основы электробезопасности. Москва «Энергоатомиздат». 1991 год.
2. Долин, П. А. Основы техники безопасности в электроустановках. Москва «Энергоатомиздат». 1984 год.

## Организация и проведение лекционных занятий для энергетических специальностей

Бейтуллаева Румия Хамидуллаевна, старший преподаватель;  
Халикова Хуршида Абдуллаевна, ассистент;

Умиров Асрор Пардаевич, ассистент  
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

*В данной статье приведены методические рекомендации по организации и проведению лекционных занятий. Также в статье даётся краткая характеристика проведения лекции с применением технических средств обучения и комплекта слайдов.*

**Ключевые слова:** лекционные занятия, технические средства обучения, методы изложения материала, учёт посещаемости студентов, электрические печи, автоматизация механизмов

Лекция в вузе — один из методов обучения, одна из основных системообразующих форм организации учебного процесса в вузе. Лекционное занятие представляет собой систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем-лектором учебного материала, как правило, теоретического характера. [2] Цель лекции — организация целенаправленной познавательной деятельности студентов по овладению программным материалом учебной дисциплины. Задачи лекции заключаются в обеспечении формирования системы знаний по учебной дисциплине, в умении аргументировано излагать научный материал, в формировании профессионального кругозора и общей культуры, в отражении еще не получивших освещения в учебной литературе новых достижений науки, в оптимизации других форм организации учебного процесса. При этом преподаватель в установленном порядке обязан использовать технические средства обучения, имеющиеся на кафедре института. Сведения о посещаемости студентами лекционных занятий должны регулярно отмечаться и передаваться в деканат для анализа. [2]

Порядок подготовки лекционного занятия:

Лекция как элемент образовательного процесса должна включать следующие этапы:

1. Формулировку темы лекции;
2. Указание основных изучаемых разделов или вопросов и предполагаемых затрат времени на их изложение;

3. Изложение вводной части;
4. Изложение основной части лекции;
5. Заключение;
6. Рекомендации литературных источников по излагаемому вопросу.

Начальный этап каждого лекционного занятия — оглашение основной темы лекции с краткой аннотацией предлагаемых для изучения вопросов.

В вводной части достаточно кратко характеризуется место и значение данной темы в курсе, дается обзор важнейших источников и формулируются основные вопросы или задачи. В этой части лекции демонстрируются основные педагогические методы, которые будут использоваться при изложении материала. Основная часть лекции имеет своей целью раскрытие содержания основных разделов. При этом используются основные педагогические способы изложения материала: описание — характеристика, повествование, объяснение. [2] В заключительной части лекции проводят обобщение наиболее важных и существенных вопросов, делаются выводы, формулируются задачи для самостоятельной работы студентов и указывается рекомендуемая литература. В качестве примера рассмотрим порядок проведения лекционного материала. Лекции читаются в аудитории оборудованной электронными проекторами с использованием комплекта слайдов по данной лекции.

**Тема лекции:** *Электрические печи сопротивления косвенного нагрева.*

Студентам раздают листочки с заданием в виде таблиц, которые они должны заполнить в течении занятия и сдать в конце лекции. таблица З/ХЗ/У

ЗНАЮ	ХОЧУ ЗНАТЬ	УЗНАЛ

**1. Основные разделы и понятия, которые следует изучить:**

- Классификация печей сопротивления и области применения. [1]
- Типы и конструкции печей сопротивления косвенного нагрева.
- Печи периодического действия.
- Печи непрерывного действия.

**2. Изложение вводной части;** Печи сопротивления косвенного нагрева, которые являются наиболее массовыми представителями электротермического оборудования. И вместе с тем весьма разнообразны по технологическому оборудованию, печи сопротивления косвенного нагрева **можно разделить на три группы.** [1]

1) Термические печи 2) Плавильные 3) Сушильные печи для плавки **Изложение основной части лекции:**

*Типы и конструкции печей сопротивления косвенного нагрева.*

**Печи периодического действия** разнообразны по конструкциям. Из них наиболее широко распространены камерные, шахтные, колпаковые, печи с выдвижным подом, элеваторные и термические электропечи-ванны. **Колпаковые печи** цилиндрическую или прямоугольную форму рабочего пространства, которое образуют «колпак» и стенд. Колпаковые печи изготавливаются для индивидуального назначения и серийные на рабочую температуру от 350–1200°C. [1]

**Элеваторные печи** — это электропечи с подъёмным подом. Они имеют камеру прямоугольной формы, поднятую над уровнем пола. Печи такого типа в основном предназначаются для длительных процессов термообработки

**Камерные электропечи** сопротивления весьма просты по конструкции и вместе с тем универсальны по назначению. Выпускают камерные печи серийно на рабочие температуры до 700, 1000 и 1250°C с металлическими нагревателями а на рабочую температуру до 1300 и 1600°C с нагревателями из карборунда и дисилицида молибдена.

**Шахтные электропечи** применяют в мелкосерийном производстве для различных видов термообработки длинномерных, крупногабаритных или мелких изделий в корзинах. [3].

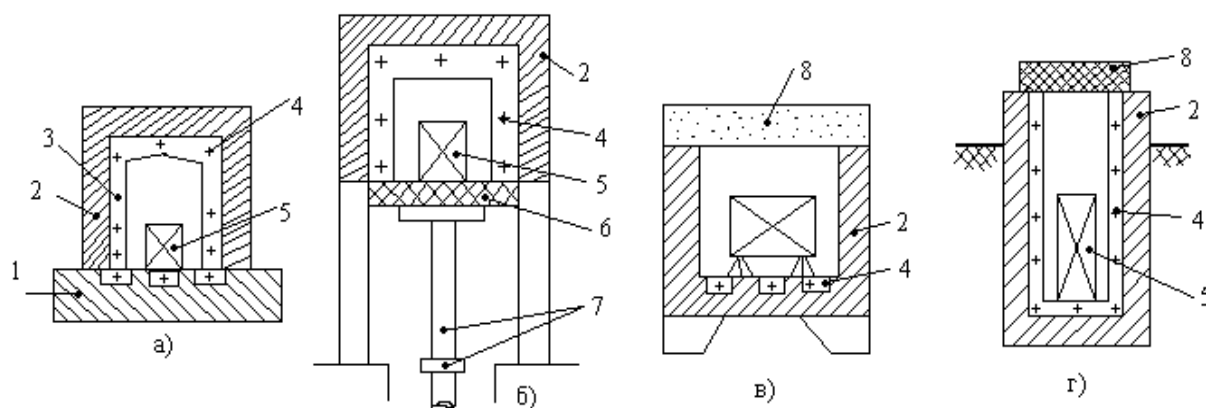


Рис. 1. а) Колпаковая печь, б) элеваторная печь в) камерная печь, г) шахтная печь. 1 — неподвижный стенд, 2 — камера печи, 3 — муфель печи, 4 — нагревательные элементы, 5 — нагреваемое изделие, 6 — под печи, 7 — подъёмное устройство, 8 — свод печи

Печи непрерывного действия характерны тем, что изделия в процессе нагрева перемещаются от загрузочного проёма к разгрузочному. Название типов печей непрерывного действия чаще всего соответствует виду механизма, перемещающего загрузку.

**Туннельные печи.** В них изделия перемещаются внутри рабочего пространства, представляющего собой длинную прямоугольную камеру с перемещающимися вдоль печной камеры футерованными тележками. печи применяют для различных видов термической обработки изделий из чёрных и цветных металлов, сушки и других

процессов, температура которых не превышает 1300–1500 С.

**Рольганговые печи.** В этих печах перемещение изделий достигается вращением жароупорных роликов, размещённых на поду печи. Вращение роликов обеспечивается приводом рольганга с двигателем постоянного или переменного тока. Максимальная рабочая температура рольганговых печей 1100–12000 С.

**Протяжные печи** предназначаются для термической обработки проволоки, ленты, тонкостенных труб из чёрных и цветных металлов. Перемещение изделий в печи осуществ-

вляется протяжкой от специальных протяжных или намоточных устройств. В основном в этих печах производится

отжиг и эмалирование медной и алюминиевой проволоки при рабочей температуре 650°C. [3]

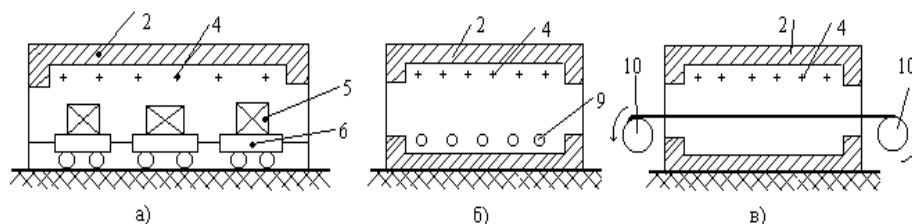


Рис. 2. а) туннельная в) рольганговая, в) протяжная печь; 2 — камера печи, 4 — нагревательные элементы, 5 — нагреваемая продукция, 6 — огнеупорные тележки, 9 — огнеупорные ролики, 10 — намоточные устройства

**Заключение:** Все промышленные печи сопротивления работают с автоматическим регулированием температурного режима. Автоматическое управление механизмами печи обеспечивают быструю и чёткую работу механизмов.

При механизации загрузки и выгрузки изделий повышается производительность, уменьшаются тепловые потери через открытые проёмы печи и снижается удельный расход электроэнергии.

Литература:

1. Электротехнологические промышленные установки под редакцией А.Д. Свенчанского Энергоиздат. Москва 1982 г.
2. Методические рекомендации по проведению лекционных занятий. «Новосибирский государственный педагогический университет. 2012 г.
3. А. В. Болотов, Г. А. Щепель Электротехнологические установки Москва «Высшая школа» 1988 год.

## Методика проведения правовой игры «Судебное разбирательство» в рамках закрепления темы «Субъекты и иные участники уголовного процесса» дисциплины «Уголовное право и процесс» (для специальности «Право и организация социального обеспечения»)

Белова Кристина Олеговна, магистрант  
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

**И**нтерактивный метод («inter» — это взаимный, «act» — действовать) — означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Если быть точнее — в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более разностороннее взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, на возбуждения активности студентов в процессе обучения.

В педагогике на сегодняшний день много разных интерактивных подходов. В частности — обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые и образовательные игры).

**Актуальность:** в нынешнее время студентов все сложнее вовлечь в учебный процесс, поэтому стоит разрабатывать интересные и актуальные способы передачи знаний.

**Цель:** знакомство обучающихся с уголовным законодательством РФ, проанализировать принципы справедли-

вого демократического судопроизводства, обоснованные независимостью судей и состязательность сторон, а также субъектами и иными участниками уголовного процесса их полномочиями.

**Научная новизна:** в практике очень мало рекомендаций по поводу проведения игрового обучения, поэтому я взялась за методическую разработку правовой игры. Она может быть полезна для преподавателей общепрофессиональных и специальных дисциплин профессиональных образовательных организаций, реализующих программы в соответствии с ФГОС нового поколения, развивающих общие и профессиональные компетенции студентов.

**Задачи:**

— образовательные: показать функции суда и прокуратуры в уголовном процессе; развить представление о принципе неотвратимости наказания за преступление; определить основные роли участников судебных заседаний по



уголовным делам; сформировать у обучающихся навыки и умения: активно вступать в диалог, в полемику, выражать и отстаивать свою точку зрения, импровизировать.

— воспитательные: продолжать формировать собственную позицию по различным нравственно-правовым проблемам; способствовать развитию у студентов чувства ответственности за свои поступки; воспитание уважения к законам, основам правовой культуры личности.

**Формы обучения:** опрос, беседа, игра-суд.

**Средства обучения:** Конституция РФ; Уголовный кодекс РФ; Уголовно — процессуальный кодекс РФ.

**В ходе проведения данной правовой игры рекомендовано использовать следующие методы:** информационный, частично-поисковый, исследовательский, проблемный; дискуссию; приемы: анализ и синтез данных, построение обобщений, выводов, установление причинно-следственной связи.

**Основные понятия и термины:** судебный процесс; субъекты и иные участники уголовного процесса; полномочия суда, прокурора, адвоката, свидетелей, потерпевших, обвиняемых, осужденных; отвод; защита; ходатайство; презумпция невиновности; Уголовный кодекс; Уголовно-процессуальный кодекс.

#### **Ход игры**

Перед проведением правовой игры — студентов надо поставить специально в такие условия, что нормальное возникновение, проведение и завершение игры зависит от их теоретической и практической подготовленности. Если не подготовится один из студентов — вся игра может быть сорвана. «Судебное разбирательство» не может быть проведено без соответствующих теоретических знаний. Специфика деловой игры ставит студентов в такие условия, когда они вынуждены не только высказывать свои суждения по существу дела, но и не в меньшей мере задавать вопросы, причем не преподавателю, как это чаще всего имеет место на занятиях, а своим же товарищам по игре. Содержание этих вопросов уже само по себе свидетельствует во многом об уровне теоретической подготовки студентов.

Для выполнения указанных задач необходимы следующие условия:

а) педагог должен обладать высоким уровнем подготовки к правовой игре, а также овладеть (изучить) методики проведения такого рода занятий, не маловажно талант педагога заинтересовать студентов и дать им раскрыть им свои талант в самостоятельной работе;

б) не маловажное условие — теоретической и практической подготовки студентов;

в) присутствует неразрывная связь деловой игры с пройденными и изучаемыми темами курса «Уголовное право и процесс»;

г) одна из главных проблем — это правильно сформулировать фабулу уголовного дела;

д) учебный кабинет переоборудовать под «зал судебных заседаний» — расстановка парт, подготовка таблиц с надписями, ноутбук для секретаря судебного заседания.

Правовую игру можно успешно проводить как со студентами дневного, так и вечернего отделения. Подготовка и проведение их должны осуществляться самими студентами под контролем преподавателя учебной группы.

Игра «Судебное разбирательства» можно условно разбить на три этапа:

- 1) подготовка игры;
- 2) проведение деловой игры;
- 3) подведение итогов работы студентов.

Первый этап игры — подготовка. Именно тут должны быть условия для успешного развития и завершения игры. Этот этап сопровождается большой организационной работой. Так как к подготовке стоит приступить заблаговременно — примерно, за недели две. Этот период необходим студентам для повторения пройденного материала, для того, чтобы каждый из студентов мог освоиться со своей ролью, для подготовки и составления всех процессуальных документов.

При подготовке к «Судебному разбирательству» в первую очередь надо подготовить фабулу (макет) уголовного дела. Разработка фабулы должна проводиться с преподавателем и студентами совместно. Избранная фабула должна быть изучена каждым студентом группы. Это позволит им активно включиться в игру.

Так же не маловажным является условия посещения студентами одного из судов города и на практике ознакомиться с его работой по рассмотрению и разрешению уголовных дел — это необходимо «судьям», «прокурору», «адвокату», «подозреваемым», «потерпевшим».

Второй этап игры — основной. Он полностью заключается в рассмотрении и разрешения дела. Разбирательство проводить лучше в классе, где расстановка напоминает зал судебных заседаний, а так желательно оснащенным видеозаписью. Наличие видеозаписи дисциплинирует студентов, дает возможность в любой момент, остановив игру, воспроизвести и обсудить с ними нужный фрагмент деловой игры, позволяет участникам процесса увидеть себя «в деле» и лучше понять допущенные ошибки. Правовая игра должна проводиться в обстановке и условиях, приближенных к разбирательству уголовного дела в судах и в соответствии с требованиями уголовного процессуального закона. Также условно — и другие процессуальные действия: удаление «свидетелей» из зала судебного заседания, отводы «составу суда», передача дела в другой суд для рассмотрения существу. Совершение условных процессуальных действий в деловой игре обязательно — это должны знать студенты еще в момент подготовки.

Студент, который выступает в роли судьи, руководит «судебным заседанием». Исполнение этой роли не простая задача, поэтому игра проходит интересно и организованно, когда в этой роли выступает студент теоретически и практически подготовленный. Так же до проведения правовой игры, студенту-судье надо побеседовать с преподавателем, задать вопросы, которые вызывают сложность, по рекомендовать посетить суд, ознакомиться с материалами уголовного дела. Судья обязан внимательно следить

за ходом «Судебного разбирательства», а также фиксировать для себя совершенные и несовершенные процессуальные действия.

Заканчивается деловая игра вынесением «судебного» решения по делу.

Специальное время должно быть отведено для подведения итогов работы студентов в деловых играх. Обсуждается работа каждого студента, отмечаются как положительные моменты, так и недостатки его работы в деловой игре. Работа «суда» и других участников процесса оценивается не только с точки зрения соблюдения (несоблюдения) ими процессуальных норм, но и с точки зрения соблюдения норм судебной, адвокатской этики.

В заключение оценку работы студентов в целом дает преподаватель.

#### **Порядок судебного заседания**

1. Председательствующий открывает судебное заседание и объявляет, какое дело подлежит рассмотрению (ст. 261 УПК).

2. Секретарь судебного заседания докладывает суду, кто из вызванных по делу лиц явился. Суд устанавливает личность явившихся, а также проверяет полномочия должностных лиц и представителей (ст. 245 УПК).

3. Свидетели после проверки их явки удаляются из зала судебного заседания в особую комнату (ст. 264 УПК).

4. Председательствующий объявляет состав суда, сообщает, кто участвует в качестве прокурора (представителя общественности), секретаря судебного заседания и разъясняет лицам, участвующим в деле, их право заявлять отводы — суду, прокурору, секретарю судебного заседания (ст. 267 УПК).

5. Председательствующий разъясняет лицам, участвующим в деле, и представителям их процессуальные права и обязанности (ст. 275 УПК).

6. Ходатайства и заявления лиц, участвующих в деле, и представителей об истребовании новых доказательств и по всем другим вопросам, связанным с разбирательством дела, разрешаются определением суда, после заслушивания мнений других лиц, участвующих в деле (ст. 271 УПК). Решение вопроса о возможности разбирательства дела в случае неявки в судебное заседание лиц, участвующих в деле, и других участников процесса.

7. Суд переходит к рассмотрению дела по существу. Рассмотрение дела начинается докладом дела председательствующим или народным заседателем. Затем председательствующий спрашивает, поддерживает ли истец свои требования, признает ли ответчик требования истца, не желают ли стороны окончить дело мировым соглашением (ст. 321 УПК).

#### **Литература:**

1. Певцова, Е. А. Право для профессий и специальностей социально-экономического профиля: учебник для учреждений начального и среднего профессионального образования — 5-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия». 2013. [424 с]

8. После доклада суд заслушивает объяснения подозреваемого, потерпевшего (ст. 198 УПК).

9. Председательствующий спрашивает у сторон — подозреваемого, потерпевшего — имеют ли они что-либо добавить к своим объяснениям.

10. Суд, заслушав объяснения сторон и других лиц, устанавливает порядок допроса свидетелей и исследования других доказательств по делу (ст. 167 УПК).

11. Порядок допроса свидетелей. (ст. 283 УПК).

12. Исследование письменных доказательств. Письменные доказательства оглашаются в судебном заседании и предъявляются для ознакомления лицам, участвующим в деле, представителям. Только после этого участвующие в деле лица могут дать объяснения по поводу этих доказательств (ст. 274 УПК).

13. Оглашение личной переписки граждан. В целях охраны тайны переписки личная переписка граждан может быть оглашена в открытом судебном заседании только с согласия лиц, между которыми эта переписка происходила (ст. 138 УПК).

14. Исследование других доказательств. После исследования всех собранных по делу доказательств, председательствующий предоставляет слово для заключения прокурору.

15. Судебные прения. Сначала выступает потерпевший, его представитель, затем подозреваемый и его защитник. Участники могут обмениваться репликами. (ст. 292 УПК).

16. Удаление суда в совещательную комнату (ст. 295 УПК).

17. Объявление решения суда (ст. 389.2 УПК).

#### **Заключение**

Игровое обучение помогает проявить любовь специалиста к своей бедующей профессии, а также понять всю ее сложность и привлекательность.

Результатами деятельности обучающихся:

1. Приобретённые знания:

- об институтах уголовного права;
- об уголовном законодательстве РФ;
- о процессуальном статусе участников уголовного процесса и особенности его реализации на различных стадиях уголовного процесса;
- о понятии и свойствах доказательств в уголовном процессе;

Демонстрация умений:

- квалифицировать отдельные виды преступлений;
- оперировать уголовно-процессуальными категориями и понятиями;
- анализировать факты и обстоятельства, имеющие значение для уголовного дела;
- составлять процессуальные документы;

2. Певцова, Е.А. Право для профессий и специальностей социально-экономического профиля: Практикум: учебное пособие для учреждений начального и среднего профессионального образования — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. [160 с]
3. Конституция РФ от 12.12.1993 года.
4. Уголовный кодекс РФ от 13.06.1996 года (в последней редакции).
5. Уголовно-процессуальный кодекс РФ от 18.12.2001 года (в последней редакции).

## Формирование графических умений и навыков в рисовании у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Березина Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Савина Яна Викторовна, студент  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

*Исследование посвящено рассмотрению особенностей формирования графических умений и навыков в рисовании у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. В младшем школьном возрасте продолжается интенсивный процесс развития двигательных функций ребенка, что способствует дальнейшему развитию графических навыков, которые активно формируются и отрабатываются на уроках изобразительного искусства. В исследовании рассмотрены особенности формирования графических умений и навыков у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, разработан комплекс диагностических заданий по выявлению уровня сформированности графических умений и навыков, разработан и апробирован комплекс занятий, направленный на развитие графических умений и навыков.*

**Ключевые слова:** графические умения и навыки, младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью, рисование

Графические навыки — одни из ключевых навыков, которые необходимы ребенку при выполнении заданий практически во всех образовательных областях, поэтому формирование данных навыков так необходимо для эффективного школьного обучения. Изучением особенностей графических умений и навыков в рисовании школьников с интеллектуальной недостаточностью занимались такие учёные, как Т. С. Комарова, И. А. Грошенко, И. М. Соловьев. Эти учёные изучали особенности предметного рисования, которое включает в себя: строение, форму предметов, пространственную организацию рисунка. Было выявлено, что рисунки детей с интеллектуальной недостаточностью имеют ряд особенностей и в них часто наблюдается: примитивность, схематичность, статичность, стереотипность [2,146].

Нами проведено опытно-экспериментальное исследование, целью которого являлось: обоснование процесса формирования графических умений и навыков в рисовании у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Исследование лиц с интеллектуальной недостаточностью происходило с целью определения уровня сформированности графических умений и навыков в рисовании.

Данное исследование осуществлялось поэтапно в течение года. На базе: ГКОУ Волгоградская школа-интернат № 3 г. Волгограда.

Количество исследуемых 10 детей в возрасте 9—11 лет, с диагнозом умственная отсталость средней и лёгкой степени.

Для реализации первого этапа практического исследования нами были использованы критерии и показатели уровней развития изобразительных умений в рисовании, выделенные Т. С. Комаровой [3, с. 84—87]. Данные критерии приведены в таблице 1.

На основе данных критериев нами были подобраны и реализованы 3 серии диагностических заданий: 1 серия — «Солнышко» (Подборка материала Трофимовой О. В.), «Кисть рябины» (по образцу) (Подборка материала Трофимовой О. В.); 2 серия — «Мышонок» (Бучарова Е. А. программа диагностики изобразительных умений и навыков), «Елочка» (рисование карандашом) (Сакулина Н. П., Комарова Т. С.); 3 серия — «Незаконченный рисунок». Я. Л. Коломенский и Е. А. Панько, «Самостоятельный выбор замысла рисунка».

В результате проведения диагностического исследования нами было выявлено, что наибольшее количество младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в классе имели низкий уровень сформированности графических умений и навыков. Данные, полученные нами в ходе проведения обследования указывают на необходимость проведения формирующей работы у данной категории детей.

Таблица 1. Критерии и показатели уровней развития графических умений в рисовании

Критерии	Показатели
1. Технические умения	– умение пользоваться карандашом; – умение пользоваться кисточкой и красками; – владение формообразующими движениями
2. Умение перевода реального объекта в графический образ	– умение передавать форму; – умение правильно передавать пропорции предмета; – умение правильно передавать строение, пространственное положение предмета и его частей.
3. Самостоятельность замысла в рисовании	– умение разработать замысел – умение реализовать замысел

На втором этапе практического исследования был проведён формирующий эксперимент, который заключался в проведении занятий по формированию графических умений и навыков, разработанные и апробированные с опорой на образовательную программу И. А. Грошенкова для обучения учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида с интеллектуальной недостаточностью [1, с. 24]. Цель формирующего эксперимента состояла в разработке и практической реализации комплекса занятий, направленного на формирование графических навыков у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Задачами формирующего эксперимента являлись: формирование технических умений и навыков в рисовании, формирование умения переводить реальный объект в графический (умение передать форму, пропорции, пространственное положение, строение и свойства рисунка), формирование самостоятельности замысла в рисовании.

Формирующий эксперимент проходил в течение двух месяцев в рамках уроков ИЗО по следующим направлениям: декоративное рисование, рисование на темы, рисование с натуры.

Декоративное рисование позволяет более результативно формировать технические приемы работы; учить детей от руки проводить прямые линии, делить отрезок на равные части; упражняться в аккуратной закраске элементов орнамента с соблюдением контура рисунка; учить различать и называть цвета (красный, жёлтый, зелёный, синий, коричневый, оранжевый, фиолетовый) пользоваться красками и кисточкой.

Рисование с натуры учит детей правильно размещать изображение на листе бумаги; различать и называть предметы по форме, величине, цвету и передавать в рисунке основные их свойства; аккуратно закрашивать изображения, соблюдая контуры.

Рисование на темы учит детей объединять предметы по признаку формы; размещать элементы рисунка на листе бумаги, передавая пространственные и величинные отношения несложных предметов; отождествлять свой рисунок с каким-либо предметом; учить самостоятельности в рисовании.

По данным направлениям формирующей работы были подобраны занятия, которые способствовали развитию графических умений и навыков у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Перечень занятий по каждому направлению:

Декоративное рисование в полосе геометрического узора по образцу, декоративный рисунок в круге по образцу, составление праздничного узора к 8 Марта.

Рисование с натуры яблока, будильника, игрушки грузовика, игрушки кораблика.

Рисование на темы «Весна пришла!», «Наши друзья — животные», иллюстрирование русской народной сказки «Колобок».

Каждое направление формирующего эксперимента решало комплекс коррекционно-развивающих задач.

Задачи декоративного рисования: учить детей правильно держать карандаш и уверенно проводить прямые линии; соблюдать ритмичность элементов узора; формировать графические навыки в рисовании кистью декоративных элементов; развивать у учащихся умение пользоваться кистью и красками; умение располагать элементы рисунка по всему пространству листа бумаги.

Задачи рисования с натуры: научить построению рисунка с натуры с применением пропорции; учить детей рисовать предмет несложной формы, передавая его существенные признаки и детали; учить детей передавать строение, пропорции и форму частей предмета; пользоваться формообразующими движениями; развивать умение передавать в рисунке строение предмета, состоящего из нескольких частей, соблюдать определенную последовательность работы.

Задачи рисования на темы: учить детей размещать элементы рисунка на листе бумаги, передавая пространственные и величинные отношения; развивать умение изображать рисунок карандашами и красками, создавая цельный художественный образ; развивать умение самостоятельно выполнять композицию иллюстрации.

Далее был проведён контрольный эксперимент, в котором использовались те же методики, что и в констатирующем эксперименте и было проведено сравнение полученных данных.

После проведения формирующего эксперимента в классе наблюдалась положительная динамика уровня сфор-



мированности графических умений и навыков в рисовании, так как занятия создавали условия для повышения уровня сформированности графических умений и навыков в рисовании, а именно: технических умений и навыков (умение пользоваться карандашом, умение пользоваться кисточкой и красками, владение формообразующими движениями); умения переводить реальный объект в графический (умение передавать форму, передавать пропорции предмета, передавать строение, пространственное положение предмета и его частей); самостоятельности замысла в рисовании (умение разработать и реализовать замысел самостоятельно, без по-

мощи взрослого, в случае необходимости обратиться с вопросами для решения изобразительных задач).

Всё выше перечисленное позволяет нам сделать вывод о том, что составленный и практически реализованный комплекс занятий по формированию графических умений и навыков в рисовании у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью эффективен и может быть рекомендован для внедрения в практику специального дефектологического образования и использован для коррекции низкого уровня сформированности графических умений и навыков в рисовании.

#### Литература:

1. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида, допущенной Министерством образования и науки Российской Федерации, под редакцией В. В. Воронковой (М.: «Просвещение», 2011 г.)
2. Грошенко, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 208 с.
3. Комарова, Т. С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. — М.: Просвещение, 2011. — 200 с.

## Mathematical modeling as a condition for designing qualitative education systems

Basimova Malohat Arslonbek kizi, student  
Gulistan state university (Gulistan, Uzbekistan)

Босимова Малохат Арслонбек кизи, студент  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

The purposeful design of interdisciplinary complexes (MDCs) for the formation of professional culture (PC) is to determine the indicators under which achievement of the planned results is achieved. To organize a set of control actions, it is necessary to know what factors determine the state of the system, what are the permissible limits of their variation, so that the system works reliably and steadily.

As you know, any system can be described mathematically using a polynomial of the  $n$ -th order, starting with the simplest models. To do this, it is necessary to determine the significant factors  $x_i$  (input parameters) and unknown coefficients  $b_i$  for them, that is, the task to make «parametric».

Accounting for the influence of all the factors of the pedagogical process leads to problems of great complexity, so there is a need to identify the main factors or signals that determine the state of the didactic system, as well as the ranges of their change and the possibility of using factor analysis methods for mathematical modeling of the educational process. Hence, we can conclude that the design of the MDC can be reduced to the design of the parameters of the learning process, which we will dwell on in more detail.

Formalizing the task, we want to get the desired quality indicators (the product of the MDC function) as a result of the design. The product of the ideal quality always reacts equally to the consumer's effects (signals). If, in response

to the same signal, different reactions are obtained, then we have a quality less than ideal. With regard to education, it can be said that if a prescribed level of training or the formation of personal characteristics of students is achieved, if such a set of psychological and pedagogical standards are observed, then such a didactic system will be of an ideal quality. To minimize differences in obtaining the final results in educational systems in response to uncontrolled factors (noise) and at the same time limiting the possibility of obtaining a guaranteed result, it is necessary to use the ideas of mathematical statistics relating to statistical methods of experimental planning. If you specify a possible number of levels for each factor, a complete search of all possible combinations of factors at all levels form a complete factorial experiment (FPE) — one of the possible experiment plans [1. p. 151].

G. Taguchi, considering the methods of experimental planning, for the first time divided the factors considered into fundamentally the main factors that have a regulating effect on the result, and secondary factors. Since usually the spread of conditions is great, G. Taguchi proposed to characterize the manufactured products with the stability of technical characteristics [2. p. 113–175]. To assess the influence of factors on the result, he used the idea of the signal-to-noise ratio adopted in telecommunications. In general, if we denote the value of the parameter being studied at the input

through  $M$ , the noise components through  $x_1, x_2, \dots, x_n$ , the value of the parameter at the output through  $y$ , then  $y$  will be a function of  $M$  and noise:  $y = f(M, x_1, x_2, \dots, x_n)$ .

Calculation of the stability of parameters in accordance with the methods of G. Taguchi is carried out not by complicated labor-consuming and expensive methods, but by a new method of experimental planning using variance analysis. In the process of experimental design, the values of the parameters are selected in such a way that the signal is as large as possible, and the noise is as small as possible. This idea can be used in pedagogical design.

In pedagogical design, effective management of quality should involve the use of offline methods. With the help of offline methods, you can determine the requirements for the performance characteristics of the learning process, which are set in the form of the best (ideal) values and allowable deviations from them. Any design work begins with the design of the system.

Provision of technological process of the educational process requires a deep knowledge of organizational forms, means and methods, and other characteristics of learning activities. Parameter design is the process of setting the nominal values of the process parameters, which will reduce the sensitivity of the MDC to sources of deviations (to noise). The use of mathematical dependencies of performance characteristics on factors in order to reduce the sensitivity of the project to sources of deviations is the essence of designing parameters.

An important task in the formalization of the object of investigation is to establish the variety in which the experimenter must make a choice, and also to have methods of influencing the object that would allow one to obtain a distinguishable state. Factors serve for this purpose. A factor is a measured variable that takes at some time a certain value and corresponds to one of the possible ways of influencing the object of research. The number of ways to select the object of the pedagogical system is practically unlimited; hence, the huge number of factors that one has to meet in real pedagogical situations. The projection of any object, including pedagogical systems, as Ashby showed [3. p. 320], boils down to fixing, stabilizing the values of a number of factors. The current practice of optimizing the teaching and upbringing process is based mostly on the study of already designed objects. Despite the widespread prevalence of such an approach in pedagogy, described in detail by Yu.K. Babansky [4], in many cases it should be considered logically unsatisfactory, since optimization is based on possible erroneous solutions arising in the design of didactic systems. Therefore, optimization should be carried out at the design stage, taking into account the controllability or partial controllability of the research object, which allows the experimenter to attach to the factor in question any possible value and maintain this value until the end of the experiment. Like the optimization parameter, the factors must be determined operationally. Each factor has a domain of definition. Requirements for factors — the lack

of correlation between any two factors and the compatibility of factors.

After the optimization parameter  $u$  has been determined, the goal of the system (to form a specific professional culture) and the set of factors  $\{x_i\}$  defining the set of states  $v$  of the research object, it is necessary to establish a correspondence between the set of factor values and the values of the optimization parameter:

$$u = f(x_1, x_2, \dots, x_n), \quad (1)$$

Where  $u$  — is the optimization parameter;  $X_i$  are factors,  $i = 1, 2, \dots, n$ .

In what follows, we will not make a distinction between the concepts of the statistical mathematical model and the function (1), which is usually called the response function [4. p. 192].

The ultimate goal of the experiment is to determine the set of optimal values of factors and to study the factor space in the neighborhood of this set. In accordance with the intended program, the variation intervals of factors and the number of values that will be tested in the experiment are determined.

The calculation of coefficients is a problem solved by the method of least squares. Due to the optimal organization (orthogonally), the solution is very simple. The method of least squares is used to find the unknown coefficients of a polynomial approximating the original function. If the degree of the polynomial is not specified a priori, the calculations are carried out several times, gradually increasing the degree of the polynomial until the resulting model becomes adequate.

To solve the problem, we compile the  $X$ -matrix, the matrix of experimental conditions, consisting of the number of columns corresponding to the number of unknown coefficients, and the number of rows corresponding to the number of experiments. A  $Y$ -matrix of the values of the desired function obtained as a result of the experiments is also compiled.

The matrix  $X$  is rectangular, with dimensions  $[n \times (k + 1)]$ ,  $n > k$ . Using the rule of least squares, we obtain a matrix system of normal equations of the form:

$$(X^T X) B = X^T Y \quad (2)$$

Where  $X^T$  — is the transposed matrix of the experimental conditions;  $B$  — the matrix-column of the required coefficients of the polynomial mathematical model or regression equations;

$(X^T X)$  — is the matrix of coefficients of normal regression equations.

As is known,  $(X^T X)$  is a square non-degenerate matrix of order  $(k + 1)$ . Hence, for it one can find an inverse matrix  $(X^T X)^{-1}$ . From (2) we can find the matrix-column  $B$

$$B = (X^T X)^{-1} X^T Y \quad (3)$$

This is the solution of the problem of finding the coefficients of the regression equation.

In the expanded form from formulas (1) — (4) we obtain an expression for the coefficients of regression

$$b_i = \sum_{j=0}^k \left( C_{ij} \sum_{m=1}^n (X_{i:m} Y_m) \right) \quad (4)$$

Where —  $C_{ij}$  — are elements of the inverse matrix.

If the orthogonality condition is imposed on the experimental matrix  $X$ , then the matrix  $(X^T X)$  will be diagonal. The elements of the inverse for the diagonal matrix are equal to the reciprocals of the corresponding elements of the direct matrix. It is this circumstance that makes it possible to use the simplest calculation formulas in the planning of experiments and to do the matrix inversion operation practically in the mind. In addition, it makes it possible to evaluate independently of each other all the coefficients of regression.

In pedagogical processes, when starting an experiment, we do not have complete information on the error of experience. Therefore, it is necessary to check the uniformity of the dispersions. This is one of the main requirements of regression analysis. It is recommended to put 3–5 experiments at the zero point, and calculate the variance, assuming that it is valid at all other experimental points [5. p. 155]. In practice, experiments are usually duplicated without resorting to the implementation of the conditions for the zero point.

References:

1. Беллтан Р. Динамическое программирование. — М.: Изд-во ин. лит-ры, 1960. — 151 с.
2. Taguchi G. Linear Graphs for Orthogonal Arrays and their Applications to Experimental Design with the Aid of Various Techniques // Rep. Stat. App. Res., JUSE, 1959, 6, № 4, p. 113–175.
3. Эшби У. Введение в кибернетику. — М.: Изд-во ин. литер., 1969. — 320 с.
4. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
5. Адлер Ю. П. Введение в планирование эксперимента. М.: Изд-во «Металлургия», 1968. — 155 с.

### **Взаимосвязь дидактических единиц с тестами в контексте знаний, умений, навыков**

Бронов Сергей Александрович, доктор технических наук, профессор;  
Мартынов Александр Владимирович, аспирант;

Тесленко Дарья Сергеевна, аспирант  
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Основываясь на том, что в современном образовании выделяют такие понятия как: знания, умения, навыки, которыми студент овладел в процессе своего обучения, можно предположить, что каждая дидактическая единица может нести в себе как знания, так и умения с навыками. В связи с этим возникают следующие комбинации:

- 1) когда дидактическая единица несет в себе только знание;
- 2) когда дидактическая единица несет в себе знания и умения;
- 3) когда дидактическая единица несет в себе знания, умения и навыки.

Рассматривая взаимосвязь дидактических единиц с данной точки зрения, можно говорить о трех уровневой организации дидактической единицы, что несет в себе изучение дидактической единицы на каждом уровне, а также тестирование по каждому уровню, т. е. нужны тесты для тестирования знаний по дидактическим единицам, тесты для тестирования умений по дидактическим единицам, и тесты для тестирования навыков по дидактическим единицам.

Наличие данных тестов предполагает появление у студентов не освоенности не только всей дидактической единицы, но отдельных ее составляющих: знаний, умений, навыков. Таким образом, появляется более сложная структура взаимосвязи дидактических единиц, которая включает в себя подуровни в виде знаний, умений, навыков дидактических единиц.

В случае не освоенности дидактической единицы, поиск ее не освоенности необходимо осуществлять в контексте ее составляющих: знаний, умений, навыков.

Поиск не освоенных мест осуществляется также с применением тестирования, сначала тестируются знания по дидактическим единицам, специально подготовленными тестами по знаниям, далее тестируются умения, и в последнюю очередь тестируются навыки. И так до тех пор, пока не будет получен положительный результат. В результате получится более детальная цепочка не знаний студента, которая будет содержать в себе не только не освоенные дидактические единицы, но и какие конкретные составляющие студент не знает по данной дидактической единице. Наглядная схема поиска не освоенных составляющих дидактических единиц приведена на Рис. 1. На Рис.

1 представлена схема дидактических единиц в разрезе знаний, умений, навыков. Каждая дидактическая единица осваивается в следующем порядке: знание, умение, навык. Проверка осуществляется в обратном порядке. В случае если вся дидактическая единица не освоена, происходит тестирование предыдущей дидактической единицы. При

этом если знание предыдущей дидактической единицы не было освоено, то предполагается, что ее умения и навыки также не были освоены, и происходит переход к предыдущей дидактической единице. Тестирование осуществляется до тех пор, пока тест не даст положительный результат.

	ДЕ1	ДЕ2	ДЕ3	ДЕ4	ДЕ5
<b>знания</b>	освоено	← освоено	← не освоено	← не освоено	← не освоено
		↓			↑
<b>умения</b>	освоено	не освоено			не освоено
		↓			↑
<b>навыки</b>	освоено	не освоено			не освоено

Рис. 1. Схема не освоенности знаний, умений, навыков, дидактических единиц

При таком подходе исключается связь между умениями и навыками дидактических единиц. В виду того, что инструмент для исследования не может быть применен без знаний об объекте, к которому применяется инструмент. В свою очередь навыки не могут быть освоены без знаний об инструменте и умений применять этот инструмент.

Недостатком такого подхода являются сами тесты. Так как в настоящий момент тесты не имеют четкого разграничения. Большинство тестов направлено на выявление знаний о знаниях, малая часть направлена (косвенно) на оценку умений, а с тестами на навыки дело обстоит сложнее. В настоящее время нельзя четко определить тест на проверку навыков. Многие тесты могут носить, лишь некоторые характеристики подобных тестов. Например, те тесты, в которых требуется выбрать каким инструментом или методом, можно решить конкретную, реальную ситуацию.

Как говорилось выше, многие тесты показывают знания по нескольким дидактическим единицам, и с различных сторон, со стороны знаний, умений или навыков, что осложняет понимание того в какой же степени проверена дидактическая единица. Появляется проблема того, как распределить результат теста по дидактическим единицам. Одна дидактическая единица в тесте может рассматриваться с различных сторон, а другая только с одной стороны, тогда можно говорить о неравнозначности тестирования для дидактических единиц. При таком тестировании по первой дидактической единице будет выявлено более глубокие и разносторонние знания, а по второй могут быть выявлены знания только с одной стороны, что может не позволить с полной уверенностью говорить о необходимом уровне освоенности дидактической единицы.

Поэтому при построении тестирования, необходимо заранее определить, будет ли тест охватывать несколько дидактических единиц или же будет полностью посвящен одной единице. В случае если тест посвящен нескольким единицам, необходимо определить, в каком процентном соотношении тест посвящен дидактическим единицам.

Далее, зная в какой степени необходимо освоить дидактические единицы, определить в какой степени тест раскрывает знания по дидактическим единицам. Если найденная степень достаточна для выявления знаний тогда тест является достаточным, для проверки знаний по дидактической единице.

При сравнении двух дидактических единиц, можно обнаружить, что одна несет в себе только знания, другая может нести знания и умения, другая умения и навыки, третья обладает всеми составляющими (знания, умения, навыки). Поэтому необходимо учитывать данный факт, при построении тестов и выявлении степени освоения дидактической единицы. Дидактическая единица, несущая в себе только знания, может обладать меньшей степенью освоенности, т. е. для ее освоения достаточно лишь выучить определение, или иметь понимание данной дидактической единицы.

В случае, когда дидактическая единица несет в себе не только знания, но и умения с навыками, тогда ее степень освоенности будет увеличиваться, т. е. дидактическая единица в виду своей большей комплексности, требует большие умственных затрат человека на ее освоение, что приводит к увеличению ее *детализации* или степени понимаемости.

Данное различие, в степени понимаемости, необходимо учитывать и при тестировании. Оценка теста может варьироваться в зависимости от вида дидактической единицы, и с какой стороны она рассматривается. Например, для тестов, предназначенных именно для дидактической единицы, несущей в себе только знания, нет необходимости придумывать вариации вопросов на умения и навыки, что упрощает составление тестов. Но, в таком случае имеет место быть сто процентное требование, к знанию дидактической единицы. В особенности это относится к *жестким* единицам, к таким, как говорилось выше, как таблица умножения.

*Жесткие* единицы имеют лишь, одно определение, значение, не имеют несколько трактовок, их знание аб-



солютно, и его незнание не может быть компенсировано простым пониманием, представлением, проведением аналогии. Возможно, не имеет смысла создавать отдельный тест для таких единиц, так, как количество возможных вопросов в нем будет не велико. Поэтому, тесты по таким единицам можно включать в комплексные тесты (тесты, которые включают в себя несколько дидактических единиц).

Наряду с *жесткими* единицами, можно выделить *мягкие* дидактические единицы, в рамках дидактических единиц, несущих в себе только знания. Для *мягких* дидактических единиц, может существовать несколько понятий, несколько углов (точек) рассмотрения дидактической единицы. В связи с этим, для таких единиц, можно выделить отдельную группу тестов, или же по одному тесту на каждую дидактическую единицу. Оценка таких единиц будет зависеть от знания приоритетного понятия, приоритетной точки рассмотрения, т. е. необходимо *выделить градацию понятий*, пониманий, знаний внутри дидактической единицы. Выделив такую *градацию*, можно определить минимум, который необходим для освоения дидактической единицы. Данный минимум позволит трезво оценить тест.

В случае, когда тестируемый дает правильные ответы на вопросы, связанные с минимумом, то тест можно считать успешным. Но, может появиться такая ситуация, когда ответы на вопросы минимума были даны не верно, но на вопросы сверх минимума были даны правильные ответы. В данном случае, можно выделить несколько вариантов действий:

1) поступить математически, составить тест, в котором на один вопрос минимума имеется по два или более вопросов сверхминимума. Соответственно если были даны правильные ответы на все вопросы сверхминимума, то считать вопрос минимума решенным;

2) считать тест все равно провалившимся, так как минимум просто необходим, для дальнейшего продвижения по материалу, знание сверхминимума просто расширяет область знания, но не позволяет перейти к новому знанию;

3) определить в каком процентном соотношении, можно соотнести минимум со сверхминимумом. Например, если вопросы минимума были решены на 50%, то оставшиеся 50% можно приравнять к 90% решенных вопросов сверхминимума.

Ситуация усложняется, когда тест не *однонаправленный*, а *комплексный*. В данном тесте необходимо учитывать множество переменных, так как в нем присутствуют и те, и те дидактические единицы.

В случае если комплексный тест состоит только из *жестких* дидактических единиц, то его можно классифицировать как, *жесткий однонаправленный тест*. Такой тест, включает в себя вопросы по множеству дидактических единиц, на каждый вопрос существует лишь один ответ, все вопросы не несут в себе двусмысленный характер. Каждый правильный ответ на вопрос, подразумевает сто процентное знание по дидактической единице. Вопросы для таких тестов необходимо составлять макси-

мально сложно, чтобы свести к минимуму процент случайного отгадывания ответа. Возможно, помимо сложного ответа, имеет смысл предоставлять не четыре варианта ответа, а гораздо больше, начиная с минимума 10 вариантов. Такое большое количество ответов, не дает возможность студенту интуитивно прочувствовать ответы, вникнуть в смысл их названий, тем более при ограниченном времени, поэтому для того, чтобы ответить правильно и в короткие сроки, студент должен четко знать ответ. Поэтому при прочтении ответов, при первом же проходе он выберет правильный ответ, так, как каждая итерация прочтения сбивает студента с толку.

Также комплексный тест может состоять только из *мягких* дидактических единиц. Такие тесты подразумевают под собой большой объем текста. Так как, исходя из выше сказанного про *мягкие* дидактические единицы, необходимо составить такое количество вопросов по каждой дидактической единице, которое будет соответствовать выбранной политике оценки ответов (см. варианты действия, при не достаточных ответах на минимум). Подобный вид тестов можно обозначить как *мягкие однонаправленные* тесты. Данные тесты могут включать в себя множество вопросов по каждой дидактической единице, с различных сторон рассмотрения. Такие, тесты во многом могут выявлять не знания по дидактическим единицам, а понимание, именно поэтому количество ответов следует делать не таким большим как в *жестких* тестах, примерное количество от 6. Это обосновано тем, что количество вопросов само по себе очень большое, поэтому не имеет смысла вводить еще и достаточно большое количество ответов по каждому вопросу, для снижения процента угадывания ответа. Такую дополнительную защиту, возможно, имеет смысл ввести для вопросов, относящихся к необходимому минимуму, данное действие зависит от выбранной политики тестирования. Еще одной мерой защитой в данных тестах, может стать смешивание вопросов, т. е. вопросы не идут блоками, по первой дидактической единице, потом по второй и т. д., а эти блоки смешиваются, предоставляю «солянку» из вопросов. Таким образом, студенту будет сложнее сосредоточить свое внимание лишь на одной дидактической единице, и ему придется постоянно перемещаться в различные части своей памяти, что должно усложнить тест. Недостатком такого подхода к тестированию, может стать, сложность в вычленинии ответов и их аккумуляции в оценку по каждой дидактической единице. Тогда как, при блочном размещении вопросов, достаточно просто посчитать количество ответов, и определить знания студента по конкретной дидактической единице.

Третий вид тестов, который можно выделить в контексте дидактических единиц, несущих в себе только знания, это комплексные тесты, которые включают в себя как *жесткие* дидактические единицы, так и *мягкие*. Данные тесты можно обозначить как *смешанные комплексные* тесты. Они могут использовать все рекомендации и политики оценок дидактических единиц, что и предыдущие типы тестов. Про-

блемой подобных тестов может стать избыточность дидактических единиц для одного теста, т. е. в тесте может охватывать большое количество единиц, при этом количество вопросов по каждой дидактической единице может быть недостаточным, для раскрытия знаний в полной мере. Например, по одной дидактической единице имеется три вопроса, которые составляют минимум для положительной оценки теста по данной дидактической единице. Но в силу того, что таких дидактических может быть большое количество, в тест могут быть не включены все вопросы *минимума* по некоторым или всем дидактическим единицам. В таком случае не получится в полной мере оценить знания студента, будет определена лишь часть знаний. Выходом из данной ситуации может стать, составление другого *сбалансированного комплексного* теста, который будет включать

остальную часть вопросов минимума. Таким образом, для оценки знаний по дидактическим единицам, необходимо будет учитывать результаты двух тестов, либо необходимо составлять тесты таким образом, чтобы они включали в себя меньше дидактических единиц, но при этом все вопросы минимума по каждой дидактической единице.

На ряду с дидактическими единицами, несущими в себе только знания, можно выделить дидактические единицы, которые несут в себе как знания, так и умения. Оценка данных дидактических единиц, по сравнению с единицами знания, становится более сложной задачей, которую необходимо будет рассмотреть более подробно, в скудеющих исследованиях по данному вопросу. В настоящий момент, вопрос оценки дидактических единиц, несущих в себе как умения, так и знания остается открытым.

#### Литература:

1. В. Е. Пешкова. Педагогика Часть 4. Теория обучения (дидактика) учеб. пособие для студ. вузов. — 2010: Майкоп, 2010. — 149 с.;
2. В. В. Конев Векторная. Алгебра: учеб. пособие для студ. вузов. — 2008г: Томский политехнический университет, 2008 г. — 34 с.;
3. В. Е. Пешкова. Педагогика Часть 6. Педагогическая информатика (дидактика) учеб. пособие для студ. вузов. — 2010: Майкоп, 2010. — 151 с.;
4. Голованова, Ю. В. Модульность в образовании: методики, сущность, технологии // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — с. 422–437;
5. М. В. Кондурар. Понятие компетенция и компетентность в образовании // 2011. — 2011. — № 2 (5). — с. 212–220.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 9.10.2016).

## Академическая полемика как эффективный метод в преподавании литературы

Ешниязова Эльмира Наурызбаевна, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой;  
Заримбетов Абдикамал Абдиганиевич, студент  
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

На современном этапе существуют три основных модели обучения: пассивная, активная и интерактивная. При пассивной модели обучения преподаватель является основной фигурой, основным видом занятий является лекция. При активной модели обучения преподаватель работает со студентом, может проводить вопросно-ответную форму обучения. При интерактивной модели обучения не только преподаватель работает со студентом, студенты работают между собой в сотрудничестве.

Интерактивное обучение — это специальная форма организации познавательной деятельности, которая имеет конкретную цель — создать комфортные условия обучения, при которых каждый студент чувствует свою успешность, интеллектуальные возможности. Суть этой технологии в том, что учебный процесс осуществляется

при условии постоянного, активного взаимодействия всех студентов. Это взаимообучение, где и студент, и преподаватель являются равноправными субъектами обучения. Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации. Оно эффективно способствует формированию навыков и умений, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия. Дает возможность педагогу стать лидером коллектива [1, с. 8].

Интерактивное взаимодействие включает как доминирование одного участника учебного процесса над другими, так и одной мысли над другой. Во время интерактивного обучения студенты учатся быть демократичными,

общаться с другими людьми, критически мыслить, принимать продуманные решения. Кроме того, интерактивное обучение позволяет резко увеличить процент усвоения материала, принимать продуманные решения, потому что влияет не только на сознание студента, а и на его чувства и действия. По мнению русских психологов, наименьших учебных достижений можно добиться при условии пассивного обучения (лекция — 5%. Чтение — 10%), а наибольших — интерактивного (дискуссионные группы — 50%, практика через действие — 75%. Обучение других — 90%). Студент способен читая глазами, запомнить 10% информации, слушая — 26%, рассматривая — 30%, слушая и рассматривая — 50%, обговаривая — 70%, личный опыт — 80%, общая деятельность с обсуждением — 90%. Таким образом, если обучение пассивное, мозг не сохраняет то, что было представлено.

Более 2400 лет назад Конфуций сказал:

То, что я чувствую, я забываю.

То, что я вижу, я помню.

То, что я делаю, я понимаю.

Эти три простых утверждения объясняют необходимость использования активных методов обучения.

Академическая полемика — одна из форм интерактивного обучения. Данный интерактивный метод может быть эффективно применен в преподавании литературы народов содружества независимых государств (СНГ). Например, по типовой программе предмета изучается казахская литература, творчество известного казахского поэта Абая Кунанбаева. При изучении данной темы можно провести следующую работу. Сначала дать студентам прослушать «Семнадцатое слово назидания» Абая, но прослушать данное слово до определенного момента, как известно, в семнадцатом слове спорят сила, ум и сердце, судьей выступает наука, прослушав выступления силы, ума и сердца нужно выключить запись. Нужно задать такие вопросы кто думает, что сила самое главное качество в человеке, кто считает главным качеством человека ум, а кто думает, что самое главное в человеке сердце? После этого выслушать мнения студентов. Определив позиции студентов в группе, нужно объединить единомышленников в малые группы, каждая группа защищает свое мнение и доказывает свою правоту, в спорах рождается истина. У студентов могут появиться иное мнение, нужно дать им высказаться. После всей этой проделанной работы можно дослушать аудиозапись семнадцатого слова назиданий Абая, то есть нужно послушать выводы самого Абая Кунанбаева. Вывод таков: Каждый из спорящих сторон прав по-своему, каждый из них силен, но все-таки в человеке должны быть все эти качества, то есть в единении силы, ума, сердца автор видит главную мощь в человеке, а если нет их единения, то автор как наука отдает предпочтение сердцу.

Таким образом, во время занятий, используя метод академической полемики можно добиться следующих результатов: во-первых, все студенты глубоко изучают художественный текст, потому что студенты в данном случае

не только прослушали и увидели, но и выполнили определенные задания, здесь уместно вспомнить вышеприведенное выражение китайского философа Конфуция. Для того чтобы выступить перед противниками студент должен глубже понять смысл художественного текста, они в подгруппах обсуждают и делают свои выводы, что даст в конечном результате возможность защиты своего мнения. Во-вторых, студенты, вступая в полемику, то есть, доказывая свою правоту, учатся ораторскому искусству, что очень важно для современного филолога.

При преподавании предмета литература народов СНГ данный метод можно применить еще в нескольких учебных ситуациях. По программе данного предмета изучается «Украинская литература, творчество Т.Г. Шевченко». При изучении данной темы можно применить метод академической полемики. Одним из самых известных произведений Тараса Шевченко считается поэма «Катерина». Данная поэма анализируется во время семинарских занятий по литературе народов СНГ. Студенты по-разному относятся к главным героям поэмы. Украинская девушка Катерина влюбилась в москаля Ивана, она не слушается своих родителей, которые предупреждают её, опасаются за ее судьбу, они не верят Ивану, а Катерина встречается с этим парнем, они любят друг друга, но когда наступает время Иван уезжает к себе на родину, оставляет беременную девушку. Катерина родила сына, оставила его цыганам, а сама бросилась в прорубь и кончила жизнь самоубийством. Мальчик просит милостыню на дороге, проезжает кибитка, а в этой кибитке сидит Иван со своей женой, жена, посмотрев на мальчика, улавливает какое-то сходство мальчика с мужем.

Перед студентами ставится вопрос «Кто виноват в этой ситуации?» Кого нужно судить: девушку Катерину, молодого человека Ивана?

В этой ситуации нужно определить позиции студентов, одни из них осуждают Катерину, другие Ивана, а некоторые студенты могут иметь свои собственные взгляды, в группе возникли противоположные мнения, единомышленников объединяем в одну группу. Теперь можно провести деловую игру «Суд над героем художественного произведения». Каждая группа выступает сначала в роли прокурора, а далее в роли адвоката. А те студенты, которые не обвинили ни кого из героев, а имели свой собственный взгляд, могут выступить в роли судьи.

Таким образом, создается ситуация, где каждый из студентов может высказать свое мнение. Что интересно, при проведении данного занятия возникают гендерные проблемы, каждый студент старается защищать свой пол, женский пол во многом обвиняет в случившейся ситуации Ивана, а молодые люди в основном обвиняют в этой ситуации Катерину. Интересен тот факт, что на решение данного вопроса влияет образ жизни человека, воспитание, взгляды на жизнь, семейное положение студентов и т. д. Например, представители женского пола, у которых уже есть семьи, воспитывают своих детей считают, что Катерина раз с ней случилось такое несчастье, то есть ее об-

манули, она осталась одна с ребенком на руках, она ради своего ребенка должна быть сильной, терпеть все трудности жизни, которые уготовила ей судьба. Многие молодые люди тоже осуждают поступки Ивана, особенно, девушки, настроены против этого героя, они делают определенные выводы по поступку Ивана. Вспоминают предупреждения родителей Катерины, многие из читателей задумываются, стараются понять не только родителей Катерины, но и вспоминают назидания своих собственных родителей.

Таким образом, изучаемые во время занятий художественные произведения носят воспитывающий характер, судьба молодых людей служит опытом, тем самым молодые люди предупреждены, на примере жизни героев произведения они вырабатывают свой характер. А метод академической полемики дает возможность студенту высказать свое мнение по определенному поводу.

По предмету литература народов СНГ изучается каракалпакская литература, на наших занятиях особое внимание обращается изучению литературы XX века, а именно, анализируя творчество талантливого представителя каракалпакской литературы XX века Тилеубергена Жумамуратова обращаем внимание на его поэму «Сказка о волшебном камне» («Кәсийетли гәүхар тас хаққында ертеқ»). Главный герой данной поэмы старик крестьянин, обрабатывая землю, находит волшебный камень. Через некоторое время он хочет оставить этот камень в наследство самому умному сыну, он зовет всех своих сыновей и задает такую загадку. Просит одного из сыновей взять в руки одну ветку дерева и сломать её, она сразу же сломалась, дальше приказывает взять в руки несколько десятков веток и сломать их, но как бы сыновья ни старались они не смогли справиться этой задачей. Старик решает оставить камень тому, кто разгадает данную загадку. Сколько бы ни старались дети старика они не могли разгадать её, дети старика узнали, что в соседней деревне живет пятнадцатилетний мальчик по имени Акылбек, что он может разгадать эту загадку. Они пошли к мальчику попросили разгадать им загадку, Акылбек ответил сыновьям старика, что сила человечества в единстве, если каждый из вас будет жить, работать по отдельности его легко будет

сломать как одну ветку дерева, а если вы будете едины, вас не может победить никакой враг. Вот в этом и заключалась суть данной загадки. Узнав о том, что загадку разгадал пятнадцатилетний мальчик Акылбек, старик оставляет камень этому мальчику. И притом старик узнает, что Акылбек сын того человека, который много лет работал в этой земле, обрабатывал его, но скончался, а в тот момент, когда старику угрожала опасность, на него нападает тигр, который охранял волшебный камень, явился в образе охотника и спас его.

Группе задается вопрос для академической полемики, правильно ли поступил старик, кому он должен был оставить волшебный камень?

Студенты высказывают разные мнения, одни считают, что старик поступил правильно, так как этот волшебный камень должен принадлежать умному, достойному человеку, который может правильно распорядиться имуществом. Еще одни наоборот осуждают старика, считают, что он как родитель должен был оставить наследство своим детям, ни смотря, ни на что. Как говорится в спорах рождается истина, вступая в полемику студенты учатся, во-первых, выражать свои собственные взгляды по поводу того или иного вопроса, во-вторых, данное произведение носит воспитательный характер, по сему каждый студент делает выводы по вопросу единства, дружбы, согласия между людьми.

В заключении можно сказать, что интерактивная модель обучения дает возможность студентам группы работать в сотрудничестве, решать какие-то вопросы совместно, учатся слушать и слышать друг друга, создавая деловую ситуацию, преподаватель решает различные задачи, во-первых, добивается усвоения нового материала, во-вторых, у студентов развивается критическое мышление. Еще следует отметить, что чтение художественной литературы, во-первых, обогащает фантазия читателя, во-вторых, каждая прочитанная книга развивает ум читателя, в-третьих, в хорошем художественном произведении раскрывается характер литературного героя, читатель может больше узнать о характере человека, в-четвертых, чтение книг помогает читателю рассматривать проблему с разных сторон и т. д.

#### Литература:

1. Пометун, О. Интерактивные технологии обучения, Киев 2004. с. 8
2. Абай Избранные, Москва 2006
3. Шевченко, Т. Полное собрание сочинений в шести томах Киев, 1964
4. Т. Жумамуратов Избранные произведения в 2 томах, Нукус 1978



## Factors to consider in establishing successful ESP lessons

Ziyodullayev Jamshid

Uzbek State University of World Languages

Teaching foreign languages including English as a second language has been one of the most important issues for decades. A number of approaches and methods are suggested by scholars to promote language learning and enhance students' skills. In fact, some of those hypotheses proved their utility subsequent to their application in practice while other premises are still in the process of being explored through teaching. Nowadays, scientific works are carried out on specific branches of this foreign language because most of them have already been accomplished in the sphere of teaching General English. As the demand for learning the English language is growing continuously, the attention to specific branches of teaching it, to be more precise, English for Specific Purpose (ESP) is increasing as well. Now, language instructors are supposed to develop learners' proficiency in a limited scope of working sphere rather than promoting proficiency in all areas of language learning. It means that doctors are expected to become aware of vocabulary pertaining to medical situations or engineers are confined to the lexemes that are merely related to their jobs. Moreover, a secretary who is just responsible for answering phone calls is not expected to master writing formal letters as she rarely needs to do it in reality. Therefore, ESP practitioners should develop teaching process in accordance with learners' needs to reach success in teaching. In other words, they are supposed to know for what the learners are studying English and what kind of outcome should be reached at the end of the course.

The key factor of achieving an intended result at the end of ESP courses is to choose appropriate materials for teaching. Careful selection of sources is very important because learners are exposed to grasping needed data with the help of them. Indeed, the best approach suggested by a number of scholars is to use authentic materials that are defined as non-class intended sources. They are very important to enable learners to experience real English situations because they are not adapted or refined for teaching purposes. The vitality of utilizing these materials in classroom has already been claimed by language experts. In fact, carefully selected authentic teaching tools encourage learners to improve their skills and get involved in real life usage of the target language. Although the opinions concerning the importance of authentic sources in ESP teaching are diverse, most scholars firmly believe that these kinds of materials should be brought into ESP classrooms as they really assist in improving students' language proficiency.

Regarding authentic materials as one of the crucial tools of ESP classes, Zorica Antic (2007), a teacher at the University of Nis, cites that «In ESP, the authentic world must be brought to the students, and they must learn to interact with the language as it is spoken and written in target situation» [5].

However, even though there are many textbooks believed to be appropriate for ESP courses, Johns (1981) claims that no textbook can fulfill all demands of a specific situation. For this reason, teachers must rely on their own empirical knowledge while assessing the appropriateness of the material to develop language skills. In fact, not only teaching materials but also the place where the course is conducted is very crucial in teaching ESP. Various authors mention about conducting ESP courses as close to the workplace as possible. Crandell (1984) suggested making the classroom into a simulated workplace in order to integrate the language and «specific purposes». The workplace context also helps keep the focus more on the specific purpose and less on the language.

It has become obvious that ESP instructors at various academic institutions should also pay more attention to the specific intended area; otherwise, potential specialists can't acquire adequate command of English in their spheres. Addressing to this issue, Lui Mei Yang (2001), an assistant ESP practitioner at English Department of Northwest Polytechnic University of China, states that «vocational educational colleges should keep serious eyes on the situation and put priority on job-oriented training rather than academic cultivation in curriculum design because vocational education has to change from supply-driven to demand-driven model in order to better serve and keep in steps with the development of industries which have increasing awareness of ESP skills of their potential technicians» [3].

A number of problems ESP teachers have generally been facing for decades encompass students' poor English proficiency, their low interest and motivation in learning alongside with their passive performance during lessons. Worst of all, some students tend not to have autonomous learning ability, and they rely on teachers too much; thus, it is an ESP teacher who does most of the work by explaining everything and talking for over 90% of the class time. Therefore, teachers often feel it very difficult to carry out their teaching plans and are eager to get out of such a difficult situation.

It is supposed that ESP should be taught by teachers who are experts in a specific area with a high level of English which could guarantee that an ESP instructor helps students with both technical content of a course as well as language issues. Moreover, a good ESP instructor should have a natural desire to keep abreast of the latest findings in science and technology. Therefore, the issue of how to motivate learners and provide their autonomy in ESP learning and how to find an effective way of exposing teachers to ESP oriented training is quite important.

One of the best methods of boosting learners' communicative competence in ESP lessons is to make a use of com-



municative language teaching (CLT) which is defined by D. Nunan (1999) as «an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language» [4]. In fact, learning a language was previously regarded as knowing grammar structure of that language. Previously, learners could not communicate in the language freely due to most attention on theoretical issues of the language and a lack of practical application. Communicative language teaching created an opportunity to eliminate the barrier towards using a language successfully. Nowadays, CLT has enabled learners to utilize the language in real life situations, to be more precise, helped them to put theoretical knowledge into practice. As CLT encompasses a number of vital aspects including linguistic competence (grammar, vocabulary and pronunciation), pragmatic competence (discourse) or sociolinguistic competence (register), it is generally oriented to enhancing

students» communicative competence. Communicative language teaching is mostly concerned with engaging learners into real communications in the sphere of the target language. Therefore, CLT is highly advisable in ESP classes in order to increase learners» motivation and enable them to cope with real life English easily and successfully.

To sum up, ESP practitioners should bear in mind the existence of a number of factors in establishing successful teaching process. Firstly, it is claimed that most attention should be paid to using a language in real situations (in practice) rather than language theories. Additionally, ESP teachers should bring a wide range of appropriate authentic sources as well as innovative technologies into classroom. Finally, they should strive to develop students» critical thinking by illustrating real life examples considered to be one of the primary components of ESP courses.

#### References:

1. Crandell (1984). Needs assessment in occupation-specific VESL or how to decide what to teach. *ESP journal*. 3.2.143–152.
2. Johns. A. M. (1981) The ESL student in the business communication class. *Journal of business communication*. 18.31–38.
3. Lui Mei Yang (2001). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. *State of the Art TESOL Essays*. Teaching EFL // P.R. China
4. Nunan D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999.
5. Zorica Antic (2007). *Medicine and Biology Journal* (vol. 14. No 3. pp 141–147). Forward in teaching English for Medical Purposes.

## Описание практического опыта по формированию патриотического воспитания учащихся 10–11 классов в процессе внеурочной деятельности по ОБЖ

Зырянов Александр Сергеевич, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования, было проведено исследование на базе МКОУ Жерлыкской СОШ № 20, в котором приняли участие учащиеся 10–11 классов. Наполняемость классов: 10 класс — 4 человека, 11 класс — 9 человек.

Для того чтобы проверить теоретические положения работы, нами были подобраны специальные диагностические задания для индивидуальной и групповой работы по выявлению уровня сформированности патриотического воспитания учащихся.

На начальном этапе мы изучили уровень сформированности патриотического воспитания учащихся 10–11 классов.

Следующий этап заключался в разработке внеурочных занятий по ОБЖ, способствующих формированию патриотического воспитания у учащихся 10–11 классов

На последнем этапе мы подвели итог происходящих изменений, успехов в формировании патриотического воспитания учащихся 10–11 классов в процессе внеурочной деятельности по ОБЖ.

Определить уровень сформированности патриотических чувств подростка, часто скрытых от других людей, довольно трудно. Тем не менее, мы, считаем возможным опереться на наблюдения, беседы, анкеты, позволяющие выявить уровень развития учащихся в данном направлении.

На первой неделе учащимся 10–11 классов было предложено написать сочинение на тему «Патриотизм и как я его понимаю» (по методике Л. М. Фридман) с целью определения уровня осознания понятия патриотизма и отношения к нему со стороны учащихся.

Обработка полученных данных.

Письменные ответы учащихся анализируются по следующим сторонам патриотизма:

- 1) любовь к Родине;
- 2) осознание трудностей, недостатков в обществе;
- 3) готовность к самоотдаче;
- 4) патриотизм как источник трудовых и ратных подвигов;
- 5) чувство национальной гордости;
- 6) отсутствие национализма и космополитизма;
- 7) интернациональный характер патриотизма.

Были определены следующие уровни оценки:

— 1 балл — низкий уровень: непонимание учеником сущности важнейших сторон патриотизма или отрицательное отношение к тем обязанностям, которые из них вытекают;

— 2 балла — средний уровень: неглубокое, частичное понимание сущности соответствующих признаков, неустойчивое (иногда положительное, а в некоторых случаях — пассивное) отношение к тем обязанностям, которые из них вытекают;

— 3 балла — высокий уровень: полное понимание школьником сущности ведущих признаков тех или иных сторон патриотизма, положительное личное отношение к тем обязанностям, которые из них вытекают, умение и привычка действовать в реальной жизни в соответствии с усвоенными требованиями.

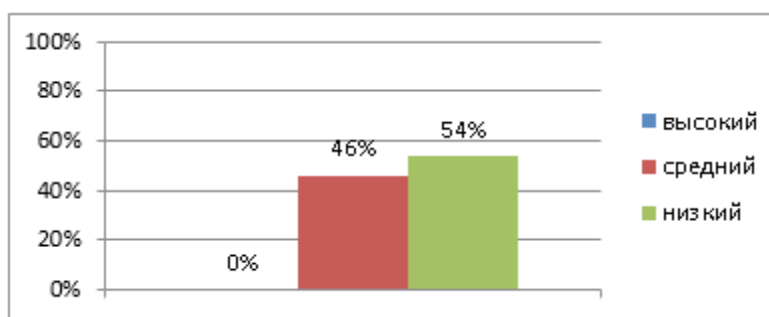


Рис. 1. Уровень сформированности патриотического воспитания учащихся 10–11 классов

Таким образом, можно сделать вывод, что у учащихся 10–11 классов уровень осознания патриотизма и отношения к нему находятся на низком уровне у 54% учащихся (7 человек), на среднем уровне у 46% учащихся, высокий уровень 0%.

Была проведена также анкета «Патриот» (анкета Д. В. Григорьева) на изучение патриотической воспитан-

ности учащихся. Учащимся 10–11 классов необходимо было ответить на следующие вопросы, которые вы можете посмотреть в приложении 1.

Анализ результатов анкеты «Патриот» (анкета Д. В. Григорьева) показал следующее:

I. На вопрос «Считаете ли вы себя патриотом?» были получены такие ответы:

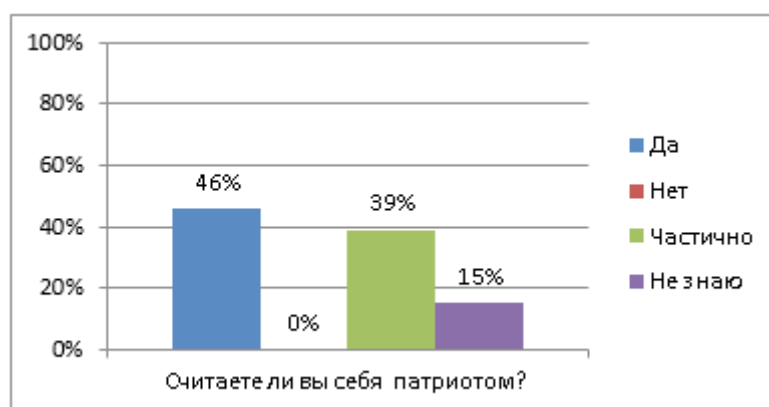


Рис. 2. Результаты опроса учащихся 10–11 класс «Считаете ли вы себя патриотом?»

1. Да — 6 человек (46%)
2. Нет — 0 (0%)
3. Частично — 5 (39%)
4. Не знаю — 2 (15%)

Таким образом, можем сделать вывод, что почти половина учащихся относят себя к патриотам. Вторая поло-

вина учащихся частично считают себя патриотами, либо не могут отнести себя к патриотам.

II. На вопрос «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование ваших патриотических чувств?» были получены следующие результаты:

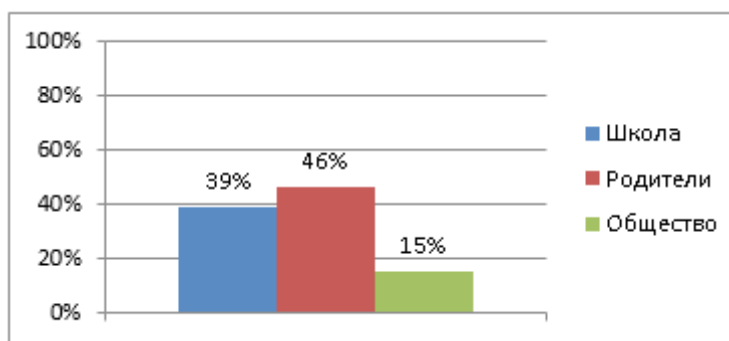


Рис. 3. Результаты учащихся 10–11 классов «Кто повлиял на формирование патриотических чувств?»

- Школа — 5 (39%);
- Родители — 6 (46%);
- Окружающие люди — 2 (15%).

Подводя итоги, можно сделать вывод, что наибольшее влияние оказывают школа, родители и окружающие люди.

III. На вопрос «Как вы для себя определяете понятие патриотизма» учащиеся при ответе выделили следующее:

- Любить и защищать свою Родину — 10 (77%)
- Вера и преданность — 3 (33%)

IV. На вопрос, «По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие «патриотизм»?» мы получили следующее:

1. Национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу — 2 (15%);
2. Непримируемость к представителям других наций и народов — 0;
3. Интернационализм, готовность к сотрудничеству — 0;
4. Бескорыстная любовь к своей Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения — 4 (31%);
5. Любовь к родному дому, городу — 7 (54%);
6. Стремление трудиться для процветания Родины — 0;
7. Не актуально для современной молодежи — 0;
8. Патриотизм как романтический бред, литературная выдумка — 0.

Таким образом, наибольшее значение придается таким составляющим, как: любовь к родному дому и городу, бескорыстная любовь к своей Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения, национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу.

V. На вопрос о том, какие качества должны присутствовать у патриота, и просьбу определить, насколько эти качества развиты у самого учащегося, были получены следующие результаты:

Наибольшую значимость учащиеся придают уверенности в себе — 11 человек. Далее вторую по значимости строчку заняли воля и честность, отмеченные 9 учащимися в каждом случае. Третью строчку занимают активная жиз-

ненная позиция, умение осуществлять самоконтроль, смелость, чуткость. Волевые качества, активная жизненная позиция — 8 учащихся. Половина учащихся отмечали такие качества, как здоровье, любовь, наличие друзей, стремление к познанию, свободу, воспитанность, жизнерадостность, исполнительность, независимость, ответственность, терпимость.

VI. На задание «Отметьте, что в вашей компании, коллективе, кругу ваших друзей ценится выше всего?» мы получили следующие результаты:

На первом месте такие составляющие, как: умение ценить настоящую дружбу, готовность помочь другу в трудную минуту, взаимопонимание.

На втором месте такие качества как: честность, порядочность, принципиальность, решительность, сила воли, смелость.

VII. На задание «Из предложенных вариантов ответов выберите тот, который в наибольшей степени выражает вашу точку зрения», были получены следующие результаты:

1. Я люблю, когда другие люди меня ценят — 4 (31%);
2. Я испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы — 8 (62%);
3. Я люблю приятно проводить время с друзьями — 1 (7%).

По результатам мы видим, что наибольшее количество учащихся выбрали вариант 2.

Подводя общий итог, можно заметить, что во второй части анкеты представлены вопросы перед учащимися таким образом, чтобы они выражали свою точку зрения, выражали свои мысли.

Таким образом, можно констатировать, что у учащихся старших классов в слабой форме сформировано понятие о патриотическом воспитании. В наше время для подрастающего поколения большую роль в процессе социализации играют сверстники и родители. Анализируя ответы на вопросы видно, что на данный момент у учащихся поменялся порядок важности таких компонентов сознания подростка, как принадлежность к государству, долг, обязанность, права.

## Текст-рассуждение как форма обучения студентов организованной речи

Каргапольцева Светлана Ивановна, старший преподаватель  
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

*В статье освещены вопросы правильного составления текста-рассуждения на занятиях русского языка в технических вузах с национальным языком обучения.*

**Ключевые слова:** текст-рассуждение, методика обучения, тип речи, тезис, размышление, умозаключение, аргумент, доказательство, вывод

Текст-рассуждение для учащихся и студентов является наиболее трудно осваиваемой формой речи. В методике обучения в средних школах, лицеях, колледжах и вузах рассуждению отводится незначительное место и время. Слабо владеющий русским языком ученик, да и студент, практически не умеют аргументировать и доказывать свои мысли, а большинство педагогических кадров не владеет полноценной методикой обучения такому виду речи на русском языке.

Однако именно умение правильно составлять текст-рассуждение объективно характеризует показатель знаний русского языка. Выражение собственных мыслей в определенной последовательности, логично, достаточно полно, при этом умело оперируя другими типами речи, как в монологе, так и в диалоге, является основной задачей обучения русскому языку.

Что же такое текст-рассуждение и как научиться его составлять?

Обратимся сначала к старой теории словесности: «Рассуждение... имеет целью выяснить какое-нибудь понятие, развить, доказать или опровергнуть какую-нибудь мысль». Значит, с логической точки зрения это цепь умозаключений на какую-нибудь тему, изложение в последовательной форме. Данный тип текста выделяет соответственно цель и содержание речи, наиболее типичные грамматические средства оформления текста. [2]

Целью создания текста-рассуждения является исследование сущностных свойств предметов и явлений, обоснование их взаимосвязи:

— Содержанием и формой текста выступают: тезис (положение, которое доказывается), аргументы (суждения, которые обосновывают правильность тезиса) и демонстрация (способ доказательства).

— Используются размышления, умозаключения, пояснения.

— Смысловые части высказывания приводятся в логической последовательности.

— Всё, не относящееся к доказательству, опускается.

Типичными грамматическими средствами оформления текста-рассуждения являются простые широко распространенные предложения:

- а) с причастными и деепричастными оборотами;
- б) с обстоятельствами или обстоятельственными придаточными причины, следствия, цели;
- в) с глаголами разных видовых форм. [5]

Рассуждением называют и ряд суждений, относящихся к какому-либо вопросу, которые следуют одно за другим таким образом, что из предшествующих суждений необходимо вытекают другие и, в результате, мы получаем ответ на поставленный вопрос. Значит, в основе рассуждения лежит умозаключение, например:

«Нефть — жидкое горючее ископаемое. Жидкое горючее ископаемое — топливо»

Однако, умозаключение редко встречается в речи в чистом виде, чаще в форме рассуждения. В тексте — рассуждении принято выделять три части: положение (тезис), основная часть (аргументы, доказательства) и заключение (вывод, умозаключение). Все части подчинены единой цели: глубоко и аргументировано раскрыть главную мысль — тезис.

Тезис — это главная мысль сочинения, утверждение, которое будет доказываться. Тезис и вывод иногда могут совпадать, и тогда выделяются только две части: тезис и объяснение или обоснование и вывод.

Если вывод, к которому пришел автор рассуждения, повторяет тезис, то нет необходимости его повторять. А иногда вывод отсутствует, потому что он очевиден. В объяснении студент национальной группы, как правило, использует 1–2, иногда 3 аргумента, редко больше. Поэтому мостиками, соединяющими первые две части рассуждения будут слова — связи: *потому что, так как, оттого что*. Следующие две части рассуждения будут связывать слова: *поэтому, следовательно, в результате, итак, таким образом, чем — тем*.

Используем в качестве примера два мини — текста, предлагаемые студентам для развития навыков рассуждения:

1. В нашей стране хлебороб — уважаемая профессия. И это понятно: чем больше мы вырастим хлеба, тем богаче и сильнее государство, тем обильнее стол у нашего народа.

2. Наша Армия никогда ни на кого не нападала. Она была армией-защитницей, армией-освободительницей. Быть солдатом нашей славной армии очень почетно.

Первое задание — сформулировать основную мысль высказывания, второе — выделить в них части рассуждения. Здесь студенты без особого труда выделяют все части текста рассуждения.

Другой пример, на доске записываем предложение:  
*Весь стадион любовался бегом юных спортсменов.*

Предлагаем одному из студентов сделать грамматический разбор предложения. Разбирая слово «бегом» как часть речи, юноша назвал её глаголом. С мест посыпались реплики: неправильно. Это наречие, потому что отвечает на вопрос *как?*

— Почему? — не соглашался студент, — ведь юные спортсмены бежали! А слово «бежать» — глагол, он обозначает действие.

Тогда преподаватель выразила ребятам своё несогласие с их точкой зрения, тем более что ни один из них не мог доказать свою правоту. Она предложила на доске составить схему рассуждения.

1. Тезис (то, что надо доказать): слово **бег** — имя существительное.

2. Доказательство:

а) оно обозначает предмет, отвечает на вопрос *что?*

б) слово **бег** относится к мужскому роду: *быстрый бег, красивый бег* и др.

в) слово **бег** склоняется по падежам и числам (именительный падеж, единственное число), **бега** (именительный падеж, множественное число)

г) В предложении слово **бег** может быть либо подлежащим, либо дополнением.

Например: *Бег юных спортсменов удивительно красив. Весь стадион любовался бегом юных спортсменов* (здесь **бегом** — дополнение).

3. Вывод. Слово бег — имя существительное, так как обладает всеми признаками данной части речи.

В качестве примера можно предложить студентам порассуждать над вопросом «Что воспитывает человека?». Ребенка воспитывает всё, что его окружает (тезис). Родители, родственники, соседи, знакомые, дом, в котором он живёт, улица, по которой он ходит; вещи, которые он видит и слова, которые он слышит. К этому следует добавить школу, класс, где он учится, книги, которые он читает, радио, телевидение, спектакли и кинофильмы. И здесь важно то, какое влияние окажется решающим, воспитание не дудочка, под которую должен плясать человек, а многоголосый хор, и не всегда солирующим голосом удаётся прорваться через помехи, не всегда музыка побеждает шумы (аргументы, доказательства). В воспитании всё главное — и урок, и развитие разносторонних интересов детей вне урока, и взаимоотношения воспитанников в коллективе (выводы, умозаключения).

#### Литература:

1. Солганик, Г. Я. Стилистика русского языка. — М., «Дрофа», 2002.
2. Золотова, Л. М. Обучение устной монологической русской речи. — Т., «Укитувчи», 1985, с. 23–24.
3. Баранов, М. Т., Костяева Т. А., Прудникова А. В. Русский язык. Справочные материалы. Раздел «Стилистика» — М., «Просвещение», 1989.
4. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи. Улан — Удэ, 1974.
5. Одинцов, В. В. Стилистика текста. — М., 1980.
6. Лосева, М. М. Как строится текст. — М., 1980.

Необходимо обратить внимание студента на тот факт, что в тезисе часто используются однородные и обобщающие предложения, а в основной части нередко используются вводные слова *во-первых, во-вторых, в-третьих, наконец*. В качестве средств связи могут употребляться такие слова как *по-моему, на мой взгляд, говорят, рассказывают, думаю, т. е ссылка на источник сообщения*.

Основная часть текста-рассуждения устанавливает истинность (правильность) тезиса, поэтому может также выражать причинно-следственные отношения посредством союзов *поэтому, потому что, оттого что, ибо, в связи с этим и другие*. Чтобы выразить пояснения, иллюстрации, уточнения употребляются слова и выражения типа: *даже, лишь, ведь, то есть, например, особенно, а именно, точнее говоря, примером может служить* и т. д.

В заключительной части текста-рассуждения делаются выводы, обобщения, умозаключения, где могут быть использованы вводные слова *итак, следовательно, таким образом и др.*

В доступном варианте в качестве тезиса студентам можно предложить следующие темы:

1. Мой отец замечательный специалист.
  2. Мой брат уважаемый врач.
  3. Что такое счастье?
  4. Для чего растениям нужны корни?
  5. Почему мы зовём нашу страну Отечеством?
  6. К учебникам надо относиться бережно.
- и множество других.

Важнее другое: какие аргументы и доказательства использует каждый из них, чтобы доказать состоятельность данного тезиса, какие сделает выводы.

Еще одной разновидностью обучения русскому языку является сочинение — рассуждение. В вузовской практике — это один из видов самостоятельной работы по языку. И здесь успех работы зависит от того, какие навыки выработал студент в ходе занятий, как усвоил материал по стилистике языка, в процессе работы над текстами различных смысловых типов.

Когда студент научится осмысленно рассуждать, высказывать собственные суждения по тому или иному вопросу (тезису) и при этом самостоятельно делать собственные выводы, тогда мы можем смело говорить о том, что научили его русскому языку.



## Обучение грамоте и устранение предпосылок к дисграфии у детей с нарушением речи

Касьянова Анжелика Валерьевна, учитель-логопед;  
Дьяконова Евгения Борисовна, учитель-логопед;

Шевченко Светлана Валерьевна, учитель-логопед;  
Миненко Наталья Сергеевна, старший воспитатель;  
Неберекутина Наталья Александровна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 247» г. Новокузнецка

О владение правильным произношением речевых звуков является одним из очень важных звеньев становления у ребенка речи. При этом звуки усваиваются не изолированно, не сами по себе, а в процессе постепенного овладения навыками произношения отдельных слов и целых фраз. На ранних этапах речевого развития слова и фразы произносятся ребенком лепетно, с очень искаженным, неточным звуковым составом. Правильным произношением звуков речи ребенок овладевает лишь постепенно. Ребенок начинает реагировать на любые звуки со 2–4 недели от момента рождения, в 7–11 месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи. К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребенок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав). Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребенка, что и служит основой совершенствования произношения. К трем годам дети в основном овладевают звукопроизношением. Однако речь их несовершенна в фонетическом отношении. К началу четвертого года жизни ребенок при благоприятных условиях воспитания усваивает звуковую систему языка. Значительная часть детей овладевает многими звуками, совершенствуется словопроизношение. Речь ребенка становится понятной для окружающих. Вместе с тем в речи детей имеется еще ряд несовершенств. В речевых нарушениях детей наблюдаются индивидуальные различия. Старший дошкольный возраст непосредственно предшествует переходу ребенка на следующий, очень важный этап его жизни — поступление в школу. Поэтому существенное место в работе с детьми 6-го и 7-го года жизни начинает занимать подготовка к школе.

В настоящее время в школу приходит большое число первоклассников, уровень готовности которых к обучению чтению и письму не позволяет им успешно обучаться по существующим ныне программам. Обучение этих детей без внесения существенных изменений в методику приводит к возникновению нарушений чтения и письма, которые являются одной из основных причин неуспеваемости младших школьников.

Успешное обучение ребенка в школе может осуществляться на основе определенного уровня дошкольной го-

товности, которая предполагает формирование у детей физических, умственных и нравственных качеств, общую психологическую и специальную подготовку. Готовность или неготовность ребенка к началу школьного обучения во многом определяется уровнем его речевого развития. Это связано с тем, что именно при помощи речи, устной и письменной, ему предстоит усваивать всю систему знаний. Для успешного усвоения школьного курса родного языка у ребенка должны быть сформированы такие компоненты речевой системы как: звукопроизношение, фонематические процессы, лексика и грамматика.



Начальное школьное обучение русскому языку, с одной стороны, продолжает развивать и совершенствовать речевые навыки (диалогическую и монологическую речь), которые ребенок приобрел до школы, а с другой, предусматривает усвоение некоторых элементов грамматической теории и формирование нового для детей вида речевой деятельности — письменной речи. Овладение элементарными навыками письма и чтения осуществляется в процессе обучения грамоте.

Процесс овладения грамотой — это сложный психофизический процесс, который определяется наличием у ребенка некоторых специальных навыков. Нарушение процесса овладения грамотой может быть обусловлено разными факторами, но особое влияние оказывают нарушения произносительной стороны речи, следовательно, чтобы успешно скорректировать нарушения процесса овладения грамотой, необходимо избавиться или свести к минимуму все нарушения произносительной стороны речи.

Правильная речь — один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения. Письменная речь формируется на основе устной. Письмо — это вид речевой деятельности, основой которого является устная речь. Первостепенное значение для овладения чтением и письмом имеет осознание собственной речи и овладение ею. На ранних этапах развития устной речи формируются практические знания о звуковом и морфологическом составе слова, которые впоследствии, при переходе ребенка к обучению грамоте и правописанию, способствуют осознанному их усвоению.



Четкость фонематического восприятия, хорошее звукопроизношение, сформированность фонематического анализа и синтеза являются основой грамотного письма и чтения. И, наоборот, чем беднее процесс формирования речи, тем хуже овладевает ребенок письменной речью. В настоящее время установлено, что нарушения письма и чтения у детей чаще всего возникают в результате общего недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Дисграфия (нарушения письма) и дислексия (нарушения чтения) возникают, как правило, у детей с низким уровнем речевого развития. Такие дети недостаточно различают на слух фонемы, близкие по артикуляционным или акустическим признакам. Кроме того, владея крайне ограниченным словарным запасом, ребенок не понимает значений некоторых даже самых простых слов и поэтому искажает их, пропускает, заменяет, смешивает. Возникают трудности и при усвоении правил правописания, так как ребенок не слышит всех изменений звука при грамматическом изменении слов, не делает необходимых обобщений и не чувствует связи слов. Ошибки возникают и при чтении: дети

путают буквы, пропускают согласные при стечении, переставляют слоги, читают по догадке. Недостатки физического слуха становятся причиной недостатков письменной речи. Даже минимальное снижение слуха будет создавать сложности в овладении письменной речью: письмо и чтение требуют высокой степени развития фонематического восприятия, которое, в свою очередь, может нормально развиваться только на базе хорошего физического слуха.



Развитие фонематического слуха, умений звукового анализа и синтеза, а также развитие осознанного отношения к языку и речи составляют одну из основных задач специальной подготовки к обучению грамоте. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. Дети с неразвитым фонематическим слухом испытывают трудности в усвоении букв, медленно читают, допускают ошибки при письме. Напротив, обучение чтению идет успешнее на фоне развитого фонематического слуха. Самой первой задачей обучения грамоте является развитие у детей фонематического слуха, то есть умения различать не только звуки нашей речи, но и качество звуков (твердые и мягкие, звонкие и глухие, слитные и простые согласные, основные и йотированные гласные). Логопеду надо выработать у детей умение производить анализ слова, то есть разлагать его на слоги, а слоги на звуки. Также в подготовительной группе решаются следующие задачи: учить производить анализ синтез предложений разной конструкции, познакомить со всеми буквами русского алфавита, научить выкладывать слова из букв разрезной азбуки и т. д.

Однако научить ребенка различать на слух только изолированно произносимые звуки — этого недостаточно. Он обязательно должен научиться «чувствовать» эти звуки и в составе слова. Поскольку это необходимо как для правильного употребления их в устной речи, так и для письма.

Готовность к обучению грамоте заключается также в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности, поскольку уже первоначальный этап овладения навыками чтения и письма требует умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала.

Детям с ОНР, если полная коррекция дефекта не будет осуществлена в дошкольном возрасте, неизбежно грядет серьезные нарушения чтения и письма.

Если в норме чтение первоклассника должно быть плавным, послоговым, то у таких детей чтение бывает замедленным, небуквенным, угадывающим и, естественно, не может обеспечить понимание прочитанного текста.

Письмо детей даже с неярко выраженным ОНР отличается большим количеством ошибок. К их числу относятся:

— Орфографические ошибки — нарушение правил правописания, которые гораздо более многочисленны и стойки, чем у детей с нормальным речевым развитием;

— Графические ошибки — замены прописных букв по зрительному сходству (И — Ш, П — Т, Л — М, Б — Д, и пр.);

— Специфические фонетические замены — ошибки, указывающие на незаконченность процесса таких акустико — артикуляционных дифференцировок соответствующих звуков (свистящих — шипящих, звонких глухих, мягких — твердых и пр.);

— Искажение слоговой структуры слов — перестановки, пропуски, добавления слов, раздельное написание частей слова и слитное написание двух слов, указывающие на несформированность слогового анализа;

— Грамматические ошибки — недочеты, связанные с переносом аграмматизмов в письменную речь (неверное употребление предлогов и приставок, падежных окончаний и согласование различных частей речи и пр.).

Последние три группы ошибок дополнительно называют специфическими или диагностическими, так как именно они позволяют установить у ребенка дисграфию.

Очевидно, что ведущей задачей логопеда подготовительной к школе группы становится предупреждение нарушений письма и чтения.

#### Литература:

1. Геда., Н. Как помочь ребёнку овладеть грамотой
2. Ковригина, Л. В. Введение в логопедическую специальность с основами логопедии: курс лекций: учебное пособие / Л. В. Ковригина; Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск: НГПУ, 2006.
3. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой. — М.: Владос, 2010
4. Парамонова, Л. Г. Логопедия./ Л. Г. Парамонова — СПб.: Речь, 2004.

## Structure of pedagogical authority

Kayumova Shokhsanam Tulkin kizi, student  
Gulistan state University (Uzbekistan)

Bazarbaeva Shakhzada Alliyar kizi, student  
Uzbek state world Languages University (Tashkent)

Каюмова Шохсанам Тулкин кизи, студент  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Бозорбоева Шахзода Аллаяр кизи, студент  
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

Each profession requires certain qualities from a person. A special feature of the teaching profession is that the teacher has to deal with the upbringing and education of the younger generation, with the characters of children, adolescents, young men and girls that are constantly changing in the course of development.

The success of pedagogical activity, as well as of other types of labor, does not depend on the secondary qualities of

the individual, but on the main, leading, who betray a certain coloring, style of the actions and actions of the teacher.

We will consider only the main components of authority, or, as we call them, the components of the authority of the teacher. Conventionally, two main components of pedagogical authority can be distinguished. This is a personal and professional component. Let us consider them in more detail.

The personal component of pedagogical authority includes the following qualities of the teacher.

First, it is a love for children and a teaching profession. The decisive importance in each profession is the man's love of his work. If a person does not like his work, if it does not bring him moral satisfaction, then it is not necessary to talk about high labor productivity. The teacher does not only need to love his profession, but also to love children.

It is necessary to distinguish the teacher's love for his profession and his love of children. The attitude of a person to his profession, his love for her depends on socio-historical conditions. It depends on the needs of society in the specialists of those or other professions and on the inclinations and abilities of man.

Love for children is an important condition for the formation of pedagogical authority. Some teachers raise the question: «Why is the pedagogical profession so important to me?» And they answer: «First of all, growing, young people who are able to believe and criticize, love and hate, respect and despise, cherish the noble memory of me Their best educators.» «Every morally healthy person loves children. And to really love children means to love them in sorrow, and in joy, and even when their development deviates from something in some way... To love means to respect, understand, take care of, respect for, and find all this is the greatest pleasure. Live among children, work with them, educate and teach them — what can give more happiness? It is important only to see in every child not a naughty Vanka, but a man, a small, but a real man...» [1. p. 213]

To love children means to make certain demands on them, without this no education and training is possible. Every adult is well aware of how surprisingly subtly the children's attitude to themselves is captured. How painful are they experiencing the slightest manifestation of not trusting their words, how acute is their sense of self-worth. And nothing but resentment, irritation, isolation, even direct hostility, is not in the right to expect that teacher, whose consciousness of superiority does not allow discerning in each of his young wards, above all, a person. What kind of personal authority of such a teacher can be said! And he himself is unlikely to strive to win the authority and love of the children, if for him any value does not represent their opinion of him — because they do not interest him. But if it was only in the indifferent formalists, it's half the trouble. The problem, of course, is not only this.

Sometimes an experienced, qualified teacher is not easy to admit that he is wrong in the face of his own students, to force himself to act as an accountant to them as equals. It is difficult always and in everything to fully meet the requirements that we make for children. Interfere with the age range, and the fear of losing their credibility, and sometimes teacher snobbery, the idea of the role of the teacher as a firm guarantee against any mistakes. But if the teacher managed to overcome these obstacles, overcome himself, pedagogical success will not take long to wait.

Here is a case that V. A. Sukhomlinsky recalls.: «In our relationships with children, it became a rule to express freely, cordially, frankly our feelings, satisfaction and dissatisfaction, gratitude and resentment, anger and surprise... [2. p. 56–57] Every day the children brought a flower of chrysanthemum from the greenhouse to the classroom. If there was not a cloud in our relationship, if the children believed me to the end and were ready to follow me wherever I say, pink, red, blue, blue flowers stood on the table in a small vase, depending on the mood of the collective.

With such a teacher, students do not receive deep and solid knowledge, and this is doing them great harm. A good teacher is demanding and at the same time just.

One cannot help but dwell on the question of «favorite» and «unloved» disciples. There is a point of view that the teacher's «pets» in the classroom reduces his authority, the teacher allegedly treats his beloved pupil indulgently, does not impose strict requirements. The teacher cannot refuse to have his favorite pupils in the pavilion. «And if you love, do not forgive anything, demand more». Not for nothing Makarenko A. S. Wrote that respect for the personality of the pupil and exacting to him are some of the basic principles in the work of the teacher and educator. [3. p. 192] The whole thing should be that the teacher in the worst student can find positive traits and, relying on them, managed to love him and re-educate. And this is possible only when the teacher will know his students well, know the positive and negative traits of each person's character, with respect to them, be sensitive, responsive, exacting and fair.

Let us now examine in more detail the professional component of pedagogical authority. It includes such qualities as professional knowledge, pedagogical tact, the style of interaction between teacher-educator and students, etc.

First, an authoritative teacher knows his subject. He must have a good command of the technique of each subject. Students love teachers who not only know their subject, but also know how to present it well, to explain it.

The ability of the teacher to see everything, to know everything, by the barely perceptible signs of each student or class as a whole, to judge the mood of the students, about understanding or not understanding them of the teacher's explanation, about their preparedness for the lesson, about the one or the other student Acts is also a professional — the psychological quality of a good teacher.

The teacher — the master of his work has the observation of the scientist and in the understanding of the spiritual experiences of his students — the knowledge of the psychologist.

In the education of teachers of culture of observation, knowledge of general and age psychology, pedagogy, the history of pedagogy and private methods are of great importance. These sciences help to understand the laws of the process of education and upbringing and to make it organized and purposeful.

Knowledge in the field of these sciences will help the teacher to properly assess each act of his students and scien-



tifically based methods to study each child and the children»s collective as a whole.

In creative pedagogical activity there are no two absolutely identical cases that require the same measures of pedagogical influence. The same measure in relation to one-student gives a positive effect, in relation to another — negative, and in relation to the third does not give any effect. The best teachers know the individual characteristics of each student, understand the psychology of the child, find a way to the heart of their pupils and in this see the joy of creative pedagogical work.

Professional — psychological qualities of the teacher are brought up by systematic work on themselves and borrowing the best experience from other teachers, since the traits of the character of a good teacher and educator are formed in a pedagogical collective.

The pedagogical profession requires the teacher to continuously improve their knowledge, practical skills and skills. The comprehensive interests and knowledge of the teacher is a prerequisite for his successful school and community work. It is bad if the knowledge and overall development of the teacher does not go beyond the narrow subject specialty. And even worse, if his knowledge fits into the volume of the textbook. Such a teacher does not enjoy authority among students and does not receive moral satisfaction from his work.

When solving educational or educational issues, the teacher cannot use prescriptions, template schemes and mechanically borrowed experience of other teachers. The pedagogical tact is the manifestation of the creative abilities of the teacher in the resolution of teaching and educational matters. Pedagogical tact is impossible without the teacher»s knowl-

edge of his subject and pedagogical science, especially age and pedagogical psychology.

The pedagogical tact is the professional, psychological and pedagogical peculiarity of the teacher»s behavior in relationships with students, corresponding to the goals and objectives of upbringing, manifested in creative, pedagogically justified ingenuity, resourcefulness, initiative, thoughtful actions, self-control, endurance, sensitivity, and demanding attitude towards children.

Pedagogical tact is the ability to find in each case the most correct pedagogical method. This applies equally to educational and upbringing work. At the lesson, the pedagogical tactic is mainly the result of the teacher»s profound knowledge of his subject and the possession of the methodology, knowledge of the age and individual characteristics of the students. In educational work, the pedagogical tact is the result of knowledge of the fundamentals of pedagogy, general and child psychology. This is the ability of teachers to keep themselves with children, the ability to understand the student»s condition, his motivations, and interests and find the most effective measure of upbringing in each individual case. [4. p. 113–115].

The pedagogical tact is a measure of the pedagogical expediency and usefulness of the teacher»s actions, his words, means and generally the treatment of students. All that goes beyond pedagogical expediency, that in the actions and actions of the teacher contradicts educational tasks, is a violation of pedagogical tact. The pedagogical tact allows the teacher to creatively resolve teaching and educational issues, taking into account the specific situation, the age and individual characteristics of the students.

#### References:

1. Samuylenkov D. F. Mastery, pedagogical tact and authority of the teacher. — Smolensk publishing house. — 1961, — p. 213.
2. Sukhomlinsky V. A. Methodology of the upbringing of the collective. — p. 56–57.
3. Makarenko A. S. About education. — Moscow: School Press, 2003. — 192 p.
4. Stankin M. I. Professional abilities of the teacher. Acmeology of education and training. — M.: 1998. — p. 113–115.



## Рольевые игры как метод интенсификации учебного процесса

Маджитова Халида Тулягановна, старший преподаватель;  
Бурибаева Шарофат Абдурахмановна, старший преподаватель  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

*В данной статье рассматривается рольевая игра как одна из новых педагогических технологий. В статье приводятся дефиниции рольевой игры и её использование на фронтальном чтении. Здесь также отмечается роль учителя при выборе текста и подготовке его этапом работе рольевой игре. В статье приводится пример работе над текстом для студентов 3 курса.*

**Ключевые слова:** рольевая игра, новые педагогические технологии, дефиниция, роль учителя, сценарий игры, этапы работы

*In the given article, the role-play is assessed as the one of the new pedagogical technologies. In this article, we can see the definitions of the role-play and its usage on the frontal reading. Moreover, there is also the teacher's role in choosing the appropriate text and stages of the task on preparing of the role-play is shown. In addition, in the article the example of the working on text for the 3-year students is adduced.*

**Key words:** role-play, new pedagogical technology, definitions, teacher's role, scenario works, stage of jobs

В настоящее время происходит реорганизация процесса обучения иностранному языку в высшей школе. Используемые преподавателями новые педагогические технологии направлены на то, чтобы дать студентам знания не только на практическом или теоретическом уровне, но и выработать у них коммуникативные навыки владения языком. Для развития коммуникативных навыков всё большее применение находят рольевые игры.

Рольевые игры занимают в последние годы прочное место в методике обучения иностранным языкам. Но, несмотря на это, до сих пор нет однозначного определения рольевых игр. Г. Рогова считает их различными формами драматизации, которые очень эффективны при изучении иностранных языков и, применение которых приносит успех. [10, стр. 125] К таким формам драматизации она относит также импровизацию и рольевые игры. Ёзев Бройх (Josef Broich) определяет их как «handlungsorientiertes Spielverfahren». [2, стр. 9] По его словам на действие и поведение участников рольевой игры накладывают свой отпечаток исполняемые ими роли. Игровой опыт создаёт для участников игры возможность создавать ситуации, приближённые к реальным.

Но рольевые игры применялись не только в зарубежной методике обучения иностранным языкам. Они широко применялись российскими методистами не только в школьной методике (М. Ариан и Е. Мабецкая), но и в методике высшей школы (Е. Арустанянц). Рольевые игры нашли своё применение на краткосрочных курсах при обучении взрослых. [7, стр. 103]

Г. Китайгородская рассматривала рольевую игру как одну из составных частей при обучении говорению. Как логическое продолжение рольевой игры, она предлагает производственные игры, которые более близки к повседневной жизни. [9, стр. 104]

Рольевая игра означает игровую дискуссию с жизненными ситуациями, когда просматриваются мотивы и подоплёка, а также альтернативные возможности действия.

В лексиконе «Linguistisches Wörterbuch» Т. Левандовского рольевые игры определяются как коллективно управляемое переплетение социальных, языковых действий и норм поведения. [11, стр. 553] Но все авторы едины во мнении, что рольевые игры — это групповое действие, в котором принимают активное участие все обучаемые. Традиционно рольевые игры использовались на родном языке в методике работы с детьми. [4, стр. 156] В отличие от этих детских игр рольевые игры последнего времени широко применяются в методике работы при обучении иностранному языку взрослой аудитории.

На немецком отделении факультета зарубежной филологии рольевые игры очень часто используются на занятиях по чтению, так как именно тексты дают широкую возможность для их рольевого отображения можно выделить две группы рольевых игр:

1. Ситуативно-рольевые игры, когда на основе текста предлагается воспроизвести диалоги между героями произведения;

2. Инновационная (продуктивная) игра, когда совместная деятельность участников игры направлена на решение какой-либо актуальной проблемы, обмена мнениями, демонстрации промежуточных элементов

Как показывает практика, работа над текстом (в данном случае художественным) даёт преподавателю возможность проводить работу не только над языковым материалом, но и вывести этот материал в речь. Но спонтанное проведение рольевой игры не даст желаемого результата. Игра требует тщательной подготовки.

Для проведения рольевых игр с использованием текста, необходимо разделить работу над ним на несколько этапов.

1. Работа преподавателя по подготовке текста к рольевой игре, так как именно преподаватель должен компетентно спланировать и провести игру. Самое главное при этом выбор текста. При его выборе преподаватель должен

учитывать, что не все тексты подходят для проведения ролевых игр, содержание отобранного текста должно быть завершённым, выбранный текст должен быть перспективным для проведения ролевых игр. Текст должен быть интересным и близким студентам по содержанию. При подготовке текста к его дальнейшей драматизации не имеет значения, является ли он рассказом, новеллой или отрывком из произведения, главное: он должен легко преобразовываться в сценарий ролевой игры.

2. После того как текст выбран начинается следующий этап. Преподаватель распределяет роли между студентами и помогает им лучше понять своих героев. Только поняв действия своих героев, студенты смогут продемонстрировать роли. Необходимо подчеркнуть, что подготовка и проведение ролевых игр должна проводиться только под руководством преподавателя. Работая над текстом совместно с преподавателем, студенты могут проигрывать не только главные сцены, но и второстепенные, а также прогнозировать предысторию или продолжение рассказа. В этом случае студенты становятся как –бы соавторами произведения, так как в самостоятельно написанных сценах, они развивают действие рассказа, дают его предысторию или описывают дальнейшую жизнь героев. Нет никакой необходимости переделывать весь текст в ролевые сцены. Иногда вполне достаточно проиграть какие-то эпизоды, представляющие интерес с точки зрения языкового или речевого материала. Здесь необходимо отметить, что целью такого занятия является не игровое обучение, а обучение с помощью игры.

3. Начиная работу над текстом, который в дальнейшем будет разыгран по ролям, необходимо провести работу над лексикой, отработать языковой материал, который в дальнейшем будет использоваться героями ролевой игры.

Этот этап непосредственно связан с содержанием самого текста. Здесь студенты находят в тексте информацию о своих героях, составляют их краткую биографию, подготавливают их диалоги.

В данной статье приведён пример работы над художественным текстом. Для работы был выбран текст П. Бикселя «Дочь», который был предложен студентам 3 курса национальной группы.

В рассказе поднимается вопрос взаимоотношений родителей и детей: выросшая дочь, которая работает в городе, и, родители, проживающие в сельской местности с её рутинной жизнью. Мы не будем останавливаться в данной статье на работе преподавателя, которую он проделал, подготавливая текст к ролевым играм. Здесь будут показаны этапы работы над текстом в аудитории.

Работа над текстом проходит в несколько этапов:

1 этап. Студенты обсуждают биографию писателя П. Бикселя, с которой они могли ознакомиться дома, или им предлагается схема биографии в рисунках, по которым они её восстанавливают и пересказывают. После чего им предлагается уже прочитанный дома текст, но разрезанный на несколько частей. Студенты должны со-

брать текст по порядку, Это задание предлагается для того, чтобы проконтролировать, насколько хорошо знаком студентам текст.

2 этап. Работа над лексикой. Студентам предлагается выписать отдельно слова, которые относятся к дочери и родителям, после чего они высказывают своё мнение, почему, описывая дочь, автор использует заимствования из французского языка. Заимствования из французского языка характеризуют героиню как модную девушку интересующую жизнью за границей. На этом этапе можно использовать как групповую, так и индивидуальную работу.

3 этап. На этом этапе студентам предлагается отметить в тексте информацию, относящуюся к героям рассказа и обсудить их позитивные или отрицательные черты характера. В качестве домашнего задания студентам предлагается написать характеристику главной героини. Преподаватель может заранее раздать студентам вопросы, которые помогут им в создании её образа. Он может также попросить студентов ответить в работе, типично ли такое поведение для нашей молодёжи. Как отдельное задание можно провести сравнение внутрисемейных отношений в тексте и в нашей жизни. Письменное выполнение задания помогает студентам лучше понять и оценить героев произведения. Письменная характеристика героев обсуждается на следующем занятии, работы сравниваются, оцениваются студентами и выбирается ими лучшая.

4 этап. Собственно работа по подготовке ролевой игры. Студенты распределяются по группам и получают свои роли для дальнейшей презентации. Им могут быть предложено составить сценарий по тексту или по его эпизоду. Преподаватель может также предложить составить самостоятельно сценарий ролевой игры. В данном случае можно предложить сценарий беседы с подругами, одна из которых будет против ухода из дома, а вторая будет поддерживать героиню. В каждой группе есть студенты, дублирующие одну и ту же роль, которую они в дальнейшем обсуждают и предлагают свои варианты действия. В результате чего выбираются лучшие варианты изображения героев. После этого обсуждения студенты группируются, по количеству героев рассказа: в данном случае: мать, отец и дочь. Студенты составляют сценарий ролевой игры. Преподаватель следит при этом, чтобы текст сценария не слишком отличался от текста самого рассказа. Окончательная версия сценария представляется студентами уже в виде ролевой игры на следующем занятии. Сами студенты отмечают недостатки при проведении ролевых игр разных групп и оценивают их работу.

Надо отметить, что ролевые игры облегчают работу над текстом, а развивают такие речевые компетенции: чтение, письмо и говорение:

1. При чтении студенты знакомятся с текстом, расширяют и улучшают свой словарный запас, используют новую лексику в письменной и устной речи.

При устной речи студенты чувствуют себя раскованно и выражают свои мысли, не боясь допустить ошибки в речи.

При письменной речи студенты выражают свои мысли, составляют биографии героев и изображают события, которые не всегда есть в тексте. Это их собственное написанное с фантазией представление текста.

Литература:

1. Amtmann Paul. Darstellendes Spiel im Deutschunterricht — Ein Handbuch 1965 für Realschulen und Gymnasien. München. 1965
2. Broich, J. Rollenspielpraxis. Vom Interaktions- und Sprachtraining bis zur fertigen München-.Spielvorlage. Köln. 1999.
3. Goldemund Horst. Rollenspiel — alle sprechen davon, wenige können es. In die 1/95. 1995
4. Haven Hans. Darstellendes Spiel. Funktionen und Formen. Düsseldorf. 1970
5. Heyd, G. Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht im Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M. 1990
6. Klein Manfred. Szenisches Spielen. In Boueke, D. in Deutschunterricht in der Diskussion B. II. Paderborn 1979
7. Madjitowa Halida. Rollenspiele in der Lektüre im DaF — Unterricht. In Usbekisch — Deutsche Studien III. Band 2. Münster. 2009
8. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. 2000.
9. Китайгородская, Г. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М. 1986
10. Рогова, Г. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Москва. 1992.
11. Lewandowski, T. Linguistisches Wörterbuch. 1975.
12. Bichsel, P. Die Tochter. in Erzählungen der Gegenwart 6. Berlin 1996

## The concept of the true and false authority of teacher-educator

Musurmankulova Mukhayo Mamatkulovna, senior teacher

Syrdarya regional institute of retraining and improvement of professional skill of workers of national education (Gulistan, Uzbekistan)

Kayumova Shokhsanam Tulkin kizi, student

Gulistan state university (Gulistan, Uzbekistan)

Мусурманкулова Мухайё Маматкуловна, старший преподаватель

Сырдарьинский областной институт переподготовки и повышения квалификации работников народного образования (г. Гулистан, Узбекистан)

Каюмова Шохсанам Тулкин кизи, студент

Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

*It is quite clear that an educator who does not have authority cannot be an educator*

*A. S. Makarenko*

In the organization of the educational process, one cannot pass by such a powerful pedagogical factor as the character of the educator, the qualities and qualities of his personality. One teacher has too strong a character and strong will, great social activity. He seeks to do everything himself, suppresses the spontaneity of children, and leaves them uninvolved and indifferent spectators. The other — soft, he is not able to demand elementary order from the students. Poor knowledge of pedagogy and psychology, an unwillingness to overcome oneself, to form one's own character in accordance with pedagogical requirements, give scope to a spontaneous, sporadic manifestation of nature: quick temper, stiffness or lack of character, undemanding.

The way out of this situation is to correctly understand the nature of educational relations. Pedagogy determines the optimal form of manifestation and development of discipline and democracy in education, which are realized by a specially

trained person with pedagogical authority. Children voluntarily follow the teacher-educator, whom they respect. In any other case, pedagogical relations are held on purely formal grounds, external requirements, lose their positive educational meaning and have a negative impact. The term «authority» literally means the universally recognized value of a person, his influence on people, the support of his ideas and activities by public opinion, the expression of respect, trust in him, even faith in him: his mind, will, morality, ability to create good, give all his strength Common cause. The essence, specific features and functions of one's own pedagogical authority are due to the fact that dozens and hundreds of childish eyes, like an x-ray, shine through and reveal the moral state of the teacher's personality. A real teacher-educator has no other moral choice except purity, sincerity, openness and straightforwardness. Otherwise, the teacher inevitably loses its influence on children and the right to be

their educator. The essence of pedagogical authority in the constant development of a teacher in itself is a civil, creative, human personality, genuine spirituality and intelligence. The child advances to the educator his respect, trust, and disposition, proceeding from the natural assumption about the high qualities of his personality.

True authority cannot be decreed from above. It can only be earned by honest and hard work. There is an opinion that the position of a teacher in itself provides him with credibility among students. But this is not so. In our difficult times, the official authority is completely replaced by personal authority. In this regard, distinguish the authority of the role, that is, the authority of authority, and authority. If the first is given as a teacher, the second is the result of a long relationship. The authority of the post is not reliable, quickly passing, if not supported by the authority of the individual, by voluntary recognition of the teacher's professionalism. [1. p. 78–83]

Every teacher wants to gain prestige. But not wanting to work on themselves, individual teachers go to gain authority by a false way. Which leads to the conquest of false authority?

For the first time in the pedagogical science, the authority of the teacher-educator for true and false was divided by A. S. Makarenko. True — one, false — a lot of varieties. Under false authority is understood the attitude of pupils (pupils) to the educator (teacher), which encourages them to be consumers of the ready experience, passive or active. False authority is based on the desire of the teacher-educator to achieve obedience from the student. Seeking obedience as the nearest goal and affecting this a lot of effort and time, teacher-educators are no longer able to achieve other goals, ultimate, main. In many cases, teachers cannot achieve obedience, and every year the child becomes increasingly obedient. Children, showing obedience, very often develop personality traits that are opposed to the ultimate goals of education and upbringing.

Teachers most often encounter the following kinds of false authority.

The authority of repression: is won by systematic demonstration of superiority in rights and the ability to keep disciples in constant unaccountable fear of punishment or ridicule for an unsuccessful answer or performing an exercise, before a shout, punishment.

Authority of distance. Teacher, educator strives to always keep students in the distance. He enters with them only in official contacts. In an effort to be inaccessible and enigmatic, such a teacher magnifies his person, creates privileges for himself before classes at a lesson by extraneous matters, passing to the presidium of a school or student meeting, although no one there puts forward, getting food in the dining room without queue.

The authority of pedantry. The teacher-educator has a system of petty, unnecessary conventions and traditions. He constantly finds fault with the practitioners. At what its quibbles do not agree with common sense, they are simply unreasonable. The pedant is unfair and his actions are ineffective. In such a teacher, students lose confidence in their abilities;

in the classroom, one part of the students grossly violates discipline, the other — is held in a tight, tense way.

Authority of the reasoning. A teacher who tries to gain authority in this way endlessly teaches pupils, believing that notation is the main means of education. To the words of such teachers, students quickly get used to, they stop reacting to them and irritatedly, and sometimes laughing, they listen to the stream of moralizing that flows from the mouth of the enthusiastic interlocutor with the eloquence of the teacher.

The authority of imaginary kindness. More often than other kinds of false authority, they meet in young teachers. Not having enough pedagogical experience, these youth leaders believe that students will appreciate their kindness, connivance and answer with obedience, attention, and love. It turns out just the opposite. Students ignore the instructions and even the requests of the elder and, in addition, laugh at him. [2. p. 192]

The true authority is the attitude of students towards the teacher, which encourages students to be junior companions to the teacher all the time, that is, to participate with him and under their guidance in the care of improving life.

Teacher — educator should know what lives, and his children are interested. It does not take a lot of time for all this, only attention to children and to their life is needed for this. There are many cases in a child's life when he does not know how to act when he needs help, advice. And if he turns to the teacher for help, then it says that he trusts him, so the teacher is his authority. The child will feel his care, but at the same time, he will know that the teacher from him is demanding something that the teacher is not going to take responsibility off him.

An obligatory requirement for an authoritative teacher is moral cleanliness. Moral relations permeate all aspects of communication between the teacher and the student. Any good or bad deed necessarily has a moral aspect. If students are enthusiastically working at the lesson and do not hear the call for change, if they do not argue, they fulfill any request of the teacher, the authority of the latter is high. An authoritative teacher does not deceive and does not lie even on trifles. Never shows impoliteness. Do not grieve when students with colleagues. Do not involve pupils in groups directed against other students, parents, etc. Does not undermine the authority of fellow teachers, does not respond negligently to their disciplines, or to their work.

Of course, there are no recipes for all cases. But there are psychological techniques that allow the teacher to find a way out of many situations, from the different situations in which they fall, and even higher their authority. Many teachers and psychologists spoke about the importance of the teacher's authority in the educational process. Pirogov said that the relationship between the teacher and the student should be built on trust and respect, and not on punishment and fear. If children cannot see the ideal of moral perfection, then, at least, we cannot disagree that they are not compared morally to adults. They do not lie (until they fear them), they get all bad, and they keep in themselves the holy feelings of love for

people, free from all worldly prejudices. And these feelings the teacher should not suppress, but develop. If we want to pay attention to education, we must start by stopping to look at the nature of children and consider them incapable of perceiving the beliefs of the mind. [3. p. 216] In education and training it is impossible to do without authority, that is, the power of the teacher, as reflecting his responsibility for the fate of the child. However, this force is called to be not destructive, but creative. When it promotes the self-affirmation of the growing children's personality, the realization of its creative potencies, pedagogical authority acts as a powerful catalyst for the personal influence of the teacher. If it belittles, rapes, deforms, it degenerates into an instrument of authoritarianism, dictatorship and shameless manipulation of pupils. [4. p. 302]

Summing up what has been said, it should be noted that the authority of the teacher-educator is necessary in the educational process. It is necessary to distinguish real authority from the authority of false, based on artificial principles and striving to create obedience by any means. Some teachers adhere to the following provisions:

— «I know everything, you all are ignorant».

References:

1. Rydanova I. I. Basics of pedagogy of communication. — M.: 1998. — с. 78–83.
2. Sakharov VF, Sazonov AD Professional orientation of schoolchildren. — M.: Education, 1982. p. 192.
3. Mitina L. M. Teacher as a person and a professional. — M.: Case, 1994. p. 216.
4. I. A. Zyazyon. Fundamentals of pedagogical skill / -M.: Education, 1989. p. 302.
5. Makarenko A. S. About education. — Moscow: School Press, 2003. p. 192.

— Students in terms of academic achievement are divided into strong, medium and weak.

— «The main thing is to achieve high results in behavior and achievement», and others.

The actual authority is based on civil activity, civic feeling, and knowledge of the child's life, respect and responsibility for his upbringing. True authority depends primarily on the attitude towards students, knowledge of their subject, culture and general erudition of the teacher.

Thus, self-education is aimed at the formation of qualities, without which it is impossible to gain high authority — the primary task of the teacher. To do this, it is necessary to identify the qualities that prevent you from gaining authority, to form a firm attitude towards the process of self-education and to show strong-willed efforts aimed at achieving this goal. This task is feasible for any teacher. It is only necessary to focus oneself on serious, hard work, overcoming laziness. «Overcoming laziness can be a self-suggestion, self-education. For this there is the only, surest way is to force yourself to do the work that needs to be done. There is no other way,» wrote A. S. Makarenko. [5. p. 192]

## Интегральные познавательные задания на уроках химии с использованием технологии «кейс-метода»

Мутных Валерия Игоревна, магистрант  
Вятский государственный университет (г. Киров)

*Статья посвящена актуальной проблеме оптимизации общего химического образования посредством использования интегральных познавательных заданий при обучении школьников химии, в точности рассмотрена технология «кейс-метода».*

**Ключевые слова:** интегральные познавательные задания, метод кейс-стади

**М**ир, в котором живет и воспитывается подросток, характеризуется постоянным обновлением информации, он динамичен и изменчив. Такие условия диктуют ему необходимость видеть свои цели, проявлять инициативу, проектировать, выстраивать социальные связи и быстро включаться во временные коллективы, и современные образовательные технологии [1].

Чтобы «включить» познавательную деятельность учащихся и направить ее на решение возникшей проблемы, в ней должно быть что-то известно, заданы какие — то отправные данные для размышления, для творческого

поиска. Важно, чтобы проблемная ситуация содержала в себе некоторый психологический элемент, заключающийся в новизне и яркости фактов, в необычности познавательной задачи и т. д. с тем, чтобы возбуждать у школьников интерес и стремление к познавательному поиску.

Для реализации педагогических целей учитель использует педагогические технологии. Понятие «педагогическая технология» включает в себя систему умений, обеспечивающих проектирование и осуществление педагогического процесса в определенной последовательности действий, процедур. Педагог строит учебно-воспита-



тельную деятельность технологично в том случае, если понимает логику и структуру данной деятельности, отчетливо видит и настраивает все ее этапы, владеет умениями, необходимыми для организации каждого этапа. Необходимо помнить, что выбор технологии зависит отряда факторов:

- приоритетности целей образования;
- специфики содержания обучения;
- состава школьников и их количества;
- уровня технической оснащенности учебного процесса, создания единой образовательной среды [2].

Разработка технологии обучения учителем — это творческий процесс, состоящий в анализе целей, возможностей и выборе форм, методов и средств обучения, обеспечивающих реализацию целей и возможностей. Это и выбор личных предпочтений преподавателя, практически — это постоянная мыслительная поисковая и созидательная деятельность, которая требует от учителя дополнительных усилий.

В образовательных стандартах значительно увеличены нормативы времени на самостоятельную работу студентов. Таким образом, новые условия предполагают значительную индивидуализацию учебного процесса при активной позиции личности школьника в процессе учения. При этом возникает проблема овладения специалистом новых информационных технологий — важнейших в современных условиях всеобщей информатизации аспекта информационной культуры. При этом не уменьшается роль дополнительной литературы по предмету, которую можно использовать в самостоятельной работе [4]. В решении этого вопроса может помочь кейс — технология. Эта технология представляет собой синтез проблемного обучения, информационно-коммуникативных технологий, метода проектов.

Метод кейс-стади (от англ. Case — случай) получил признание в образовании в начале прошлого века и использовался в качестве анализа конкретных ситуаций. Под этой технологией понимают изучение предмета, путем рассмотрения большого количества ситуаций и задач в определенной комбинации [3]. Данная технология способствует развитию умений: анализа ситуаций, выбора оптимального пути решения, оценивая альтернативного решения заданий. Задачей этого метода является максимальная активизация каждого ученика в самостоятельную работу по решению проблемы. Кейс — технология состоит в том, что в начале обучения, составляется индивидуальный план, каждый обучающийся получает так называемый кейс, содержащий пакет учебной литературы, задания по выбранной теме, электронные материалы. Технологии этой группы используют, по возможности, компьютерные сети и современные коммуникации для проведения консультаций, переписки и обеспечения, обучаемых учебной и другой информацией из электронных библиотек, печатной литературы, баз данных и систем электронного администрирования. Важным достоинством этой группы технологий является возможность более оперативного руководства обучаемым, его воспитания в процессе общения с учителем и одноклассниками, что является не-

оспоримыми преимуществом традиционных форм обучения. Кейс рассматривает более полно тему, входящую в предмет, включает цитаты из источников, содержит проблему понятную ученику. Учебно-методические материалы, используемые в данной группе технологий, отличаются полнотой и целостностью системно организованного комплекта материалов. К их достоинствам можно отнести:

- доступность, как возможность организации самостоятельной работы в электронной библиотеке, так и дома;
- наглядность т. е. красочные иллюстрации, видеофрагменты, мультимедиа — компоненты, схемы;
- наличие интерактивных заданий;

Предлагаю варианты кейсов, которые можно применить при изучении предмета «Химия»:

Кейс № 1

*В кружево будто одеты*

*Деревья, кусты, провода.*

*Кажется сказкою это,*

*А в сущности — только.....*

1. Кто и когда впервые осуществил синтез воды?
2. Какой воздух тяжелее — сухой или влажный?
3. В каком органе человека содержится наибольшее количество воды, и в каком — наименьшее?
4. Назовите восемь наименований состояния воды, принятых в метеорологии. Сколько молекул воды в океане?
5. Что такое снежинки?
6. Распадаются ли в воде на ионы ее собственные молекулы?
7. Может ли вода гореть?
8. Может ли вода течь вверх?
9. Перечислите химические и физические свойства воды.
10. Роль воды в жизни человека

Кейс № 2

*До середины 50-х годов прошлого столетия считали, что этот металл — один из самых малополезных металлов. Ради обладания этим металлом велись войны, порабощались государства, сын убивает отца, братья убивали сестер, дети своих матерей. Гибли целые народы, превращались в пустыни плодородные края, потоками лилась кровь и целыми реками — слезы и пот. Сколько людей погибло и сколько еще погибнет в борьбе за обладание этим металлом, знает, наверно, один Бог. Что же это за кровожадный металл?*

1. Название
2. Строение атома
3. Положение в таблице Д. И. Менделеева
4. Химические свойства
5. Физические свойства
6. Применение

Кейс № 3

*Люди издавна гадали*

*Как метал им уберечь?*

*И теорию создали.....*

*Вот о ней как раз и речь.*

1. О чем говорится?
2. Что это такое?
3. Какие виды Вы знаете?
4. Какие вы знаете методы защиты?

Применение описанной технологии придает урокам химии особую привлекательность, является одним из спо-

собов развития познавательных и творческих интересов учащихся к химии как к науке, а так же способствует активизации мыслительной деятельности учащихся. Технология кейс-метода способствуют повышению эффективности обучения предмета химии, а также коммуникативных качеств личности учеников

Литература:

1. Веденина, Т.И. Дифференциация обучения, как важный фактор развития познавательных интересов школьников.
2. Имакаев, В.Р. Образование и ось времени // Философия образования и реформа современной школы. — Пермь 2002.
3. Лямин, А.Н. Интегральные познавательные задания на уроках химии. — Киров 2014. — 63 с.
4. Муравлева, О.И. Инновационные технологии обучения, реализуемые в практике учителей химии
5. Черновая, О.С. Интеграция как средство внедрения новых педагогических технологий

## Природа как средство сенсорного воспитания детей дошкольного возраста

Никулина Кристина Александровна, студент  
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

*В статье исследуется значение природы в сенсорном воспитании детей дошкольного возраста и развитии их. С помощью природных материалов дети прекрасно развивают свое зрение, осязание, вкус, обоняние, слух, а также имеют прекрасную возможность потренироваться в различении температуры, ощутить разницу в весе и форме предметов.*

**Ключевые слова:** сенсорное воспитание, природа, дошкольный возраст, восприятие, ощущения, природные материалы, чувственное познание

*The article studies the importance of nature in sensory education of children of preschool age and their development. With the help of natural materials, children perfectly develop their eyesight, touch, taste, smell, hearing, and also have an excellent opportunity to practice in distinguishing temperature, to feel the difference in weight and form of objects.*

**Keywords:** sensory education, nature, preschool age, perception, sensations, natural materials, sensory cognition

**Постановка проблемы:** Актуальность этой проблемы, приводит к мысли, что педагогам, надо проводить колоссальную работу в данной направленности: от непосредственного знакомства с объектами природы на улице, для достижения сенсорных эталонов, до создания развивающей среды.

Ребенок напрямую воспринимает обилие качеств и свойств природных объектов: форму, значение, звучание, цвет, положение в пространстве и т. д. У него формируются начальные определенные и эффективные представления о природе, которые в будущем ориентируют его увидеть и осознать связи и взаимоотношения природных явлений, а также овладевать новейшими представлениями.

Многообразие предметов природы дает возможность сформировать увлекательную и полезную деятельность малышей. В ходе наблюдений, игр и труда в природе дети знакомятся с особенностями и свойствами предметов и

явлений природы, учатся видеть их видоизменение и становление. У них формируется любознательность.

Приобретенные знания и умения воспитатель способен рекомендовать дошкольникам применять в практике: дети увлажняют песок, поливают водой снег, с целью формирования крепких сооружений, обмазывают глиной основание ручейков и каналов, для того чтобы удержать воду. В течении данной работы происходит последующее усовершенствование знаний и развитие способностей.

Природа всегда притягивает внимание ребенка, ставит перед необходимостью включать в познавательный процесс всевозможные органы чувств: зрение, осязание, обоняние и слух. От степени сенсорного развития детей зависит его будущий успех: в какой степени дошкольник абсолютно слышит, видит, осязает находящееся вокруг, до такой степени лучше он способен оперировать данной информацией настолько ведь конкретно данные навыки способен выразить в речи. Сенсорное развитие — это

источник познания среды, начальная стадия накопления чувственного опыта.

Своевременное сенсорное развитие — обуславливающее фактор адекватной и быстрой ориентировки в безгранично меняющемся окружении, возможности эмоционально понимать красоту и гармонию мира.

Знакомство дошкольников с природой — это способ образования в их сознании реалистических познаний об окружающей природе, основанных на чувственном опыте и воспитании верного отношения к ней.

Для того чтобы малыши должным образом восприняли явления природы, очень важно обращать процесс восприятия ими природы.

Отсюда вытекает то, что в основаниях ознакомления дошкольника с природой обязаны быть наглядность, непосредственное влияние объектов природы на их органы чувств. Они должны иметь возможность ознакомиться с предметами, прикоснуться к ним, послушать, попробовать на вкус, почувствовать их тяжесть.

Анализ литературы по теме исследования. В научных исследованиях теоретические основы природы как средства сенсорного воспитания детей дошкольного возраста: Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли, Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, А. П. Усова, А. Г. Рузская, В. П. Зинченко; в теории дошкольного воспитания вопросы восприятия аспектах рассматривались практиками и исследователями: Венгер Л. А., Печора К. Л., Пилюгина Э. Г. Ф. Фребеля, Г. Домана.

Цель статьи: раскрыть влияние природы в сенсорном воспитании детей дошкольного возраста.

**Изложение основного материала.** Природа — важный инструмент обучения и становления ребенка дошкольного возраста. Дошкольник выполняет множество открытий, общаясь с ней. Неповторимо любой живой субъект, замеченный малышом. Различны и природные материалы (песок, глина, вода, снег и т. д.), с которыми ребята таким образом предпочитают играть. Они общаются с природой в любую пору года — и когда кругом лежит легкий белоснежный снег, и когда цветут сады. Отличительную ценность для малыша при знакомстве с природой исполняет лицо взрослого, совместно с которым и совершается изучение ребятами окружающего вокруг мира.

Ни один использованный дидактический материал не поспорит с природой, согласно многообразию и мощи развивающего действия для малыша. Объекты и явления природы ясно представляются пред ребенком. С содействия ощущений ребята познают единичные свойства, характеристики объектов, которые конкретно влияют на его органы чувств. Таким образом ребенок познает о том, что объекты обладают собственным вкусом, цветом, величиной, запахом, звуком, весом, температурой и иное [2, с. 15].

Подобным способом, ребенок конкретно, через органы чувств, воспримет обилие качеств природных объектов: форму, величину, звуки, цвета, положение в простран-

стве, движение и др. У него сформировываются начальные точные и эффективные представления о природе, какие в будущем могут помочь ему обнаружить и осознать взаимосвязи и взаимоотношения природных явлений, овладеть новейшими определениями.

Многочисленные взаимосвязи и взаимоотношения среди природных явлений ребята постигают в ходе исследований. В ходе наблюдений, игр и работы в природе ребята знакомятся с особенностями и свойствами предметов, явлений природы, постигают видеть их видоизменение и прогресс. Приобретенные навыки и умения педагог в силах рекомендовать дошкольникам применять в практике: ребята увлажняют песок, поливают водой снег в целях формирования крепких сооружений, обмазывают глиной основание ручейков и каналов, для того чтобы сдерживать воду. В ходе данной работы происходит последующее усовершенствование знания и становление интеллектуальных возможностей [3, с. 27–28].

В дошкольном образовательном учреждении ребенка знакомят с природой и её предметами, что же оказывает огромное воздействие равно как сенсорное воспитание в частности, столь и на становление дошкольников в целом. При этом чрезвычайно значимо место воспитателя — его способность образовать условия, обеспечивающие динамичность и независимость любого воспитанника при знакомстве с природой. По этой причине, в случае если рассуждать о задачах, стоящих пред педагогом, знакомящий ребенка с природой, в таком случае одним из их числа станет развитие у ребенка элементарной системы знаний. Система знаний о природе содержит сведения о её предметах и явлениях (их признаках, свойствах), а кроме того взаимосвязях и взаимоотношениях среди них. Сведения о природе у ребенка-дошкольника образуются на уровне суждений, в каких отображены значительные, однако по внешнему виду выраженные особенности, связи и взаимоотношения [1, с. 9].

Освоение ребятами окружающего мироздания наступает с ощущений и восприятий, какие возникают в ходе влияния объектов и явлений природы в его органы чувств. И. П. Павлов продемонстрировал, что физиологической базой чувственного познания служит общая работа визуального, слухового, дерматологического, обонятельного и прочих анализаторов. Нежели более анализаторов примет участие в восприятии, этим вернее, обильнее, красочнее и содержательнее понимание. Из этого места вытекает, что в основах ознакомления ребенка с природой обязаны находиться наглядность, конкретное влияние объектов и явлений природы в их органы чувств. Ребята обязаны владеть правом взглянуть предметы, прикоснуться, послушать, попробовать, почувствовать их вес и т. д. Основной ресурс познаний об обществе — ощущения. С содействием чувств ребята познают единичные свойства, качества объектов, какие напрямую влияют на аппараты его чувств. Таким образом, ребенок познает то, что объекты обладают неповторимым вкусом, цветом, запахом, массой, температурой и др. Наиболее трудоемким познавательным про-

цессом представляет собой восприятие, обеспечивающее отображение абсолютно всех свойств объекта, с каким ребята напрямую соприкасаются [4, с. 11–13].

Выдающиеся зарубежные научные работники в сфере дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декорли), а кроме того знаменитые представители отечественной дошкольной психологии и педагогики (Е.И. Тихеева, А.В. Казак, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и прочие) объективно полагали, что сенсорное развитие, нацеленное на обеспечение полного сенсорного становления, представляет собой одной с ключевых сторон дошкольного воспитания.

Важную роль Тихеева придавала исследованию ребенком дошкольного года явлений природы. «Детей следует воспитывать, учить, растить среди природы и при посредстве природы, — писала она. — Каждый детский сад должен иметь садик или хотя б двор» [6, с. 41].

В каждое время года ребята получают удовольствие от большинства чувств, какие предоставляет природа. Свободно и с удовольствием дети усваивают наименования цветов, трав, животных, внешний вид, строение. Подобный конкретный контакт может помочь им точно обнаружить их, разбираясь согласно форме, строению, запаху, по влажности, гладкости, пушистости.

Для наиболее эффективного решения данных задач возможно сформировать развивающую сферу в группе. В области сенсорного воспитания ребенок-дошкольник способен приобрести все без исключения эти чувства, какие ещё согласно этим либо другим обстоятельствам недоста-

точно в реальном мире. С помощью природных материалов ребята превосходно развивают собственное зрение, осязание, вкус, обоняние, слух, а также обладают отличной возможностью потренироваться в различении температуры, почувствовать разницу в весе и форме объектов. Сенсорные упражнения дают ребятам право распознавать и систематизировать объекты согласно объему, фигуре, окраске, степени шероховатости либо гладкости, по весу, температуре, вкусу, шуму, звучанию [2, с. 116].

Знакомя ребенка с разными особенностями объектов допускается применять естественный и бросовый материал. С целью формирования осязания применяем: кусочки меха, шишки, желуди, емкости с крупой (горох, фасоль, пшено, гречка). С целью обоняния: природные запахи (укроп сухой, кофе, мята, апельсиновые корки). Становление вкусовых качеств: лимоны, бананы, чеснок, овощи. С целью формирования слуха: применяем музыкальные инструменты, изготовленные собственными руками (маракасы, банки), диски с звуками природы. Те ребята, которые обладают сенсорным развитием, готовы отличать огромное количество звуков, широкую палитру красок, вкусовые ощущения [8, с. 25].

Выводы. Таким образом, можно сделать выводы, о том что влияние природы в процессе сенсорного воспитания неоспоримо. Следовательно, к концу дошкольного возраста дети усваивают элементарную систему знаний о природе, что способствует становлению грамотной личности и формированию стойкого положительного отношения к природе.

#### Литература:

1. Аванесова, В. Н. Дидактические игры и занятия в самостоятельной деятельности детей // Сенсорное воспитание в детском саду. — М., 1981. — 185 с.
2. Башаева, Т. В. Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук. — Ярославль, 1997.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика — Пресс, 2009. Каменева Л. А. Как знакомить дошкольников с природой. — М., 1983.
4. Марковская, М. М. Уголок природы в детском саду. — М., 1989.
5. Методические рекомендации к программе воспитания и обучения в детском саду. / Под ред. М. А. Васильевой — М., 2005.
6. Методика ознакомления детей с природой в детском саду»./ Под ред. П. Г. Саморуковой — М., 1991.
7. Пилюгина, Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада. — М., 2009.
8. Плеханов, А., Морозова О. М. Манасейна: сенсорное развитие и воспитание детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 7. — с. 31–35

## Вопросы преподавания русского языка студентам инженерно-экономического вуза с узбекским языком обучения

Рахманова Юлдуз Кахрамоновна, старший преподаватель  
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

*В статье освещены приёмы и методы обучения русскому языку в группах с национальным языком обучения инженерно-экономического вуза в целях формирования навыков будущей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** система образования, высшее образование, методика, инновационный подход, специальность, интерактивное задание, коммуникативный, профессиональная деятельность

«Национальная программа по подготовке кадров» Республики Узбекистан, требования рыночной экономики диктуют системе образования необходимость в подготовке обществу самостоятельно мыслящих, интеллектуально мобильных, знающих, конкурентоспособных специалистов и инициативных людей. Реорганизация системы образования предопределяет необходимость внедрения в учебную практику новых информационных и педагогических технологий.

Современная методика преподавания русского языка направлена на подготовку студентов к самостоятельному выполнению различных коммуникативных задач, возникающих в процессе деятельности человека, поиску необходимой информации. Реализация инновационных подходов в обучении русскому языку в национальных вузах способствует активизации деятельности студентов, позволяет разнообразить процесс обучения, повышает интерес к языку, стимулирует их творческую активность и мышление, способствует расширению кругозора, речевой культуры, внедрению интеграционных процессов.

Преподавательская деятельность имеет свою специфику, свои цели. Для достижения этих целей преподаватель применяет различные приёмы обучения. Преподаватель проектирует занятие таким образом, что исходя из конкретных условий и ориентируясь на заданный, а не на предполагаемый результат, добивается поставленной цели. [2]

В процессе преподавания русского языка студентам, обучающимся по направлениям «Наземные транспортные системы и их эксплуатация», «Механизация сельского хозяйства», «Техника и технология оказания услуг» для решения коммуникативных задач студентам предлагаются такие тексты, как «Транспорт», «История создания тракторов и автомобилей», «Классификация автомобилей» и др. Для закрепления темы выполняется ряд заданий типа:

**Задание 1.** Ответьте на вопросы:

Какие существуют виды транспорта?

1. Перечислите виды городского транспорта, имеющиеся в вашем городе.

2. Какие грузы перевозит железнодорожный транспорт?
3. Как перекачиваются нефть и газ?
4. Что является важнейшим резервом повышения эффективности использования автомобильного транспорта?

**Задание 2.** Составьте словосочетания и предложения с данными словами: *грузы, дороги, автомобили, грузоподъёмность, маршруты, ток, районы.*

**Задание 3.** Дополните предложения:

1. В ней изобретатель применил....
2. В качестве двигателя....
3. Для тракторов и автомобилей требовался....
4. Ученик Ф. А. Блинова Я. В. Мамин создал....

Помимо лексической работы выполняется ряд разнообразных интерактивных заданий:

Выпишите в два столбика нейтральные слова и профессионализмы (Метод «Пинборд»).

Природа, механизм, окно, стамеска, шпиндель, любовь, шасси, книга, очки, скважина, агрегат, мотор, здание, дом, кузов, шпатель, газета, интеграл, шапка, комбайн. [4]

Успешно достижение цели занятия посредством ролевых игр:

**1. Кто он по профессии?** (игра-соревнование).

Студенты должны знать названия некоторых профессий на русском языке.

**Задание.** а) С помощью характерных движений покажите, как работает представитель какой-нибудь профессии; б) Отгадайте, какую профессию имеет в виду А.

**2. Кто лучше знает профессии?** (игра-соревнование). Каждый по очереди называет профессии. Выигрывает тот, кто называет профессию последним.

**3. Где вы работаете?** (игра-соревнование) — составление диалогов. Вопросы: — Где вы работаете? — Кто вы по профессии? — Кем вы работаете? [4]

Таким образом, применение новых педагогических технологий решает задачи коммуникативной направленности обучения, необходимости подготовки студентов к работе с литературой по избранной специальности, формирования навыков профессиональной деятельности. [3,5]

Литература:

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя. — М.: АРКТИ Глосса, 2000. — 165 с.



2. Зиямухамедова, С., Зиямухамедов Б. Новая педагогическая технология: теория и практика. Изд. мед. литературы имени Абу Али ибн Сино. Т., 2002.
3. Протченко, И. Ф., Бистрова Е. А., Баудер А. Я. Профессиональная направленность обучения русскому языку. — М.: Высшая школа, 1991. — 96 с.
4. З.П. Аминова, Ю.К. Рахманова, С.И. Каргапольцева, Н.И. Шодманова. Учебное пособие по русскому языку. Карши, 2009. — 210 с.
5. Фарсиянц, Э.А. Обучение чтению специальных тестов учащихся национальных групп средних ПТУ Узбекистана. — Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. — Т.: 1990. — 246 с.

## Использование ИКТ в технологической подготовке для школы и вуза

Сенин Игорь Васильевич, учитель технологии  
МБОУ Кромского района Орловской области «Семёнковская СОШ»

*В статье рассматриваются преимущества и недостатки применения программного обеспечения для психологического тестирования в процессе профильного самоопределения школьника, профессиональной ориентации студента, выявления профессиональной пригодности работника организации, предприятия. В качестве примера приводится несколько известных программных комплексов, таких, как iSpring Suite, Microsoft Office, Effecton Studio.*

**Ключевые слова:** профильное самоопределение, профориентация, психологическое тестирование, ИКТ, iSpring Suite, Effecton Studio

В современном российском обществе одним из стратегически важных направлений является развитие производственной сферы, что вызывает непрерывно нарастающую потребность в высококвалифицированных кадрах различных специальностей и профессий. Развитие наукоёмких производственных отраслей экономики предполагает строить деятельность образовательной системы в направлении увеличения количества различных способов подготовки, усиления гибкости и конкурентоспособности модели выпускника.

В связи с этим, ключевые компетенции учителя, преподавателя, значительно расширяются, в частности, информационная компетенция включает в себя помимо навыков деятельности с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, умение работать с различными компьютерными программами, поисковыми системами Internet, цифровыми образовательными ресурсами. Следует отметить, что применение информационно-коммуникационных технологий в качестве дидактических средств обучения способствует более полноценному формированию универсальных учебных действий обучающихся.

Однако необходимо учесть, что использование данного метода в организации учебного процесса при наличии преимуществ сопровождается рядом недостатков и проблем. Анализ собственного педагогического опыта, а также приобретённого в личном общении с коллегами, общении на различных педагогических Internet-форумах показывает следующее.

Несомненных достоинств ИК-технологий достаточно много, вот некоторые из них:

— объективность и быстрота оценивания в компьютерном тестировании;

— математическая автоматизированная обработка больших массивов данных при минимальном количестве ошибок;

— при работе над учебным проектом по технологии имеется возможность до выполнения технологической части проекта изучить отдельные детали или натурно-практическое изделие в целом на примере 3D-модели (такие бесплатные программы как учебная версия КОМПАС-3D, Blender, другие);

— организация самостоятельной поисковой, исследовательской деятельности, с использованием большой базы объектов для подготовки.

Вместе с тем, присутствует и ряд проблем. К сожалению, их тоже достаточно много. Наиболее значимые из них:

— недостаточная обеспеченность некоторых сельских образовательных учреждений современным оборудованием;

— некорректное определение дидактической роли ИК-технологий, их места на занятиях, что влечёт перегруженность урока демонстрациями, подавление межличностного общения, отсутствие прямого исследования действительности (отказ от «живого эксперимента»). Проблема более чем серьёзная. Учителю, превращающему урок в электронную феерию, следует помнить о методологическом принципе, известном как бритва Оккама, иначе говоря, помнить о разумной достаточности применения любого дидактического метода обучения;

— недостаточная подготовленность учителя для использования ИКТ влечёт за собой длительную подготовку

к занятию, проблемы с поиском и подбором готовых ЦОР, созданием базы электронных ресурсов собственной разработки.

Стоит отметить, что учебно-методические комплекты, разработанные для реализации ФГОС, имеют в составе электронные приложения, включающие в себя как учебный материал, так и модули для тестирования. Однако у любого учителя присутствует стремление к индивидуализации урока, тем более, такой подход необходим при личностно-ориентированном обучении.

В педагогике настоящего времени разрабатываются различные подходы к обучению, ориентированные на индивидуализацию профильного самоопределения учащихся. Выбор профиля обучения обусловлен влиянием ряда факторов, среди них наиболее существенны умение подростка увидеть свою жизнь в её временной перспективе, способность к критическому анализу собственной личности и самостоятельному принятию решения.

Образовательная программа по профильному самоопределению подростков содержит, как правило, диагностический и ориентационный модули. Работа с диагностическим модулем предполагает заполнение и обработку большого количества психологических и других тестов.

Традиционные способы предполагают работу с бумажными бланками, что имеет ряд существенных недостатков. Математические и статистические подсчёты занимают достаточно много времени (хотя этот процесс подчёркивает метапредметность), страхуясь от ошибок учащихся, педагог вынужден перепроверять результаты, что в психологическом и профессиональном тестировании не является самоцелью, уровень наглядности невысокий. Все эти факторы значительно снижают мотивацию подростков к такому важному процессу, как познание собственного «Я». Нелишне упомянуть экологический и материальный аспекты, то есть расход бумаги.

Использование компьютерных программ, в отличие традиционных способов, лишено указанных выше недостатков. Рассмотрим некоторые из программных комплексов, подходящие для самостоятельного создания (программирования существующих) тестов.

iSpring Suite — программный комплекс для создания самых разнообразных тестов, анкет, опросников, учебных курсов, с возможностью произвольного определения критериев оценивания, анализа результатов. Интерфейс напоминает Microsoft Office, работать с программами комплекса удобно, достаточно иметь базовый уровень работы с ПК. С помощью iSpring Suite можно создавать интерактивные тесты и опросы для повышения эффективности процесса обучения.

Некоторые возможности комплекса:

- 23 типа вопросов, включая drag-and-drop;
- сценарии ветвления между вопросами;
- настраиваемый дизайн вопросов теста;
- добавление аудио и видео, персонажей;
- создание электронных книг, обучающих курсов и других интерактивностей.

Пользовательским недостатком для образовательного учреждения возможно считать достаточно высокую стоимость.

Следующий программный продукт — Effecton, профессиональный набор тестов для психолога, учителя средней школы, преподавателя образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования, специалиста по управлению персоналом предприятия. Состав комплекса поражает своим объёмом, разнообразием методик и направлений, одно из основных — сопровождение в профессиональной ориентации. Effecton содержит большое количество профессиограмм, позволяет создавать базу данных, содержащую информацию обо всех тестах, пройденных каждым из тестируемых, имеется программа для обработки данных СОРТ (статистическая обработка результатов тестирования), позволяющая легко и быстро получить основные статистические показатели результатов исследований, такие как «Объём данных», «Средняя арифметическая», «Среднее квадратическое отклонение», «Средняя ошибка», «Оценка достоверности разницы между средними арифметическими», «Коэффициент корреляции» и многое другое.

Как и в предыдущем случае, основной недостаток программного комплекса — высокая стоимость. Однако, в данном случае, модульное построение комплекса предусматривает возможность приобретения отдельных компонентов.

Анализируя личный опыт, хотелось бы обратить внимание на программу, инсталлированную практически на любой компьютер в составе пакета офисных программ. Речь идёт об электронной таблице, например, для операционной системы Windows — обычно Microsoft Office Excel и её приложение Visual Basic for Applications (VBA). С помощью этих средств возможно получить весьма впечатляющие разработки. Объектно-ориентированная среда программирования VBA, визуальный редактор макросов, позволяет писать микропрограммы, не имея понятия о программировании.

В целом это даёт возможность самостоятельно создать тесты, по необходимости снабжая их картинками, диаграммами и другим мультимедийным контентом. Причём тесты могут быть любыми по структуре — задания с выбором одного ответа (одновариантные задания), задания с выбором нескольких вариантов ответа (многовариантные задания). Это достигается применением инструментов панели «Элементы управления формы» (кнопка, флажок, переключатель), результаты автоматически обрабатываются с помощью арифметических операций (автосуммирование и т. д.) и стандартных логических формул «ЕСЛИ, И, ИЛИ». Пример логической конструкции (Тест Басса — Дарки, «Определение уровня тревожности»): =ЕСЛИ (СУММ (F8: H57) < 50; 50 - (СУММ (F8: H57)); (ЦЕЛОЕ (СУММ (СУММ (H8: H57)/2 + СУММ (G45: G57) + СУММ (F8: F44))))). Данная конструкция подсчитывает количество данных тестируемым ответов (всего должно быть 50) и на выходе выдаёт количество недостающих ответов, переда-

ваемое в следующую логическую конструкцию: =ЕСЛИ (А65=«Количество недостающих ответов:»;» «;«Сумма баллов»). Если количество данных ответов равно 50, то на выходе — сумма набранных баллов, если меньше 50 — количество недостающих ответов.

Обучаемые с удовольствием работают с тестами, созданными учителем, порой принимая участие в их создании, что даёт им возможность практического применения своих познаний, полученных при изучении учебного предмета «Информатика и ИКТ».

#### Литература:

1. Копотева, Г.Л., Логвинова И. М., Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия — Волгоград: Учитель, 2015.
2. Роберт, И. В., Панюкова С. В., Кузнецов А. А., Кравцова А. Ю. Информационные технологии в образовании. Учебно-методическое пособие — М.: Дрофа, 2008.
3. Соловьёва, А. Ф., Компьютерные технологии для преподавателя — СПб: БХВ-Петербург, 2008.
4. Трайнев, В. А., Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / Трайнев В. А., Теплышев В. Ю., Трайнев И. В., — 2-е изд. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013.

## Интерактивные модели часов для использования в начальной школе

Сиваков Александр Андреевич, студент

Научный руководитель: Асонова Надежда Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент  
Смоленский государственный университет

Важной современной методической инновацией, в том числе и в начальной школе, является придание обучению интерактивности. Интерактивное обучение предполагает постоянный отклик на действия ученика. Учитель не всегда имеет возможность лично обеспечить такой отклик каждому обучающемуся. Хорошим способом внедрения интерактивного обучения является грамотное использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР), имеющих свойство интерактивности. Такие ресурсы реализуются с помощью персонального компьютера или его модификаций, при работе в оборудованном кабинете — с помощью интерактивной доски.

В данной работе рассматриваются ЭОР свободного доступа. Среди отечественных ЭОР их можно найти через «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» [2] в таких каталогах, как, например, «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», «Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов», «Электронные образовательные ресурсы».

Темой настоящей работы стали свободные ЭОР для изучения времени в начальной школе. Время — центральная тема программы по математике на протяжении 2—4 классов. Детям эта тема даётся довольно сложно. Помочь учителю и детям могут новые ЭОР, приходящие на смену картонным наглядным пособиям.

И в заключение, перефразируя знаменитое изречение Сократа, можно сказать следующее. Процесс образования даёт знание. Расширяясь, пространство знания расширяет и пространство незнания. Информационное насыщение не лучше информационного голода. Одна из задач педагога — ориентироваться на личность обучаемого, помочь ему определить собственные границы знания, в сбалансированной совокупности возможностей и потребностей его личности, а также образовательного запроса общества и государства.

Рассмотрим некоторые ЭОР свободного доступа для изучения времени.

1) Flash-игра «Изучаем время на часах. Онлайн игра» [4]. *Правила игры.* На часах слева показано время. Установи такое же время на часах справа. Это нужно сделать, вращая стрелки с помощью мыши. За каждый правильный ответ ты будешь получать один балл. За неправильный у тебя будет отниматься два балла.

Ресурс имеет следующий интерактивный элемент: в случае верного ответа загорается зелёный прямоугольник с надписью «Правильно!», в случае неверного — красный прямоугольник со словами «Неточно!», «Попробуй ещё раз!», «Ошибка!».

Заметим, что создатели данного манипулятора не позаботились о точном расположении часовой стрелки на циферблате.

2) Flash-игра «Часы для детей» [3]. С помощью мыши можно передвигать цифры на фигурах в нужное место на часах. Такая игра поможет детям быстрее разобраться в часах.

3) Flash-игра «Учим время» [5]. Нужно указать циферблат, который показывает время, изображённое на электронных часах. Интерес вызывает использование не только арабских, но и римских цифр на циферблатах.

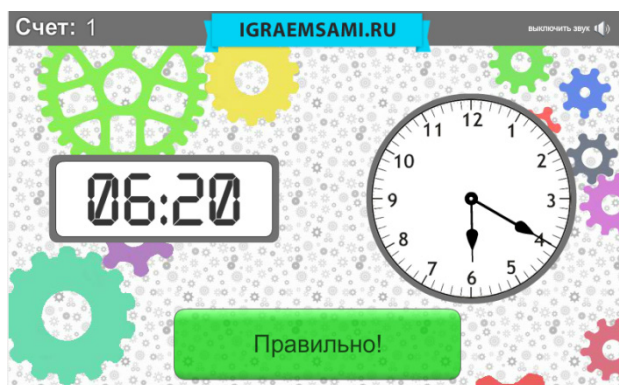


Рис. 1. Изучаем время на часах. Онлайн игра



Рис. 2. Часы для детей



Рис. 3. Учим время

Интерактивный элемент данного ресурса состоит в том, что в случае неправильного выбора следующее задание не предлагается.

Рассмотренные игры являются неплохими тренажёрами для изучения времени. Однако имеются ресурсы для изучения времени, обладающие более высокой сте-

пенью интерактивности. Они составлены нами на основе англоязычных демонстраций, размещённых в свободном доступе на сайте Demonstrations Project [10]. Этот сайт создан и поддерживается американской компанией Wolfram Research [7]. На нём представлены около 11 тысяч распределённых по тематическим разделам файлов,

снабжённых описанием и сведениями об авторах. Формат файлов — CDF, что означает «вычисляемый» формат документа. Автором формата является компания Wolfram Research. Формат позволяет менять параметры визуализации в режиме реального времени при помощи специальных ползунков, кнопок, линий прокрутки и т. п.. Просматривать CDF-демонстрации возможно с помощью бесплатно скачиваемого по адресу [9] CDF-проигрывателя.

Из богатого разнообразия представленных на [7] демонстраций были отобраны те, которые способствуют усвоению темы «Время» в начальной школе. Выбранные манипуляторы были адаптированы для русскоязычных школьников. Адаптация заключалась не только в переводе с английского язык на русский, но и в учёте особенностей методики подачи материала. Каждый из манипуляторов дополнен методическими рекомендациями по использованию в обучении младших школьников.

Адаптированные манипуляторы объединены в презентацию «Интерактивные модели часов для использования в начальной школе».

Созданными демонстрациями могут пользоваться учителя, ученики и родители. Они применимы как в школьных, так и в домашних условиях. Некоторые из манипуляторов просты в понимании без объяснения, поэтому могут использоваться школьниками самостоятельно. Другие же учитель может использовать, как дополнительные пособия для специальных курсов или факультативов.

Управлять некоторыми демонстрациями можно при помощи различных устройств интерфейса, подключённых к компьютеру (планшет, интерактивная доска). Все модели можно поворачивать, удерживая нажатой левую кнопку мыши. Подробное управление манипуляторами описано в презентации.

Подобной работой по адаптации интерактивных англоязычных ресурсов для русскоязычных обучаемых, занимались доцент СмолГУ Н.В. Асонова [1], студентка СмолГУ Харламова С.М. [8].

Первый манипулятор предоставляет возможность менять часовой пояс с помощью ползунка, тем самым узнать время в других городах и странах.

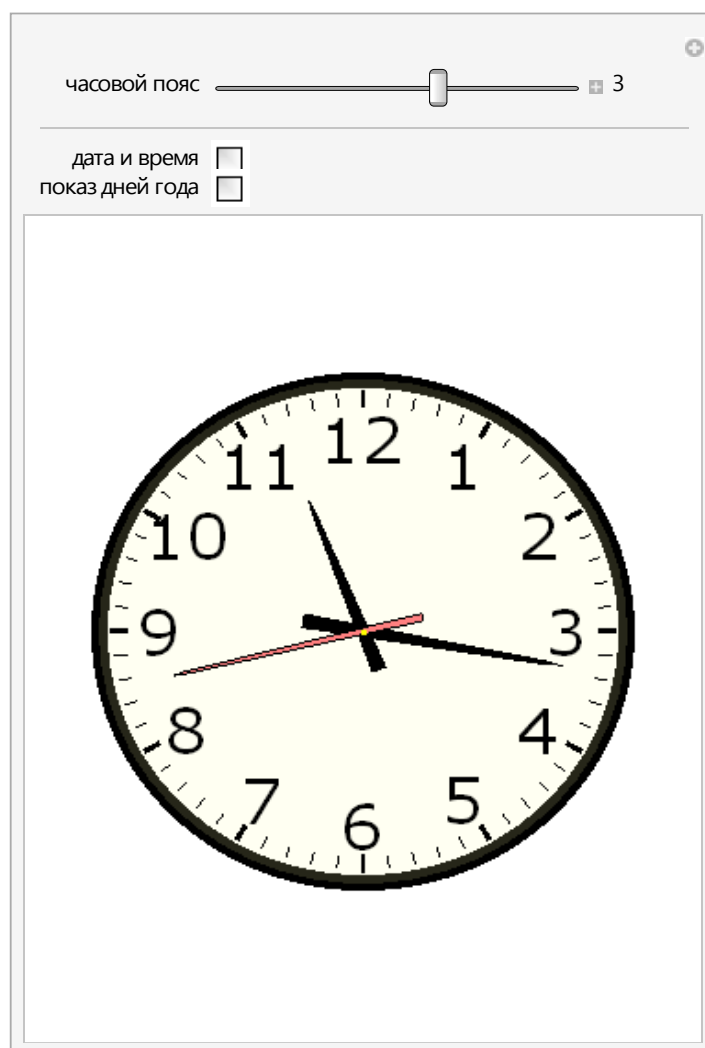


Рис. 4. Часовой пояс



Также можно вывести текущую дату и цифровое время. И можно посмотреть, сколько прошло дней с начала текущего года и сколько осталось дней до конца текущего года.

Можно предложить такое задание детям: установите такое время, которое сейчас в Китае, если там сейчас на 4 часа больше.

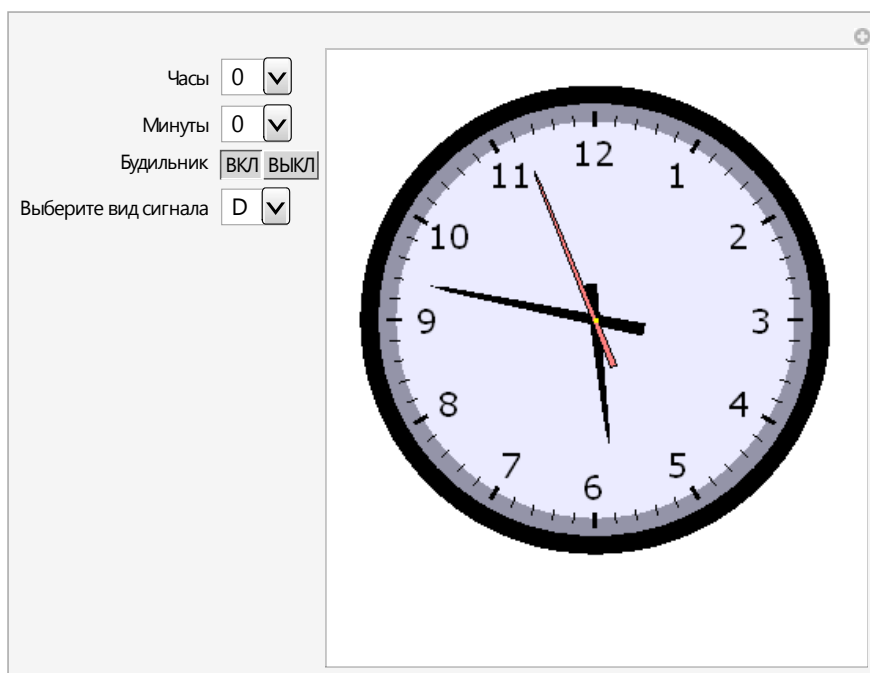


Рис. 5. Будильник

Следующий манипулятор позволяет установить любое время, вплоть до минут. Так же можно установить будильник на определённое время, и когда оно настанет, он сработает. А также можно выбрать понравившуюся мелодию сигнала.

Детям можно предложить такое задание: установите часы на 15–35, будильник — на 15–37 и прослушайте все имеющиеся мелодии.

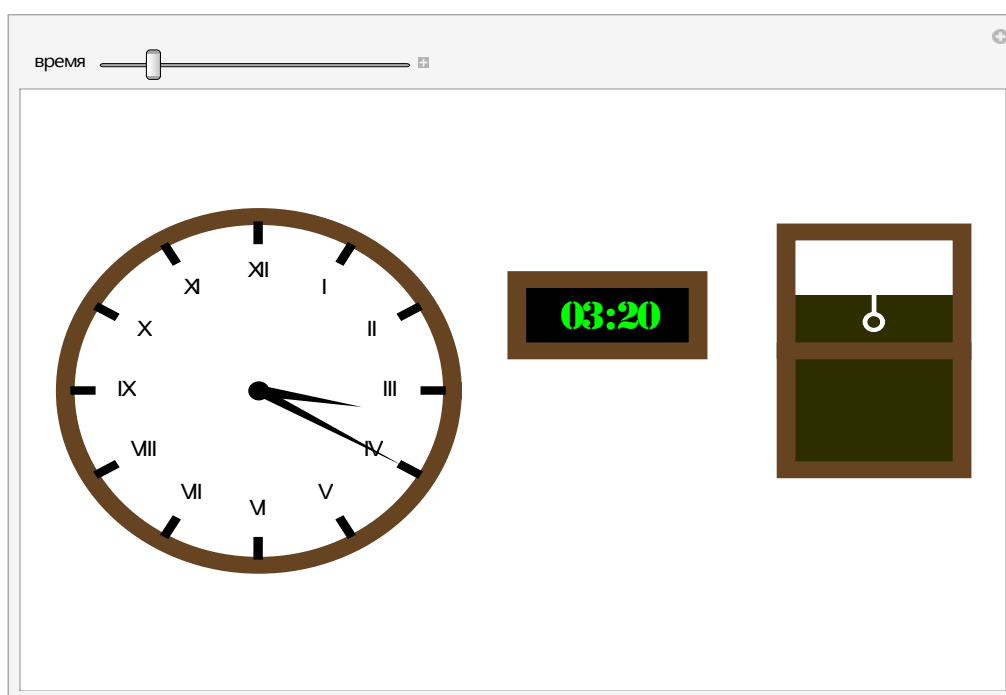


Рис. 6. 24-часовые электронные часы

Данная демонстрация позволяет установить любое время дня и ночи с помощью передвижения ползунка. Справа можно увидеть цифровое время. А ещё правее — окошко, за которым видно, в соответствии с временем, день или ночь на улице.

Детям можно предложить следующие задания: поставьте ночное время; поставьте дневное время. Сверьте время на часах со стрелками и электронных часах.

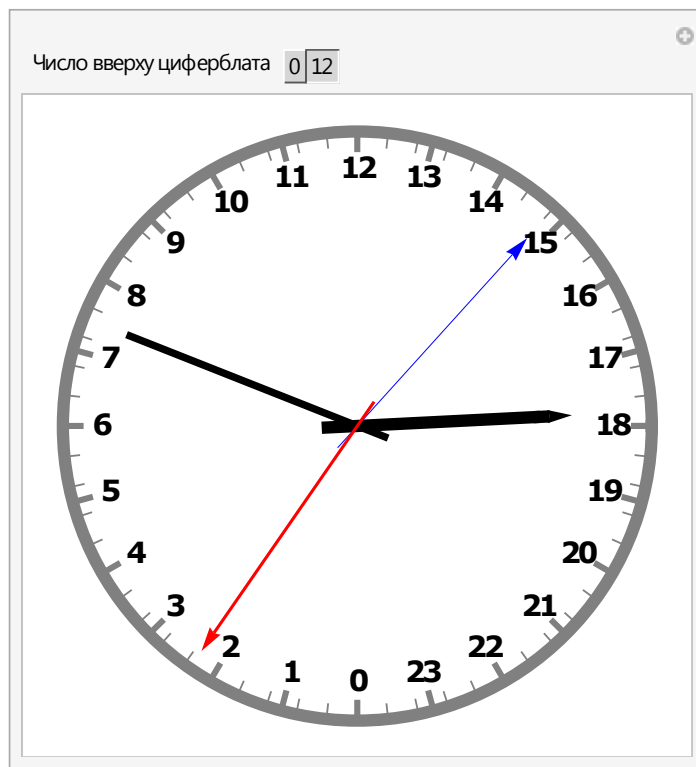


Рис. 7. Часы с 24 делениями

С помощью данной демонстрации можно показать детям и обычные часы, и часы с 24 делениями, чтобы они поняли, что в сутках 24 часа. Такие часы используют на подводных лодках, где не понятно, ночь или день за иллюминатором.

Можно предложить такое задание: установите на часах: 5 часов дня, 3 часа ночи, 4 часа утра.

Разработанный нами ЭОР «Интерактивные модели часов для использования в начальной школе» можно применять на уроках математики. Входящие в его состав манипуляторы хорошо использовать при изучении следующих таких единиц измерения времени, как секунда, минута, час, сутки. С помощью манипуляторов учащиеся легко усвоят соотношения между этими единицами времени. Научатся понимать такие общепринятые выражения как: 15 минут второго, без десяти девять и т. п.

Такие манипуляторы хорошо применять при объяснении нового материала в ходе фронтальной работы: вывести на интерактивную доску изображение часов и поработать с ними, например, посчитать количество делений маленьких и больших.

При закреплении материала данный ресурс можно использовать как фронтально, так и индивидуально.

Например, при математическом диктанте учитель устанавливает на интерактивной доске на часах определённое время, а ученики записывают его в тетради. Либо, вызвать ученика к интерактивной доске и попросить установить на циферблате определённое время.

Данная презентация размещена в виде файла Time. cdf в сети Интернет в свободном доступе по адресу [6].

#### Литература:

1. Асонова, Н. В. Компьютерная презентация с интерактивными элементами для изучения параллельного проектирования // Системы компьютерной математики и их приложения: материалы XVII Международной научной конференции. — Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2016. — Вып. 17. — с. 242–245.
2. Единое окно доступа к образовательным ресурсам [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://window.edu.ru/> (дата обращения 15.05.2017)

3. Игра: Часы для детей [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.igry-multiki.ru/igra-chasy-dlya-detej> (дата обращения 10.05.2017)
4. Изучаем время на часах. Онлайн игра. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://igraemsami.ru/razvivayushchie-igry/vremya/chasy.html> (дата обращения 10.05.2017)
5. Онлайн игра: Учим время [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.igraemsa.ru/igry-dlja-detej/poznavatelnye-igry/uchim-vremya> (дата обращения 10.05.2017)
6. Презентация с интерактивными элементами к изучению темы «Интерактивные модели часов для использования в начальной школе» [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://community.wolfram.com/groups/-/m/t/1079921> (дата обращения 12.05.2017)
7. Сайт компании Wolfram Research [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.wolfram.com/> (дата обращения 25.04.2017)
8. Харламова, С. М. Наглядное пособие с интерактивными элементами к изучению темы «раскраска пасхальных яиц» в начальной школе // Студенческий: электрон. научн. журн. 2017. № 5 (5). URL: <https://sibac.info/journal/student/5/75635> (дата обращения 11.05.2017).
9. CDF-проигрыватель [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.wolfram.com/cdf-player/> (дата обращения 25.04.2017)
10. [demonstrations.wolfram.com](http://demonstrations.wolfram.com) [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://demonstrations.wolfram.com>. — (Дата обращения: 22.04.2017)

## Формирование исследовательской компетенции у бакалавров-историков в ходе семинарских занятий

Спесивцева Вера Александровна, кандидат исторических наук, доцент  
Новосибирский государственный педагогический университет

В современных условиях, в которых функционирует высшая школа, «в которой самыми значимыми становятся ценностная ориентация на понимание и личностное знание, диалог. Налицо актуальность разработки таких технологий, методик, которые позволяют решать данные задачи: кейсовые методы, супервизия, социальные проекты и др., ориентирующихся на повышение мотивации студента к обучению [8, с. 15]», одной из самых важных задач становится формирование исследовательских компетенций.

В официальном документе — «Модель образования 2020», очень подробно рассматривается одна из основных задач высшего образования — вовлечение студентов в фундаментальные исследования. Таким образом, актуальной проблемой высшей школы становится обучение студентов «способам добывания и переработки научной информации путём самостоятельной исследовательской практики в рамках компетентного подхода» [9, с. 229].

Как отмечают исследователи, точке зрения которых мы будем следовать «исследовательская компетенция представляет собой интегральное личностное качество, выражающееся в готовности и способности самостоятельно осваивать новые знания на базе имеющихся знаний, умений, навыков и способов деятельности» [7]. Таким образом, исследовательская компетенция является одной из характеристик личности, которые обеспечивают ее готовность к самостоятельному освоению новых знаний [3, с. 25].

Многие коллеги сетуют, что «в сложившейся практике вузовской подготовки педагогов у большинства студентов (как на начальном, так и на конечном этапах обучения) отсутствует устойчивая ценностная ориентация на осмысление и развитие индивидуально-личностного, информационного, интеллектуального, исследовательского, креативного и коммуникативного потенциала с учетом особенностей данного уровня подготовки, а также с учетом индивидуальных личностных достижений. У студентов при выполнении задач и заданий в процессе самостоятельной работы доминирует стереотипность, ригидность мышления, стремление решать задачи и выполнять задания по алгоритму, типовым методом, а, в ряде случаев, преимущественно с помощью внешних предлагаемых услуг и помощи» [4, с. 253]. В такой ситуации совершенно необходимо формирование на уровне бакалавриата профессиональной исследовательской культуры студентов — будущих педагогов. Особое внимание в процессе профессиональной подготовки следует уделять их способности в будущей профессиональной деятельности обеспечить овладение исследовательской культурой учащихся» [4, с. 254].

Историческое образование имеет свою специфику. Преподаватель высшей школы должен как учитывать эту специфику исторической науки, так и выполнять требования государственного стандарта. В условиях сокращения аудиторных часов при переходе на новую систему

высшего образования многие дисциплины требуют полного пересмотра образовательных программ, а соответственно и методов проведения занятий [10].

Одной из форм учебных занятий, наиболее оптимальных для формирования исследовательской компетенции, являются семинарские занятия. Семинарские занятия характеризуются высокой степенью самостоятельности студентов, как на начальном этапе (сбор и классификация источников, постановка проблем), так и на этапе реализации. Исторические семинары, как элемент систематического научного обучения в университетах, возникли в первой половине XIX столетия. Леопольд фон Ранке в Берлине, Георг Вайц в Гёттингене дали начало этой форме университетского образования [11, с. 624]. Сейчас это одна из наиболее востребованных и эффективных форм университетских занятий.

Именно самостоятельная работа студента должна лежать в основе семинарского занятия. Часто работа на семинарских занятиях ограничивается только докладами студентов по выбранным (или предложенным преподавателем) темам. Это может повлечь за собой некоторые трудности. Доклад — это самостоятельное исследование, выполненное студентом на основе источников и затрагивающее определенные аспекты. По завершении доклада выступающему задаются вопросы, и в группе проходит обсуждение выступления. Однако если аудитория не владеет материалом, то дискуссия не может состояться. То есть к семинарскому занятию должен быть готов не только докладчик, но и слушатели. Случается, что доклад не обнаруживает самостоятельной работы студента, а является компиляцией из сетевых и др. источников, часто весьма сомнительного характера. Это резко снижает продуктивность работы на семинаре. Опыт работы на семинарских занятиях показывает, что не всякий студент способен выступать с докладом (особенно это касается студентов первого курса). Таким образом, можно сделать вывод, что система докладов на семинарских занятиях требует серьезной предварительной работы как со стороны студента, так и со стороны преподавателя, который должен предоставить примерный выбор тем, а также список источников и литературы к семинарскому занятию. Результатом семинара должно стать усвоение и углубление полученных в лекционном курсе знаний.

#### Литература:

1. <https://postнаука.ru/> (дата обращения: 28.03.2017 г.)
2. Алтыникова, Н.В., Лейбова Е. KE-learning сегодня: электронные образовательные ресурсы для педагогического вуза. // Вестник педагогических инноваций. 2014. № 3 (35). с. 5–13.
3. Ибрагимова, Е.М., Идиятов И.Э. Исследовательская компетенция: основные характеристики понятия // Образование и саморазвитие. 2015. № 4 (46). с. 24–26.
4. Казанцева, Л.А. Предпосылки и условия овладения студентами — будущими педагогами исследовательскими компетенциями // Вестник Московского университета МВД России. 2014. № 11. с. 253–254.
5. Ломакин, Н. Историк и монитор. Краткий гид по программам и сервисам, которые облегчают жизнь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.urokiistorii.ru/learning/method/52141> (дата обращения: 28.03.2017 г.).
6. Мжельская, Т.В. Приемы технологии развития критического мышления в преподавании дисциплины «технологии организации самостоятельной работы» // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. с. 93–97.

Между тем, целый ряд тем не может быть проработан в полной мере только в рамках докладной системы. Кроме того, использование только докладов, как формы проведения семинаров, может снизить интерес студентов и, как следствие, потерю мотивации. Для достижения наибольшего результата по формированию навыков самостоятельной работы важно выбрать выигрышную технологию преподавания [6, с. 94], позволяющую формировать навыки исследовательской деятельности, которая имеет дело с несколько иным содержанием образования — под ним понимается не некий объем предметной информации, а функциональные навыки мышления, развиваемые средствами учебного исследования [12, с. 144]. Сегодня «современная образовательная ситуация диктует нам необходимость использования электронных ресурсов в педагогическом процессе» [2, с. 6]. Это могут быть видео-лекции ведущих специалистов по определенной проблематике (например, с портала «Пост-наука [1]), материалы сетевых библиотек [5] и т. д.

Также одной из эффективных форм проведения семинарского занятия может выступить круглый стол, на котором проходит обсуждение ряда проблем. В дискуссию будут вовлечены все студенты в группе, а не только отдельные докладчики. Это могут быть командные выступления, но тогда было бы целесообразным привлечь в качестве сторонних членов жюри либо кого-то из студентов старших курсов, либо кого-то из преподавателей. Работа в команде мотивирует, повышает уровень ответственности и позволяет улучшить результаты образовательной деятельности. Таким образом будут формироваться компетенции ОК-5, ОК-6, ОК-7, ПК-1, ПК-3, ПК-4, ПК-5, ПК-6, ПК-7, ПК-8, ПК-9 (См. ФГОС ВО), что поможет студентам в построении собственной исследовательской деятельности [10].

Итак, разнообразие форм проведения семинарского занятия при преподавании исторических дисциплин способствует повышению интереса студентов к предмету, увеличивает долю самостоятельного исследования, умножает мотивацию и является одним из важных и эффективных факторов формирования исследовательских компетенций у бакалавров-историков.

7. Осипова, С. И. Развитие исследовательской компетентности одарённых детей [Текст] / С. И. Осипова. — ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота» [www.fkrgu.ru/cont/17](http://www.fkrgu.ru/cont/17). досдата обращения 28.03.2017 г.
8. Ромм, Т. А. Высшее образование в России в условиях трансформации // Вестник педагогических инноваций. 2016. № 1 (41). с. 11–17.
9. Рындина, Ю. В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория // Молодой ученый. — 2011. — № 1. — с. 228–232.
10. Спесивцева, В. А. Самостоятельная работа с историческими источниками как фактор формирования исследовательских компетенций у бакалавров-историков // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы [Электронный ресурс]: материалы пятой международной научно-практической конференции, г. Барнаул, 11 ноября 2016 года / Алтайский государственный педагогический университет; [редкол.: Н. А. Матвеева, И. И. Макарова, Н. А. Сапронова]. — Барнаул: АлтГПУ, 2016. — 204 с. <http://books.altspu.ru/document/70> (дата обращения: 28.03.2017 г.).
11. Спесивцева, В. А. Исторический семинар Ягеллонского университета в период 1861–1873 гг. // Молодой ученый. — 2017. — № 4. — с. 624–626.
12. Ширяева, Н. А. Специфика реализации исследовательской деятельности в организации образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 7. — с. 144–148.

## The advantage of note — taking in the process of translation

Sultanova S. N.

Uzbek State University of World Languages

In consecutive interpretation note taking plays an important role. We can say that note taking is the heart of consecutive interpretation. Note-taking plays an important role in it. A personal system of note-taking is very useful in consecutive interpretation. Each interpreter should develop a personal system of notes. It helps to form the habit of summarizing and symbolizing words and phrases, which is an important aspect of the interpretation process. Through note-taking the interpreter stays focused, facilitates the reception and analysis the speech. For example: *OK — to approve, support; OЖ — disapprove; Wk — week; Wednesday — Wed; B4 — Before; btw — between? (A question mark) — Doubt, problem; = — equals; percentage — %; More than — >; Less than — <; ↘decrease; etc.*

Consecutive interpretation relies on long-term memory. Psychological studies have shown that long-term memory fades very rapidly [2]. A successful note-taking technique for consecutive interpretation calls for a method of reducing words to ideas and putting the ideas into symbols that can then be re-expressed in another language. An interpreter should not try to write down word for word everything the speaker says because a hundred words may contain only one idea, while one word may imply several ideas.

Each interpreter should have his own system of note-taking. Every interpreter's note is unique and individual. Note — taking helps the interpreter to fix on the paper a sufficient number of semantic elements of the speech of the source speaker. The competent use of note-taking gives the translator an additional opportunity to think over the semantic structure of the source text at a stage of perception of

the original, to fix precise information such as figures, names, to take some translation decisions, to prepare for the construction of the translation text and etc [3].

Any system for note taking needs to meet a number of criteria. First, the record will have to be done quickly, at the rate of the speaker's speech, which means that it should be short, exact and clear. Secondly, the interpreter should quickly read and understand his notes. Thirdly, in the recording it is necessary to record key moments of the speaker's speech. It should be taken into consideration that translation shouldn't differ significantly from the speech of the speaker.

Good listening skills lead to good note-taking. In note — taking *attention — focus on meaning — comprehension — analysis and evaluation — responding — remembering* play crucial role.

Concerning the language in note-taking we can say that it completely depends on the choice of interpreter. The interpreter can take notes in source language, in target language, or he can use the combination of both languages.

While doing note-taking it is important to leave a space between entries so that the missed information can be filled easily.

There are different methods of note-taking such as *Cornell Method, Outlining Method, The Mapping Method, Charting Method, and Sentence Method.*

*The Cornell method* provides a systematic format for condensing and organizing notes without laborious re-copying. After writing the notes in the main space, the left-hand space is used to label each idea and detail with a key word or «cue».



*Outlining Method* can be most effective when note taking skills are super sharp and interpreter can handle the outlining regardless of the note taking situation.

*Mapping* is a method that uses comprehension/concentration skills and evolves in a note taking form which relates each fact or idea to every other fact or idea. Mapping is a graphic representation of the content of a speech.

*Charting* method helps the interpreter track conversation where he would normally be confused and lose out on relevant content. It reduces amount of writing. Provides easy review mechanism for memorization.

*Sentence* method is used when the speech is somewhat organized, but heavy with content which comes fast. When the interpreter can hear the different points, but doesn't know how they fit together [4].

Taking notes is essential, because just memory will be insufficient in case of long speech. It gives an interpreter an op-

portunity to feel confident and calm in any situation. It increases the adequacy of the translation and the quality of its verbal design; gives an opportunity to transfer the precision information practically without loss; reduces the burden on memory.

Efficient note-taking system should be developed in order to reveal precise interpretation by remembering and revealing relevant names, dates, places, and figures. It is often essential to develop this skill under the direction of an experienced interpreter.

Summing up, we came to the conclusion that the ability to use note-taking definitely improves the quality of translation. Effective note-taking is an important transferable skill, a skill that can be applied in all aspects of life, socially, at work and during study. Note-taking is a powerful aid to communication, a way of summarizing and retaining the key points from what you've heard and understood.

#### References:

1. Gillies A. Note-taking for Consecutive Interpreting. NY, 2014.
2. Deborah A. Garretson, «A Psychological Approach to Consecutive Interpretation», *Meta* 26 (3), September 1981
3. Фомин, С.К. Последовательный перевод: учебное пособие. — М.: Восток-Запад, 2006.
4. Deese, James and Ellin K. Deese. *How To Study* (3rd ed). New York: McGraw-Hill, Inc., 1979

## Формирование информационной культуры молодежи в борьбе против киберэкстремизма

Таджибаев Элдор Эшкулович, ассистент  
Ташкентский институт текстильной и легкой промышленности (Узбекистан)

*Статья посвящена вопросам воспитания молодежи в условиях профессионального образования, а также формированию умений и навыков информационной культуры в целях распознавания киберэкстремизма, информационных источников.*

**Ключевые слова:** молодежь, профессиональное образование, информационная культура, информационная безопасность, киберэкстремизм

Возрастающее значение информационных технологий в жизнедеятельности и развитии общества, формирование глобального информационного пространства и ускорение информационного обмена обуславливают приобретение информацией роли эффективного инструмента политической практики. Расширение возможностей информационного воздействия на индивидуальное и массовое сознание задает объективные предпосылки для его применения с целями социальной и политической дестабилизации. Мишенью такого негативного пропагандистского воздействия может выступать будущее государства-молодежь.

Первоочередного внимания в этой связи заслуживает вопрос формирования информационной культуры молодежи, связанная с противодействием перед различного

рода манипулирующими воздействиями вследствие незавершенности становления ее ценностно-нормативной системы.

К числу основных сфер национальной безопасности относится информационная безопасность, обеспечение которой в условиях информационного общества признается одним из наиболее важных направлений политической практики. Внимание многих исследователей привлекает специфика современной молодежи как объекта целенаправленного информационно-психологического воздействия, проявляющаяся в ее подверженности манипулированию вследствие определенной незрелости, несформированности системы ценностных ориентаций, и т. д.

Способность человека поддаваться или противостоять информационному воздействию обусловлена, в первую

очередь, характером передаваемой информации. Транслируемую информацию принято классифицировать, в частности, по мере интенсивности воздействия, в зависимости от степени активности сторон коммуникации, различая в ней сообщение, убеждение и внушение. Сообщение подразумевает обычное информирование одного участника коммуникации другим, т. е. простую передачу информации. Под убеждением понимают метод воздействия на индивидуальное или массовое сознание, основанный на логической аргументации, а также самостоятельной ее оценке и согласии с ней адресата. Внушение или суггестия, напротив, представляет собой неаргументированное, эмоционально-волевое воздействие на человека или на группу, предполагающее не критическое восприятие информации реципиентом, и, соответственно, ее пассивное усвоение в «готовом виде».

Данные формы информационного воздействия выступают основой для существования такого социально-политического феномена, как пропаганда. Начиная с работ Э. Бернейса, под пропагандой понимается система техник, позволяющая управлять общественным мнением, «сознательное и умелое манипулирование упорядоченными привычками и вкусами масс». Таким образом, пропаганда представляет собой целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека, формирующее, посредством распространения информации, заданные взгляды и социальные представления. Надо отметить, что Э. Бернейсом пропаганда рассматривалась как феномен, свойственный прежде всего демократическому обществу с его свободой мнений и выступающий в нем инструментом «инженерии согласия». В то же время, в зависимости от цели использования им противопоставлялась так называемая «хорошая» и «недобросовестная» пропаганда.

Манипуляция сознанием предполагает скрытый характер своего осуществления, определяющий саму ее возможность и эффективность. Таким образом, скрытое, неявное информационное воздействие потенциально способно манипулировать индивидуальным и массовым сознанием, оказывая влияние на социальное поведение человека.

Подверженность информационному воздействию зависит также и от ряда социально-демографических характеристик, в частности возраста, пола и уровня образования. Следует отметить, что влияние социальной среды на формирование социальных установок и ценностей личности в последние десятилетия опосредуется средствами массовой коммуникации все в возрастающей степени.

Для молодежи, как показывают современные исследования, Интернет оказывается важнейшим каналом получения информации, при этом «степень приоритетности такого канала может быть определена как по количественным показателям — совокупностью трафика проходящего через него искомого информационного контента, так и по качественным — его доступностью/популярностью для членов целевой социальной группы (в данном

случае — молодежи)». Интернет уже является основным источником информации для подавляющего большинства российской молодежи, становясь все более доступным для возрастающего числа молодых россиян, которые посвящают Интернет-коммуникации все большее количество времени. Более того, длительное «погружение» в Интернет-пространство становится отличительной особенностью нового поколения: «постоянное пребывание в Интернете стало одним из маркеров молодежного образа жизни». В этой связи рядом авторов применительно к современной реальности используется понятие «онлайн-молодежь».

Предпочтение молодежью Интернета как источника информации и средства общения, по нашему мнению, определяется возможностью реализации собственной активности, двусторонней коммуникацией, удобством и оперативностью, чрезвычайно широкими возможностями.

Возможности, предоставляемые ресурсами Интернета, определяют выраженность как позитивных, так и негативных эффектов от его использования. К положительным сторонам использования Сети он относит, в частности, доступность и разнообразие информации, способность одновременного удовлетворения не только познавательных, но и коммуникативных целей, интерактивность и т. д. Отрицательными эффектами Интернет-коммуникации, как резюмирует автор, можно считать переизбыток информации, приводящий к поверхностности восприятия, калейдоскопичность и мозаичность формируемой картины мира, размывание и диффузность идентичности личности, эмоциональное и нравственное снижение и др.

На основе теоретического анализа современных источников по данной проблеме мы предлагаем собственную классификацию таких Интернет-угроз молодежи:

1. Формирование эгоистических установок и потребительского образа жизни.
2. Снижение значимости семейных ценностей.
3. Пропаганда насилия и жестокости.
4. Вовлечение молодежи в секты.
5. Угрозы безопасности социума.

Перечисленные угрозы определяют необходимость разработки ряда мероприятий, направленных на расширение информационного кругозора молодежи и формирования в ней информационной культуры, которая определяется следующим образом:

— информационная культура — это совокупность знаний, которыми обладает человек, и умение их использовать на практике для решения определенных задач;

— информационная культура — это отдельная область культуры, которая связана с функционированием информации в обществе и образованием информационных качеств конкретной личности;

— информационная культура — это конкретный уровень формирования информационных процессов, уровень создания, сбора, переработки и хранения информации, степень удовлетворения в определенной мере потребностей человека в информационном общении;

— информационная культура — это качественный показатель жизнедеятельности конкретного человека в сфере получения, передачи, хранения и применения информации, где основными являются духовные общечеловеческие ценности;

— информационная культура — это определенный уровень знаний, который предоставляет возможность человеку свободно без препятствий ориентироваться в пространстве информации, принимать активное участие в его формировании и всеми методами способствовать информационному взаимодействию.

Говоря о киберэкстремизме необходимо уточнить его основополагающую точку, как само явление экстремизма:

Экстремизм — специфическая отрицательная особенность поведения и качество личности, ведущая характеристика которой — приверженность человека к радикальным взглядам, поступкам, идея. Экстремизм может иметь следующую основу: политическую, религиозную, экономическую, социальную и так далее, вплоть до бытовой почвы. Обобщающая черта экстремизма — агрессивность и разрушительность в отношении объекта, против которого он направлен.

Глобальные процессы информатизации современного общества и образования обуславливают существенное обострение проблем информационной безопасности. Информационный век принес миру не только повсеместное развитие технологий и компьютеризацию всей жизни, но и привел к появлению такой формы социальной девиации, как киберэкстремизм, который в настоящее время получает все более широкое развитие.

Важнейшим, в профилактике киберэкстремизма, является понимание социально-экономических и возрастных особенности личности и жизненных этапов, в которых находится современная молодежь. Специалисты считают наиболее опасным возрастом вступление в период экстремистской активности — возраст от 14 до 22 лет.

В контексте информационной культуры профилактика киберэкстремизма может быть сведена к следующему:

фильтрация интернет-контента и персонализация доступа к потенциально опасным ресурсам. Контент может фильтроваться на трех уровнях: провайдера, сервера и клиентской станции. В случае серверной фильтрации трафик отсеивается на выделенном компьютере, где настроены доступ в Интернет и передача его на остальные компьютеры через локальную сеть.

Известные программы для организации серверной контент-фильтрации для Windows — систем: МКФ, UserGate, Kerio, ISA Server, SafeSquid, а также прокси-серверы, на которых можно организовать фильтрацию. Для Linux-систем наиболее популярны DansGuardian и Mindwebfilter и др. При клиентской фильтрации на каждом компьютере устанавливается и настраивается программа-фильтр, что позволяет задать индивидуальные настройки для каждой машины. Примеры программных продуктов для Windows — систем: Интернет Цензор, ПКФ, NetPolice, KinderGate и др. Для Linux-систем: NetPolice ALT Linux, СКФ и др.

Следует отметить, что зачастую Интернет-фильтры не могут работать с контекстом, поэтому необходимо использовать существующие средства контекстной фильтрации. В настоящий момент она активно используется антиспам-фильтрами, а разработка её методов — перспективное направление научных исследований в области обеспечения информационной безопасности молодежи.

Таким образом, профилактика киберэкстремизма — комплексная проблема, для решения которой необходимо задействовать юридические, психолого-педагогические и ИКТ-инструменты. Только их сочетание способно принести желаемый эффект в масштабах государства, который должен заключаться в улучшении уровня жизни населения, активизации пропаганды духовно-нравственных ценностей и традиций среди молодежи, отслеживании и устранении информации экстремистского характера, повышении информированности молодых людей о данной проблеме, научить их противостоять ей.

#### Литература:

1. Горелкин, А. В. Информационная безопасность молодежи как фактор устойчивого развития региона. / монография. Кемерово, 2015. — стр. 68–80.
2. Старкова, Н. А. Киберэкстремизм в молодежной среде как социальная проблема. / журнал «Фундаментальные исследования». — 2014. — № 12 (часть 7) — с. 1550–1554.
3. Ефимова, И. Ю., Варфоломеева Т. Н., Веремеенко О. О., Ступар О. С. Воспитания противодействия идеям киберэкстремизма среди молодежи. Сборник: Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи: сборник статей / под ред. Г. Н. Чусавитиной, Е. В. Черновой. — Магнитогорск: Дом печати, 2014. — 203 с.

## Innovative approach to organization of educational practices in college

Khaidarov Tuigun Anvarovich, Head of the department;  
Parmanov Aliboy Ergashevich, Assistant Professor;  
Baymetov Muhammatali Mekhriddinovich, Assistant  
Tashkent Institute of irrigation and melioration, Uzbekistan

**Keywords:** *educational practice, innovation approach, education, competence, advanced pedagogy*

The basis for the practice is the order of the head of the college or university, which is appointed by the head of practice from college to university, the time and place (organization) of the practice are established [3]

Between the organization in which the practice is conducted, a contract is concluded. The relations of trainees (students) with organizations and, the investigator, registration of these relations can be different depending on the circumstances, students are accepted for vacant positions as employees or they are only enrolled as trainees. Admission to a vacant post for the period of practice is the right, and not the duty of the head [2]

Students of universities during the training and production practice, in the presence of vacant positions in the organization may in the prescribed manner be credited to them. Depending on the specialty, the students» practical training can be conducted at educational and production facilities (in workshops, at the polygon of professional colleges, in organizations, in visiting art exhibitions and other objects corresponding to the profile of training specialists.) The objective of the training practice is to instill in students first skills in the chosen Specialty [9].

It is allowed to conduct industrial practice in the composition of student groups, if the work performed by the student corresponds to the profile of the specialty on which he is studying. Students who study on the basis of a contract for targeted training, practice: the profile of the specialty are held in those organizations with whom the contract for targeted training has been concluded.

Currently, there is a problem — the need to improve the effectiveness of training practice and its organizational process, and especially its side, which is associated with the humanization of education, the development of the student»s personal potential, the prevention of dead ends of its development. In recent years, the attention of educators has been increasingly attracted by the ideas of innovative approaches to the organizational process of educational practice, with which they link the possibility of fundamental changes in professional colleges. In recent years a number of scientific works have been published, the authors of which consider the theoretical and practical aspects of the functioning of innovative educational institutions and the peculiarities of the activity of psychological services in professional colleges. In these works, innovative colleges are considered as institutions, which are based on the idea of comprehensive development of the student»s personality through training practice.

An innovative approach to the learning process, in which the goal of learning is to develop the ability of students to learn new experiences based on the purposeful formation of creative and critical thinking, the experience and tools of educational research, role-playing and imitation modeling, suggests changes in the activity of the psychological service in professional colleges.

The goal of the work of teachers is not just the provision of educational practice, but the complex psychological accompaniment of the student throughout the entire course of training tactics, that is, the system of professional activity aimed at creating psychological, pedagogical, socio-psychological conditions for successful student learning in teaching practice. At the same time, it is necessary to take into account the differences in the innovative educational space from the traditional process of the training qepiq. Educational institutions of an innovative type are not focused on the formation of any particular type of personality, but on the development of the natural individuality of each student, his creative abilities, general education and on specialty, professional self-determination and social adaptation to new living conditions.

This direction is associated with the development of models of training as an organization; Training, research, training as an organization of modeling activities, training as an organization for an active exchange of views, creative discussion. In its basic meaning, the term «innovation» refers not only to the creation and dissemination of innovations, but also to transformations, opinions in the way of activity, the style of thinking that is associated with these innovations.

And here the professional psychological activity focuses on the psychological preparation of teachers for work on innovative technologies, as often when the college moves to the mode of innovative work, teachers «are not ready for such changes. Psychological complexity requires the inclusion of teachers in the active discussion of the problems of developmental learning on the basis of an individual approach to each student in the period of training practice. At the heart of such discussions of conversations is the personality of the student, his mental and mental health, and a comprehensive account of his interests and abilities. In working with educators, one should not limit oneself to holding general events and recommendations on reading special literature. The most effective are individual forms of psychological work. Contacts between educators and psychologists should help to deepen the teacher»s knowledge of the psychological, age,

individual and typological characteristics of children, be specific and effective.

The essence of the innovative approach is to create conditions. Which in the process of educational practice the student becomes his subject, i. e. Learns for the sake of self-change, when its development from a side-effect and an accidental result turns into a major task for both the teacher and the student himself. In this regard, it is necessary to find in the pedagogical process such psychological or psychological-pedagogical conditions that could maximize the manifestation of the student's independence and activity in the process of the training Practice, as well as advancement in their intellectual personal development [5].

Modern approaches to the organization of training practice and its development. Approach in the vocabulary interpretation of VI. Dal means «to go under the bottom of something», i. e. Be at the core of something. The concept of «approach» as a certain position, point of view, determines the research, design, organization of the mud; A different phenomenon, a process. In modern science, many approaches are presented. They can be classified for different reasons, for example, in scientific disciplines, philosophical, psychological, pedagogical, anthropological, interdisciplinary, etc.; On the object of the application: activity, culturological personality, etc.; On the organization of consideration (analysis): systemic, integrated structural, etc. (Winter IA) Different approaches do not exclude each other, but implement different review plans. In the organization of training practice, it is possible to use a competence approach. The notion of «competence approach» became widespread in the beginning of the 2nd century in connection with discussions on the problems and ways of modernization of the national education. Competent approach implies not mastering by a student of separate knowledge and skills, but mastering them in a complex. In connection with this, the system of teaching methods is differently defined. The selection and construction of training methods is based on the structure of the relevant competencies and functions that it; Perform in education.

The notions of «competence approach» and «key competence» were disseminated relatively recently in connection with discussions about the problems and ways of modernizing national education. The appeal to these concepts is related to the desire to determine the necessary changes in education, including in colleges, due to changes in the society [6].

The competence approach in general education objectively corresponds to social expectations in the sphere of education, and to the interests of participants in the educational

process. At the same time, this approach contradicts: many stereotypes existing in the education system; The criteria for assessing the educational activities of children, pedagogical activity of teachers, the work of administration of professional colleges. Along with these, theoretical and methodical training of personnel for the implementation of the competence approach in the system of pedagogical education, including in the centers of advanced training, is necessary.

Principles of training organization:

1. The weight of the learning process should be focused on achieving the objectives expressed in the form of competencies, the mastering of which is the result of training.
2. Formation of the so-called «area of trust» between instructors; Trained
3. Learners should consciously take responsibility for their own learning, which is achieved by creating a learning environment that forms this responsibility. For this, students should be able to actively interact.
4. Learners should be given the opportunity to learn how to search, process and use information. It is necessary to abandon practices: «knowledge translation».
5. Trainees should be able to practice their mastered competences in as many real and imitative contexts as possible.
6. Trainees should be given the opportunity to develop competence, which is called «learn how to learn», that is, be responsible for their own training.
7. Individualization of learning: giving each student: the opportunity to master competencies at an individual pace.

All of the foregoing represents the methodical, didactic, pedagogical and value basis on which the process of teaching practice is based, based on the competence approach [4].

Experience shows that the question of the relationship between theory and practice is the very third question, which is connected with the unambiguous orientation of the competence approach to the development of competences, that is, the realization of work activity and the integrated holistic development of the necessary competences. It seems that theoretical training is not given enough attention. This approach requires breaking stereotypes, and this is the most difficult. Any innovation causes resistance. Thus, the competence approach allows you to direct pedagogical activity to involve the student in active, conscious activity, to develop information, communication, educational and cognitive competencies and to disclose the student's personal potential, to build self-esteem and self-control of pupils and teacher reflection, which allows you to achieve better results in Process of educational practice.

#### References:

1. A. Khutorskoy. Core competencies. Technology of construction // Public education. — № 5. — 2003.
2. Bordovskaya N. V. «Pedagogy. Textbook for high schools». — St. Petersburg: Publishing House «Peter». — 2000. — 304 p.
3. Dyachenko V. K. «New didactics» — M.: Public education. — 2001. — 493 p.



4. Lebedev O. E. Competence approach in education // School technology. — 2004.-№ 5. -FROM. 3–12.
5. Polat E. S. New pedagogical technologies / Manual for teachers. M., 1997.

## Индивидуализация обучения в профессиональных колледжах на основе коучинг-технологии

Хакназарова Зиёда Камолиддиновна, ассистент  
Ташкентский институт текстильной и легкой промышленности (Узбекистан)

*Статья посвящена вопросу применения коучинг-технологии, в частности, педагогического коучинга при обучении технологии швейных изделий в профессиональных колледжах.*

**Ключевые слова:** легкая промышленность, профессиональное образование, педагог, ученик, учебно-дидактические материалы, коучинг технология

Республика Узбекистан осуществляет построение демократического правового государства и открытого гражданского общества, обеспечивающих соблюдение прав и свобод человека, духовное обновление общества, формирование социально-ориентированной рыночной экономики, интеграцию в мировое сообщество. Немаловажное место в развитии внутренней рыночной инфраструктуры страны играет такая отрасль, как легкая промышленность.

Одной из особенностей легкой промышленности является быстрая отдача вложенных средств. Технологические особенности отрасли позволяют осуществлять быструю смену ассортимента выпускаемой продукции при минимуме затрат, что обеспечивает высокую мобильность производства.

В связи с принятием закона «О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан» на сегодняшний день стало актуальным развитие реального сектора экономики страны, в частности, отрасли легкой промышленности для развития которой естественным образом требуются высококвалифицированные и компетентные в своей области будущие специалисты [1].

На сегодняшний день приоритетным направлением в системе среднего специального и профессионального образования является выдвижение личности ученика, как субъекта образовательного процесса [2]. Коренные изменения, происходящие в системе образования распространялись на все его виды, начиная от дошкольного до высшего профессионального, ставя основной задачей формирование интеллектуальной и духовно развитой личности. Для того чтобы знания специалиста были мобильными, он должен уметь обрабатывать накопленные знания и уметь их сохранить в оптимальном варианте. Он должен научиться постоянно пополнять свои знания и уметь их использовать в своей практической деятельности.

Подготовка высококвалифицированных специалистов в области профессионального образования требует от педагогов профессиональных колледжей осуществления ин-

дивидуального подхода при проектировании образовательного процесса.

Но далеко не каждый педагога учитывает индивидуальные особенности личности учеников при конструировании учебно-дидактического материала по специальным дисциплинам. Это проявляется в учебно-методическом комплексе тем, что для каждой отдельно взятой темы педагог предметник выбирает одну технологию исходя из содержания учебного занятия. Однако, при этом в большинстве случаев совсем не учитываются индивидуальные особенности тех учеников, которые будут обучаться данной дисциплине.

Решение этой проблемы может быть осуществлено через определение тех индивидуальных особенностей личности, которые непосредственно взаимодействуют при активизации учебно-познавательной деятельности учащихся.

В практике среднего специального и профессионального образования широко используется индивидуальный подход как средство реализации ценностно-смысловой и деятельностно-мотивационной парадигмы, обеспечивающей условия индивидуализации обучения и воспитания. Это может быть достигнуто за счет самостоятельной работы учеников, активных форм и методов обучения, которые могут реализоваться с помощью коучинг технологии.

В настоящее время тема коучинга стала одной из самых востребованных в области менеджмента и консалтинга. Большинство коуч-консультантов определяют его не только как метод непосредственного обучения, но и как философию, систему технологий и методов, направленных на постановку и максимально быстрое достижение целей. Эта технология помогала людям развиваться, осваивать новые навыки и достигать больших успехов.

Так что такое «коучинг»? Предлагаем несколько определений, данных его автором Тимоти Голви [3]:

1. Это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Коучинг не учит, а помогает учиться.

2. Это процесс, помогающий человеку взглянуть на развитие его личности, на конкретный этап её развития, то есть открыть человеку глаза на многие полезные ему вещи.

3. Это процесс, позволяющий личности при использовании нужных методов и приёмов добиться самых высоких результатов.

В учебниках по менеджменту есть определение коучинга — это наука об уме, собрание философских принципов, предназначенных для того, чтобы сопровождать людей на пути улучшения своей жизни.

Таким образом, коучинг — это индивидуальная тренировка человека для достижения значимых для него целей, повышения эффективности планирования, мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и навыков, освоения передовых стратегий получения результата.

Коротко смысл педагогического коучинга можно определить как движение к цели через полное раскрытие потенциала человека и команды. Используя коучинг, люди достигают своих целей намного эффективнее и быстрее, формируют ясность в выборе своего развития. При профессиональной поддержке коуча, т. е. проводника, учащийся самостоятельно формулирует цели, наработывает стратегии и осуществляет наиболее удачные из них.

При осуществлении коучинг технологии в процессе обучению технологии швеных изделий необходимо учитывать специфику специальной дисциплины и её структурные особенности, а также межпредметные связи с другими как общепрофессиональными, так и специальными дисциплинами.

Блок специальных дисциплин по своей сущности направлен на формирование профессиональных умений и навыков, которые развиваются на основе применения индивидуализированной технологии обучения. В профессиональном образовании важное значение имеет индивидуальной подход при обучении профессиональным навыкам действия и их усвоения. Так при преподавании технологии швейных изделий усвоение профессиональных приемов работы зависит от того, насколько педагог может донести содержимое операций выполняемых действий при обработке того или иного узла одежды, которая может быть осуществлена через коучинг технологию.

Эта методика предназначена для расширения возможностей людей, осознавших потребность в изменениях и ставящих перед собой задачи профессионального и личностного роста. Она может быть направлена на реализацию планов в самых различных областях жизни. Все используемые в коучинге методы направлены, главным образом, на то, чтобы сосредоточить внимание учащихся на целенаправленном действии и побудить его совершить это действие, получив от этого удовольствие. Если кратко охарактеризовать сферы применения коучинга, то можно сказать, что личностный коучинг помогает:

— определять цели и оптимальные шаги их достижения;

— повышать самостоятельность и ответственность учеников;

— получать удовлетворение от своей деятельности;

— учиться находить новые пути эффективного сотрудничества;

— быстро принимать нужные решения в трудных ситуациях;

— согласовывать индивидуальные цели с целями организации;

— делать свою жизнь более богатой;

— открывать новые возможности;

— больше зарабатывать и меньше тратить;

— обогащать жизнь новыми продуктивными личными отношениями.

Этапы реализации коучинга при обучении технологии швейных изделий состоят из следующих:

Объяснение и демонстрация. На этой стадии коуч должен:

— обобщить все то, что необходимо объяснить и продемонстрировать, то есть при обучении технологии обработки любого узла одежды детально продемонстрировать поочередность операций сборки узла;

— сделать акцент на том, почему это важно и для чего необходимо знать начальную обработку, последующую обработку и отделку;

— обрисовать, как это будет выполняться в общем виде в виде сборочных схем разрезов узлов;

— объяснить и продемонстрировать, соблюдая логическую последовательность сборки деталей кроя;

— сделать обобщение, еще раз подчеркнув и объяснив важность изучаемого действия;

— отвести время на вопросы, уточнения и обратную связь для проверки понимания.

Осмысление обучения. Следует очень продуманно определять временной режим этой стадии. Часто все, что здесь требуется, — это просто несколько минут частного разговора, сделанные на полях заметки или практика с некоторым элементом нового оборудования.

Обзор прогресса. На этом этапе коучу необходимо напомнить ученику о конечной цели программы обучения и предложить ему озвучить, каких результатов, по его мнению, они достигли на данный момент. Грамотно сформулированные вопросы могут помочь ученикам выявить любые мешающие обучению препятствия, с которыми они сталкиваются.

Коуч должен обеспечить ученику практические сессии трех типов:

— «безопасные» возможности: легко можно совершить ошибку и тут же исправить ее, причем без разрушительных последствий для себя и своего дела;

— возможности «близкого наблюдения»: ученики могут потренироваться в ситуациях реальной жизни в присутствии коуча;

— возможности «выборочной проверки»: ученик волен действовать по своему усмотрению в ситуации реальной жизни.

Исходя из выше сказанного можно сделать выводы о том, что коучинг технология способствует улучшению продуктивности деятельности учащихся, позволяет лучше использовать ресурсы учеников, а также коучинг открывает много не выявленных ранее талантов среди членов группы, многократно возрастают личная эффективность

человека и скорость его продвижения к цели. Благодаря коучингу, личность развивает новые способности и навыки, которые увеличивают его эффективность. Всё это поможет раскрытию личностного интеллектуально-творческого потенциала учащихся.

Литература:

1. Указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 года № УП-4947 «О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан».
2. Г.К. Селевко. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.
3. Педагогика профессионального образования/ Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Изд. Академия, 2007. — 368 с.
4. Голви, У. Тимоти. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / пер. с англ. [Текст] / У. Тимоти Голви. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. — 252 с.
5. Парслоу, Э., Рей М. Коучинг в обучении: практические методы и техники [Текст] / Парслоу, М. Рей. — СПб.: Питер, 2003. — 204 с.

## Using pair and group work during the lesson

Xalilova Guzal Abdupattahovna  
Uzbekistan State Worldlanguages university

The organization of pair work or group work is a management task, but one which presents no real difficulties. However, in many societies a teacher-centered approach to education is the norm. To introduce a pedagogy which is in conflict with current educational practice may be difficult at first. And yet, if pedagogy is to be effective it should be in harmony with the aims and the nature of the subject. The aim of most language programmes is to equip the learners to interact with other, at ease and conversing reasonably fluently. Therefore, teachers must offer practice in speaking and communicating. To engage in interaction, the students need to talk to each other. In teachers-centered classes, there just is not enough time for everyone to make a significant contribution. If we disregard the few chorus responses in a drill, the average student in a large class will probably only speak for a total of 10 or 15 seconds. Extra time for talking can only be gained if they all talk at the same time for parts of the lesson.

When you use pair work for the first time, explain the reasons for using pairs to the students. You will probably have to use the students» mother tongue. Additionally, the students must understand the following rules.

Pair work time is not to be used for chatting.

When they finish the set task they can change roles and do the task again.

If they have quite finished when the activity is stopped, this is not serious. They will still have done a lot of talking.

They can ask for help if they need it.

If you work in a very crowded classroom some students will be three to a desk. Explain that the third student will

monitor the language exchanges and take the place of one of the others when the practice has been done once. Any student sitting alone should automatically join another individual or a nearby pair as a third

Participant.

Suitable activities for pair work.

### 1. Dialogues

These are obvious targets. The two or three parts are first practiced by means of a repetition drill. Then some substitutions are cued, so that the students know how to personalize details in the dialogue.

### 2. Describing pictures.

Looking at the pictures that accompany the texts, students can take turns to compose true- false statements about the picture. The second of the pair only has to reply agree and disagree. Because they will have studied the text beforehand, there is little chance of error.

**3. Question and answer work.** The questions which follow the text can be done in pairs. The students can work orally, with the teacher making spot public checks afterwards. Alternatively, the answers can be written and neighboring pairs can mark each others» work afterwards, under the teacher»s direction.

Desks can not be moved in many classrooms. The only way to make groups in these circumstances is to ask alternate rows to turn and face those in the desk behind. This creates groups of four to six, depending on the number of students on a bench. A class of 80 individuals is reduced to 15 to 20 groups. You now have some chance of providing individual attention.

It is usual to have one member of each group acting as a leader or secretary. This is the person who will come to you with any difficulties or with a final completed task. This makes class management much easier. You can appoint the leaders by choosing the most able linguists, or you can allow the groups to select their own.

The teacher is the manager of the activity and must plan it, organize it, start it monitor it, time it and conclude it. During group work activities the teacher stays mainly at the front of the class, perhaps making a rapid check on a group or two to see that all is well.

Group activities tend to be freer and more interactive than pair work. Several types of activity are collaborative and easy to use, even by comparatively inexperienced teachers.

#### 1. Games

Simple guessing games that practice Yes -No questions can be played in groups after a demonstration at the front. Easy ones to use are **Who I am thinking of?**, **What is my profession?** And **Guess what I did.**

#### 2. Question construction

After a text is read, each group can be asked to write a few questions that they could ask about the text. Afterwards, the leader of a group will nominate another group and ask a first question. The second group must try to answer grammatically as well as factually. Then this second group directs a different questions at another designated group, and so on until each group has asked at least one question.

#### 3. Role-play

This offers good follow- up to a lesson in which the class practiced a structure with a functional value. The groups can be asked to compose a short scene in which someone makes a complaint, exchanges a bought item of clothing for another, requests information in a place of travel, and so on. Role-play enables the group to create an entire play let with several players. If the group writes out the scene, the secretaries can get the work checked as it is composed. Afterwards, some or all of the groups may wish to act out their little play in front of the class.

#### 4. Discussions.

Discussions permits free expression of opinions, so its value in a language class is obvious. The teacher asks a topic

question and allows a few minutes for the group members to express their findings. The reporter could be the group leader, but it is better to nominate reporters at random after the discussion.

#### 5. Guided practice.

Let us suppose you have used a substitution drill to build up familiarity with a structure with a functional value. Further and more meaningful practice can often be made more game like and creative in group follow- up. Let us suppose that the structure is like this one, on the black-board.

# Advice

You should /shouldn't+ verb  
(you should eat more fruit)

The groups can be given some prompts which leave room for expression. In a well resourced classroom the teacher would write some problems on a worksheet and each group would get one copy.

Teachers can multiply the opportunities for practice and for creative language use by introducing pair and group work. Equally important, changes of learning activities and of the patterns of interaction help to retain the students» concentration. They also come to realize that they have some autonomy and responsibilities for their own progress.

Most important of all, students will come to view the teacher as someone who is sensitive to their learning, someone to whom they can go for advice. Relationship with students can be transformed for the better, In a resource person role, the teacher is viewed as being **an authority**, not simply as someone **in authority**.

#### References:

1. Улуханов И. С. Мотивация в словообразовательной системе русского языка. М., 2005. A Dictionary of European Anglicisms: A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages / ed. by Manfred Gortlach. Oxford, 2005.
2. Казак Ю. М. Интегративный подход к описанию словообразовательного гнезда // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. 2004. № 2. с. 54–61.

## The conversion of pedagogical technologies to cooperative learning strategy

Shakhakimova Mavjuda Tashpolatovna  
Tashkent University of information technologies

*The paper examines the effective use of new pedagogical technologies in combination with cooperative learning strategy «Jigsaw» to improve the quality and effectiveness of the classroom in learning English for specific purposes. The combination of educational technology with cooperative learning strategy is such a strong interest for the field of education. Based on the theory and practice of the Jigsaw it is possible to create a variety of techniques, united by common pedagogical principles.*

**Key words:** *new pedagogical technologies, cooperative learning strategy, higher education (HE), new information technologies, «Jigsaw in jigsaw», «Think-Pair-Share», «How do we call it technique», «PMI» method, «cooperation by design», combination of several techniques*

Шахакимова Мавжуда Ташполатовна, старший преподаватель  
Ташкентский университет информационных технологий имени аль-Хорезми (Узбекистан)

«The jigsaw classroom was first used in 1971 in Austin, Texas. Professor E. Aronson and his graduate students had invented the jigsaw strategy that year, as a matter of absolute necessity to help defuse an explosive situation.

First Professor Aronson observed traditional method of teaching and in every classroom he observed, the students worked individually and competed against each other for grades. The teacher stands in front of the class, asks a question, and waits for the children to signal that they know the answer. Most often, six to ten youngsters raise their hands, lifting themselves off their chairs and stretching their arms as high as they can in an effort to attract the teacher's attention. Several other students sit quietly with their eyes averted, hoping the teacher does not call on them. When the teacher calls on one of the eager students, there are looks of disappointment on the faces of the other students who had tried to get the teacher's attention. If the selected student comes up with the right answer, the teacher smiles, nods approvingly, and goes on to the next question. In the meantime, the students who didn't know the answer breathe a sigh of relief. They have escaped being humiliated this time. This very situation gave the idea of finding the way where all students participate equally and without humiliation and conflicts.

Studies indicate that the use of cooperative learning strategy increases positive educational outcomes and reduces racial conflict. If you haven't had a chance to use the jigsaw strategy, I would highly recommend it.

Just as in a jigsaw, each piece-each student's part-is essential for the completion and full understanding of the final product. If each student's part is essential, then each student is essential. And that is exactly what makes this strategy so effective. The jigsaw strategy is a remarkably efficient way to learn the material. More importantly, the jigsaw process encourages listening, engagement, and empathy by giving each member of the group an essential part to play in the academic activity. Group members must work together as a team to accomplish a common goal-each person depends on

all the others. No student can succeed completely unless everyone works well together as a team.

This «cooperation by design» facilitates interaction among all students in the class, leading them to value each other as contributors to their common task.

Lastly, the jigsaw strategy can be used effectively in any core academic area especially in non-philological HEI where language is taught as ESP, where teachers have very short period of time to work with their students (only 2 hours a week).

I have experimented to combine several techniques, which can increase the efficiency of the method. First technique I called «Jigsaw in jigsaw», second is «Think-Pair-Share», the third is «How do we call it technique», and the fourth is «PMI» method.

The role of a teacher:

1. Clarifies goals, provides a hook and introductory information.
2. Organize student teams with clearly defined roles.
3. Facilitate team activities, including academic learning, social skills & cooperative behavior.
4. Assess student knowledge throughout the process and/or by team presentations.
5. Recognize both group & individual efforts such as active participation and taking responsibility for learning.

The following are 3 instructional goals of cooperative learning:

1. Academic achievement.
2. Tolerance and acceptance of diversity.
3. Development of social skills.

Consider how to communicate these goals in your introduction

These are 4 key features which should be paid attention in designing materials for learning procedure and small group activities:

1. teams should be heterogeneous;
2. students work in student teams *and use Jigsaw-in-jigsaw, Group Investigation, Think-Pair-Share, PMI, How do we call it or how do we describe it?* categories



3. behavior and results should be recognized or rewarded;
4. Realistic time should be established.

Procedure:

1. Students join into the groups of 4 and each student receives a portion of the materials to be introduced. In order to economize the time I use **Jigsaw in Jigsaw** strategy in the initial stage of the lesson, each students gets piece of the material looking through it learn new words in their pieces of texts. Then using «**how do we call it..?**» category we check up students understanding the meaning of the words in the material, then each student discuss this material with his neighbor using «**Think, pair, share**» method and then introduces his piece to the whole group, thus students become experts of their piece of material learn the whole material of the group».

2. Students leave their «home» groups and meet in «expert» groups, where they do the same activities but, in this case with other members explain their piece of material and at the same time they also learn other peers» materials.

3. Expert groups discuss the material and brainstorm ways in which to present their understandings to the other members of their «home» group. Using **PMI** method they organize their speeches.

4. The experts return to their «home» groups to teach their portion of the materials and to learn from the other members of their «home» group. Thus each student contributes to the success of the group.

From our experience, Jigsaw Technology is an effective way of planning and learning large materials in ESP classes. It offers some key advantages, including:

- It is an efficient way to learn the material in a short period of time;
- Builds a depth of knowledge;
- Discloses a student»s own understanding and resolves misunderstanding;

References:

1. Каримов И. А. «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» ПП-1875 от 10 декабря 2012 г.
2. Закон об образовании. 1997 г.
3. Национальное программа по подготовке кадров. 1997г
4. Государственный образовательный стандарт системы непрерывного образования Республики Узбекистан: LexUz\_2165724. htm
5. Marzano R. J., Marzano J. S., & Pickering D. J. (2003). Classroom management that works. Alexandria, VA: ASCD.
6. Hanze M. & Berger R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning.

- Builds on conceptual understanding.
- Drawing on the expertise and potential of participants, thus bringing in their core needs and concerns.
- Allowing for cross-fertilisation of ideas across a broad range of disciplines.

However, it should be noted that there are some circumstances, which make the using of the method a little challenging. In particular:

- uneven time in expert groups;
- students must be trained in this method of learning;
- requires an equal number of groups;
- classroom management can become a problem;
- some students don»t want to participate no matter if they are essential to the group or not.

In conclusion, I»d like to mention that, pedagogical technologies such as «**How do we call it/ or how do we describe it..?**» «**Think, pair, share**», **PMI**, **BBB**, **Insert**, **SWOT analysis**, **Fishbone**, **different derivations of Bloom»s Taxonomy method** can also be incorporated into the Jigsaw method in order to facilitate learning procedure and the environment, enhance quality and efficiency of teaching, to develop team work abilities, to create friendly atmosphere, building positive, pleasant relationship among group members in classroom which is not less important than getting knowledge. «Jigsaw in jigsaw is authors own idea, which is hoped to contribute to the quality of acquisition a foreign language in classroom.

The material of this paper is believed to be useful and applicable at the lessons of English and speech practice in both universities and advanced English classes and schools. This paper can help to create the teaching aids, handouts, etc. Teachers and students are welcome to use the results of this work for further investigation and practical work.

## ФИЛОЛОГИЯ

### Прилагательные цвета во фразеологизмах немецкого языка

Ганиходжаева Мунира Нигматовна, кандидат филологических наук, доцент  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбея (г. Ташкент)

*Фразеологизмы обогащают язык, делают его более яркой, доходчивой, образной. По семантической наполненности фразеологизмы можно разделить на тематические группы. Одной из таких является группа названий с цветовыми прилагательными.*

**Ключевые слова:** фразеологизмы, тематические группы, прилагательные цвета, символика прилагательных цвета

*This article is about using adjectives representing in phraseology and phrasal combinations. Phraseology divided into thematical groups on semantic aspect. Phraseology representing colour is one of the such group.*

**Keywords:** phraseology, adjectives representing colour, thematical groups, metaphorical meaning

В любом языке — как в русском, узбекском так и в немецком есть много кратких, метких, остроумных и образных выражений, состоящие из двух или более слов, «...обладающие воспроизводимостью, устойчивостью состава и структуры, а также целостным значением» [5, с. 5]. Фразеологизмы делают речь более яркой, доходчивой и образной. Они обогащают язык, делают его более выразительным, красочным. Чтобы хорошо говорить... и правильно понимать ... речь, нужно освоить наиболее употребительные фразеологические единицы, которые придают речи живость, образность, эмоциональность [5, с. 5].

Фразеологизмы любого языка можно исходя из семантической наполненности распределить по различным группам. Группируя фразеологизмы по тематическим группам, можно выделить фразеологизмы, в которых фигурируют следующие названия:

- животные (зоологизмы),
- психическое состояние человека,
- внешность человека,
- части тела (соматизмы),
- цветоназвания и т. д. [4, с. 17].

Прилагательные цвета (цветоназвания) всегда привлекали пристальное внимание лингвистов. Как ни в каких других тематических группах, в них проявляется системная организация лексических единиц. В любом языке разграничиваются, прежде всего, основные или ядерные прилагательные цвета, которые чётко определены, являются наиболее древними с точки зрения истории языка. Более расплывчатыми являются периферийные прилагательные.

Набор прилагательных цвета в том или ином языке, и частота их употребления определяется многими факторами, но глобальным фактором является развитие общества, в котором развита наука, литература, живопись, искусство и т. д. Например, в языке некоторых африканских племен очень ограниченное число прилагательных цвета, а в языке представителей развитого общества имеется их, можно сказать, неограниченно много.

Географическое положение, встречаемость цвета в природе также находят своё отражение в языке. Например, в арабском языке имеются много названий для коричневого цвета — цвета пустыни. Вид деятельности представителей того или иного языка также влияет на набор наиболее употребительных прилагательных цвета в данном языке. В казахском и киргизском языках много цветковых названий, означающих масть животных, т. к. эти народы в основном занимались скотоводством. Определяющим фактором основных прилагательных цвета является также их участие во фразеологических единицах, устойчивых сочетаниях.

Как в любом языке, в немецком имеется большое количество фразеологических единиц и устойчивых сочетаний, в которых фигурируют прилагательные цвета. В рамках одной статьи невозможно охватить все подобные фразеологические единицы. Исходя из этого, нами была сделана выборка из работы В. Флайшера «Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache» [1], где он исследует фразеологизмы немецкого языка, среди которых встречаются и фразеологизмы с цветовыми прилагательными, которые он рассматривает под другим углом зрения, и которые мы решили проанализировать. Обогащение сло-

варного состава языка происходит не только путём образования новых слов, заимствований, изменением значения слова, но и тем, что некоторые свободные сочетания в специальных значениях делаются устойчивыми и являются составной частью словарного состава, в которых могут участвовать и прилагательные цвета: *Mutter Grün* — «природа» [1, с. 7].

Прилагательные цвета могут участвовать и в сочетаниях, выражающих имя собственное: *Schwarzes Meer*.

Du kannst dir *nur graue Haare wachsen lassen oder gar keine* [1, с. 60].

В. Флайшер приводит также пример *der schwarze Obelisk*, что является названием романа Е.М. Ремарка. Данное сочетание вначале было свободным. Конструкция, до того, как стать устойчивой, имела переносно-образное значение [1, с. 71]. В. Флайшер указывает также на неправильное оформление некоторых устойчивых сочетаний: *die Schwarze Kunst* в значении «магия» пишется через заглавную букву, хотя эта конструкция не является именем собственным и существует наряду с такими фразеологическими сочетаниями как *schwarze Liste*, *blauer Dunst* [1, с. 75].

Очень трудно иногда разграничить некоторые сочетания с цветовыми прилагательными. Являются ли они терминами или названиями, или же просто устойчивыми фразеологическими единицами. Например, названия болезней *das gelbe Fieber*, *die schwarzen Pocken* не являются именами собственными и поэтому пишутся не с заглавной буквы. Являются ли они терминами или нет — это другой вопрос. Или название игры *Schwarzer Peter* и в фразеологически оформленном сочетании *jmdm. den Schwarzen Peter zuschreiben* идёт заглавное написание.

Серьёзного подхода и исследования требует установление границ между фразеологическими единицами, терминами и именами собственными, географическими названиями.

#### Литература:

1. Fleischer, W. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig, 1982
2. Степанова, М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. — М.: Высшая школа, 1984
3. Kaufmann, C. *Zur Semantik der Farbadjektive rosa, pink und rot. Eine korpusbasierte Vergleichsuntersuchung anhand des Farbträgerkonzepts. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität, München*. 2006
4. Маматов, А. Э. Ўзбек тили фразеологизмларининг шаклланиш масалалари, Тошкент, 1999
5. Шкляр, В. Т. и др. Краткий русско-немецкий фразеологический словарь, Изд-во «Русский язык», М., 1997

Часто встречаются фразеологические сочетания с субстантивированными прилагательными, в которых проявляется символическое значение: *ins Schwarze treffen* — выразить что-то решающее, важное и не всегда переносное значение: *im Weiß kommen* — придти в белом, *Ausflug ins Grüne*- на природу [1, с. 100].

Написание с заглавной буквы в этих примерах оправдано, но в таких примерах, как *Schwarzes Brett*, *Grüne Lunge* заглавное написание не всегда оправдано.

Символика прилагательных цвета часто проявляется в устойчивых сочетаниях фразеологического характера: *schwarzer Markt* — чёрный рынок, *schwarze Geschäfte* — незаконные сделки, *schwarze Kasse* — чёрная касса [1, с. 121].

У В. Флайшера встречаются ещё много примеров фразеологических единиц с компонентами-прилагательными цвета, о которых можно говорить очень много: *das Grüne Herz Deutschlands* — «Thüringen», *die grünen Lungen der Großstädte* (парки и леса внутри большого города [1, с. 149]), *Alt und grau*, *das graue Elend kriegen* (чувствовать себя глубоко несчастным), *in grauer Ferne* (в незримые дали), *graue Haar kriegen* (познать глубокую печаль) [1, с. 178].

Если взять цветное прилагательное *blau*, можно увидеть, что он во фразеологизмах и устойчивых сочетаниях может иметь различные значения: *mit einem blauen Auge davonkommen* — без особого ущерба избежать чего-либо, *das Blaue vom Himmel erzählen* (говорить небылицу) [1, с. 127], *ins Blaue hinein/ eine Fahrt ins Blaue* — поездка без цели, *sein blaues Wunder erleben* (пережить потрясающую неожиданность), Кроме этих значений *blau* может иметь и другие значения, которые у Флайшера не встречаются: *einen blauen Brief bekommen* (получить сообщение об увольнении), *ganz blau sein/blau trinken* (быть пьяным), *blau haben* (прогул на работе).

## Особенности дискурса художественного произведения

Гуо Хуиян

Столичный педагогический университет (г. Пекин, Китай)

*В статье рассмотрено традиционное понимание дискурса в рамках современной научной мысли. Предлагается авторское видение феномена художественного дискурса. Перечислены и рассмотрены отличительные особенности дискурса художественного произведения. Затронута тема актуальности и практической значимости изучения дискурса художественных текстов.*

*Автор исследования доказывает, что дискурс художественного произведения является не только основой, обрамлением, фоном, но и выступает стилем мышления и речи автора, которые он вкладывает в персонажей и которые должны быть сохранены при переводе. Правильно переведенный дискурс является мостом между культурами и эпохами. Художественный текст должен создавать мир, в котором содержание, чувства, экспрессивность и целостность восприятия его читателем является обязательными составляющими. Для воспроизведения каждого из этих компонентов чрезвычайно важно понимание, например, переводчиком дискурса произведения через его интерпретацию и правильное воспроизведение в языке перевода. Поэтому понятие «дискурс художественного произведения» требует более тщательного исследования как один из важнейших факторов воспроизводства и сохранения литературной ценности художественных произведений, в том числе и при их переводе с иностранных языков на русский.*

**Ключевые слова:** дискурс, дискурсивный анализ художественное произведение, художественная литература, художественный текст

Термин «дискурс» является одним из центральных понятий современной лингвистики. Дискурс (с французского «discourse» — речь) — это связный текст в совокупности с экстралингвистическими, социокультурными, прагматическими, психологическими и другими факторами [1, с. 6]. Изучение дискурса и дискурсивный анализ являются сравнительно молодыми дисциплинами, особенно в лингвистике, однако они вызывают большой научный интерес и привлекают внимание исследователей к различным аспектам дискурса. В последнее десятилетие немало научных трудов были посвящены в частности политическому дискурсу и особенностям его перевода. Также большое внимание филологов-ученых традиционно уделяется юридическому и рекламному дискурсу, поскольку они актуальны с точки зрения субъектов рыночной экономики.

Таким образом, в современной лингвистической науке дискурс изучается и исследуется преимущественно в прагматическом контексте, как средство или инструмент построения практически направленного текста или сообщения, которые служат лишь для достижения цели коммуникации. Например, выступление политического деятеля, выступление юриста в суде или рекламное сообщение.

Актуальность данной статьи обусловлена тем фактом, что на сегодняшний день существует небольшое количество печатных работ, в которых бы рассматривался дискурс художественных произведений или авторский дискурс.

Одной из важнейших задач данного исследования является решение вопроса относительно правильного понимания и интерпретации ключевых художественных образов в произведениях. Такой подход обоснован тем, что эти образы или были созданы на основе дискурса, или используют это явление как составную часть.

Общеизвестно, что текст является процессом и результатом речевой деятельности человека. Объектом научного изучения он стал лишь во второй половине XX века. Языковеды выделяют широкий и узкий подходы к изучению текста. Узкое толкование предполагает выделение единиц текста, типов межфразовой связи, изучение композиции, структуры текста. В широком смысле под текстом понимают целостную знаковую форму организации вещания.

Исследователи указывают, что с учетом определенных условий, текст является дискурсом. Лингвистическое изучение текста, задачей которого является выявление не только языкового инвентаря, но и соотношение собственно языковых и внеязыковых факторов в создании того или другого речевого произведения, разноаспектное. Одно из направлений такого анализа - теория дискурса.

Одним из первых термин «дискурс» употребил С. Харрис, когда в 1952 году опубликовал статью «Анализ дискурса». В это же время понятие дискурса сформулировал Ю. Хабермас. Под дискурсом исследователь понимал специфический диалог, в основу которого положен объективный анализ реальности.

В 70-х гг. термины «дискурс» и «текст» отождествлялись. Под влиянием концепций Э. Беневиста и Т. ван Дейка (конец 1970-х — начало 1980-х гг.) появляются тенденции к разграничению этих понятий. Так, Э. Беневист под понятием «дискурс» понимал речи, неотделимые от говорящего. Т. ван Дейк утверждал, что текст — это абстрактная конструкция, а дискурс — разные виды ее актуализации, которые рассматриваются с учетом экстралингвистических факторов.

Среди приоритетных направлений текстоцентрических исследований важная роль принадлежит созданию типологии категорий текста и дискурса. Выделяют три

группы категорий: основные, внутритекстовые и внешне-текстовые. К основным категориям относят информативность и коммуникативность. Внутритекстовые категории направлены внутрь текста и характеризуются связностью, целостностью. Внешнетекстовые категории позволяют оценивать текст как элемент вербальной коммуникации между говорящими и между текстами. К этой группе относятся референтность, интересубъектность и интертекстуальность.

В современной лингвистике текста термин «дискурс» не имеет однозначной трактовки. Это связано с тем, что дискурс является предметом междисциплинарных исследований и входит в круг интересов других дисциплин, а именно: лингвистики текста, литературоведения, дискурсологии, социолингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики, прагматики и др.

Определение понятия «дискурс» предлагалось зарубежными исследователями (В. Кох, Е. Беневист, А. Греймас, П. Серио, Ж. Курте, Ч. Филлмор, Т. ван Дейк и др.).

Традиционно под термином «дискурс» понимают текст, который является результатом целенаправленного социального действия и текст как совокупность языковых, речевых, социокультурных, прагматических, когнитивных и психических факторов [1, с. 136–137].

А. Мороховский в свое время высказал мнение о том, что дискурс — это «Последовательность взаимосвязанных высказываний» [9, с. 5]. В. Звегинцев под дискурсом понимает «два или несколько предложений, которые находятся друг с другом в содержательной связи» [7, с. 170]. В. Григорьева выделяет три основных класса употребления термина «Дискурс»:

1) собственно лингвистический, где дискурс видится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию, как вид речевой коммуникации, как единица общения;

2) понятие дискурса, используется в публицистике и достигает работ французских структуралистов (М. Фуко);

3) дискурс, используется в формальной лингвистике, которая пытается ввести элементы дискурсивных понятий в арсенал порождающей грамматики (Т. Райнхарт, Х. Капм) [6, с. 10].

В лингвистике в единстве с понятием «дискурс» определяются понятие «текст». В. Богданов подчеркивает, что двумя неравнозначными сторонами дискурса является речь и текст. «Дискурс понимается как все, что говорится и пишется человеком, а, следовательно, термины «речь» и «текст» являются видовыми относительно родового понятия «дискурс» [3, с. 5].

В. Боротько дискурс понимает как текст, но, состоящий из коммуникативных единиц языка — предложений и их объединений в более крупные единства, находящиеся в непрерывной содержательной связи, и позволяет воспринимать его как целостное образование [5, с. 8].

Следующую дефиницию предлагал И. Сусов: «Связные последовательности речевых актов называют стилем. Высказывание (или последовательность высказываний), что

передается от говорящего к слушателю, становится текстом, когда оно оказывается зафиксированным письменно (или с помощью звукозаписывающего аппарата). Текст, следовательно, предстает в виде «Информационного следа» дискурса, который состоялся» [11, с. 40].

Понятие дискурса часто ассоциируется с типами и формами речи. Г. Бацевич подает перечень типов дискурса (теле- и радиодискурсы, газетный, театральный, кинодискурс, рекламный дискурс, политический, религиозный), среди которых он также называет литературный дискурс.

Изучая произведения художественной литературы, мы имеем дело с художественным дискурсом, который, прежде всего, проявляется в малой прозе русских писателей конца XX — начала XXI века. Исследователи отмечают, что именно этот период является временем появления новых литературных течений, направлений, поисков новых принципов организации текста. Большое внимание писатели сосредотачиваются на подборе и использовании языковых средств. Главным признаком малой российской постмодернистской прозы является доминирование языковой формы над содержанием.

Художественный текст предназначен для коммуникации особого рода. Он рассчитан на особенный тип коммуникантов и специальное распределение ролей между ними. Поэтому вопрос о художественном дискурсе иногда приобретает дискуссионный характер, более того, даже время нацеливает на мысль о том, что художественный текст как специфическое образование не имеет дискурса, ибо создание художественного текста и его восприятие нельзя представить как непосредственные составляющие одного коммуникативного акта. К тому же в художественной коммуникации существует особый код передачи информации и средства воздействия на слушателя или читателя. Создание текста не является спонтанным и непринужденным. Автор также руководствуется определенными установками, а также коммуникативными намерениями и известными ему приемами эстетического воздействия на адресата.

В связи с тем, что основным назначением художественного дискурса является эмоционально-волевое и эстетическое воздействие на тех, кому он адресован, то главным конституирующим фактором является его прагматическая сущность. Функционирование художественного дискурса невозможно вне диалектических отношений: писатель — художественное произведение — читатель. Традиционный подход к анализу художественного текста предполагает изучение текстовых единиц, грамматических категорий, связей и стилистических средств.

Специфика художественного произведения заключается в речевой деятельности говорящего. Здесь имеем ввиду дискурсивную деятельность говорящего, которая выходит за пределы собственно текста и делает толкование художественного произведения особым типом дискурса. Кроме говорящего нужно учитывать и фактор читателя, роль которого заключается в восприятии художественного



текста. Поэтому художественный дискурс можно определить как процесс взаимодействия текста и читателя. Художественный текст является одним из компонентов акта художественной коммуникации, представляя особую художественную реальность, которая, соединяясь с дискурсами автора и читателя, создает новый тип дискурса — художественный.

Ю. Лотман считал, что пространство художественного дискурса выступает как необходимый посредник между литературой и языком, между литературой и внешней реальностью. Именно в нем формируется та «семиотическая среда», которая, по мнению исследователя, является необходимым условием реализации коммуникативной функции словесного искусства [4, с. 438].

Художественный дискурс — это подчиненный эстетической коммуникации дискурс говорящего и персонажей. Ю. Лотман описал специфические признаки художественного типа дискурса, важнейшая из которых, по его мнению, заключается в том, что содержанием сообщения в таком дискурсе является личность.

Сообщение в художественном дискурсе приобретает характер актуализации личностью своей целостности. Исследователь делает вывод, что художественный дискурс предлагает не новую ментальность, а новый язык для ее актуализации.

Под художественным стилем можно также рассматривать последовательный предполагаемый / непредсказуемый процесс взаимодействия текста и реального читателя. Однако текст без читателя неполон. Реально он существует в процессе его восприятия, при реконструкции той части его содержания, которая прямо в тексте не выражена, но предполагается, что она известна читателю и привносится им в процессе создания художественного дискурса.

Ученые также отмечают, что художественный дискурс можно характеризовать в рамках различных классификаций типов дискурса. По классификации Г. Почепцова, он относится к безадресному подвиду письменного типа дискурса [10].

Итак, художественный тип дискурса — это одно из самых сложных понятий в теории дискурса. Каждый лингвист истолковывает его по-своему, учитывая те или те аспекты его природы. Художественный дискурс — это воплощение вербального сообщения, которое передает предметно-логическую, эстетическую, образную, эмоциональную и оценочную информацию, объединенную в идейно-художественном содержании текста в единое целое. Ведущие ученые и лингвисты относят художественный дискурс к различным типам дискурсов, в каждом из которых выполняется определенная функция.

В наше время определение особенностей дискурса художественного произведения представляет особую ценность. По своей сущности художественный дискурс содержит в себе отпечаток культуры на определенном этапе развития общества. Дискурс художественной литературы способствует в первую очередь концептуализации знаний,

что позволяет использовать их в связи с дальнейшим назначением.

В самом общем смысле под дискурсом следует понимать прежде всего идеологически оформленную речевую деятельность языковой личности, формирующую вербальное пространство конкретного научного направления или искусства в рамках взаимодействия с другими непосредственными участниками этой деятельности.

Под художественным дискурсом следует понимать коммуникативный акт, которые не обязательно и не в первую очередь преследует цели (такие, как вопрос, утверждение, угроза, обещание), характерные, к примеру, для межличностной коммуникации, или любой другой набор целей, присущий другим типам дискурса [12].

Одним из основных отличий дискурса художественного произведения от других типов дискурса является цель, которую он подразумевает. Так, цель художественного дискурса может быть описана следующим образом: писатель посредством своего произведения осуществляет попытку воздействия непосредственно на «духовное пространство» читателя как реципиента с целью воздействия на него и внесения некоторых изменений. Под духовным пространством в таком случае понимается система ценностей, знаний, взгляды на жизнь конкретного человека, чаяния и желания, личностные ориентиры [2].

Другой отличительной особенностью художественного дискурса от других видов дискурса является то, что художественный текст обладает особой креативной внутритекстовой действительностью, то есть его создание производилось под воздействием воображения и творческой энергии автора, что обуславливает его условный и, как правило, выдуманный характер. Исходя из этого следует, что художественный текст или дискурс в узком смысле является выдуманным, в рамках которого соотношение изображаемого мира с действительностью носит опосредованный характер, преломляется через индивидуально-авторское его восприятие, трансформируется в соответствии с интенцией автора, то есть концептуализируется.

Следующей особенностью дискурса художественного произведения является то, что он обладает большим многообразием жанровых, тематических, возрастных и идеологических составляющих. По своей структуре художественный дискурс имеет многообразный и неоднородный характер, он как бы состоит из большого количества «поддискурсов», которые и создают многообразие всего произведения [8].

Более того, как уже было упомянуто, одной из, пожалуй, основных отличительных особенностей дискурса художественного произведения, от других видов дискурса является то, что он содержит в себе отпечаток конкретной культуры, преобладающей на определенном этапе развития общества.

Таким образом, дискурс художественного произведения значительным образом отличается от других видов дискурса — он подразумевает особый характер взаимоотношений и взаимодействия между писателем и чита-

телем, вовлечение культурных, эстетических и личных знаний о мире и отражение особого отношения к окружающей действительности. Во многом благодаря жанровому, тематическому и идеологическому многообразию худо-

жественный текст обладает дискурсным многообразием. Именно в связи с этими отличительными особенностями, изучение дискурса художественного произведения представляет особый исследовательский интерес.

Литература:

1. Арутюнова, Н. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — с. 136–137.
2. Асратян, З. Дискурс художественного произведения / З.Д. Асратян // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 3 (45). — с. 30–34.
3. Богданов, В. Текст и текстовое общение / В.В. Богданов — СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1993. — 68 с.
4. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — 685 с.
5. Боротько, В. Элементы теории дискурса / В.Г. Боротько — Грозный: Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. — 133 с.
6. Григорьева, В. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. — 288 с.
7. Звегинцев, В. Предложение и его соотношение к языку и речи / В.А. Звегинцев. — М.: МГУ, 1976. — 307 с.
8. Кенжегараев, Н. Особенности дискурсивного анализа художественного текста / Н.Д. Кенжегарев // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — с. 228–231.
9. Мороховский, А. К проблеме текста / А.Н. Мороховский // Текст и его категориальные признаки: сб. науч. тр. — К.: КГПИИЯ, 1998. — с. 5.
10. Почепцов, Г. Прагматические особенности текста / Г.Г. Почепцов // Прагматическая интерпретация и планирование дискурса: Тез. совещания-семинара. — Пятигорск: Изд-во Пятигорского пед. ин-та ин. яз., 1991. — с. 12–33.
11. Сусов, И. Введение в языковедение: учеб. для студ. лингвист. м филол. спец. / И.П. Сусов И.П. — М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. — 397 с.
12. Dijk, T.A. van. Studies in the Pragmatics of Discourse // *Janua Linguarum. Series Maior*; 101. — The Hague, Paris, New York: Mouton Publishers — 1981. — 331 p.

## Особенности пространственно-временной структуры романа К. Воннегута «Бойня номер пять»

Евдокимова Анна Игоревна, студент  
Московский городской педагогический университет

*Объектом исследования данной статьи являются композиционные особенности романа К. Воннегута «Бойня номер пять», в частности его пространственно-временная структура. Автор использует особую структуру и композицию для более объективного и реалистичного описания пережитых им событий, а также для изменения эмоционального отношения к участию США в уничтожении города Дрезден с героически-патетического на более глубоко личностное и трагическое.*

**Ключевые слова:** *Воннегут, Дрезден, Бойня номер пять, Крестовый поход детей, композиция, структура*

Курт Воннегут — один из наиболее значимых американских писателей XX века. Он является автором многочисленных романов, рассказов, которые сочетают в себе такие характерные для постмодернизма элементы как: сатира, черный юмор, монтаж, намеренно затрудненная манера повествования, обращение к научной фантастике и др. О нем и его творчестве написано множество

научных монографий и диссертаций, масса критических статей и рецензий.

В 1969 году в свет вышел роман «Бойня номер пять или крестовый поход детей», который стал бестселлером, был переведен на множество языков и обрушил на Воннегута признание общенационального масштаба, несмотря на то, что сам автор считал данное произведение «неу-

дачей». Роман повествует о событиях Второй мировой войны и во многом является автобиографическим. После вступления США в войну, Воннегут записался в армию добровольцем и отправился на фронт. Он практически не воевал, но был взят в плен и находился в лагере для военнопленных в Дрездене. Там, в феврале 1945 года Воннегут стал свидетелем бомбежки, целесообразность которой до сих пор вызывает споры.

Дрезден не являлся важным военным городом, был лишен каких-либо стратегических объектов и баз союзной авиации. Определение точного числа жертв бомбардировки Дрездена осложняется тем, что в городе на тот момент находилось несколько десятков военных госпиталей и сотни тысяч беженцев. Но автор и не претендует на точность описания исторических событий, поскольку не относит свое произведение к историческому жанру. Этому причиной то, что в исторических романах авторы зачастую акцентируют внимание на героизме участников боевых действий, тем самым создавая романтический образ войны. К. Воннегут сознательно уходит от этого, поскольку намеревается, по его собственным словам, создать антивоенный роман.

Следует заметить, что в литературе второй половины XX века происходит переосмысление событий Второй мировой войны. Это во многом связано с тем, что на момент написания романа Америка уже ведет войну во Вьетнаме. Кроме этого, в течение двадцати лет, прошедших с момента окончания Второй мировой войны, появлялись все новые свидетельства военных преступлений и жертв среди мирного населения. Поэтому память о Второй мировой войне на момент публикации романа становится еще более актуальной, чем прежде, но требует осмысления. О причинах этого очень убедительно пишет в своей статье современный отечественный исследователь американской литературы А.А. Аствацатуров: «Публикация воспоминаний фронтовиков, свидетельства бывших узников лагерей смерти проливают свет на события, оставленные без внимания в момент всеобщей победно-парадной эйфории — на факты, свидетельствующие о том, что война была гораздо более чудовищной и бессмысленной, чем это казалось прежде» [1]. По мере того, как американское общество все глубже осознавало бессмысленность и жестокость своих действий в затянувшейся войне во Вьетнаме, изменялось и отношение к действиям американских вооруженных сил во Второй мировой войне и в частности к бомбардировке города Дрезден.

Повествование в романе ведется от двух лиц, от первого и от третьего. Это позволяет автору рассказать не только о бомбежке в Дрездене, но и о самом процессе написания романа — читателю дают понять, что в романе описаны события, которые оказали глубокое влияние на формирование и становление личности автора. В одном из многочисленных интервью писатель сказал: «Well, it seemed a categorical imperative that I write about Dresden, the firebombing of Dresden, since it was the largest massacre in the history of Europe and I am a person of Euro-

pean extraction and I, a writer, had been present. I had to say something about it. And it took me a long time and it was painful» [6, p. 230].

Существует мнение, что композиция во многом подчинена художественной цели. Этому мнению придерживается известный лингвист Жирмунский В.М., отмечая, что «в языке, подчиненном художественному заданию, в произведении искусства, композиция становится законом расположения словесного материала, как художественно расчлененного и организованного по эстетическим принципам целого» [2, с. 436]. Из этого определения следует, что автор использует композицию для того чтобы выразить какую-то свою идею скрытно или явно и она может изменяться в зависимости от того, какую характеристику автор собирает дать своему герою.

Обращаясь к композиции романа «Бойни номер пять» можно заметить, что она хаотична и нелинейна. Это своего рода мозаика, состоящая из разделенных пробелами фрагментов, зачастую приведенных не в той последовательности, в которой они происходили. Эпизоды из жизни одного или разных персонажей выглядят так, словно внешне никак не связаны друг с другом.

Главный герой Билли Пилигрим по мнению Воннегута «unstuck in time», он свободно перемещается во времени и пространстве. «Billy has gone to sleep a senile widower and awakened on his wedding day. He has walked through a door in 1955 and come out another one in 1941. He has gone back through that door to find himself in 1963. He has seen his birth and death many times, he says, and pays random visits to all the events in between» [5, p. 19]. Однако, несмотря на то, что события, происходящие в разных местах и разное время, перетасованы как колода карт, описываемое в романе время можно разделить на несколько основных и наиболее значимых периодов: события Второй мировой войны, послевоенные годы и период, не связанный ни с какой датой — пребывание Билли на планете Тральфамадор. В скитаниях главного героя хаотичность только кажущаяся, так как на самом деле, его маршрут выверен точной логикой. Дрезден 1945 года, Америка конца шестидесятых и Тральфамадор представлены как три планеты в одной галактике, которые вращаются по своим орбитам, подчиняясь закону «целесообразности», где цели всегда оправдывают средства.

Задачей Воннегута было написать антивоенный роман, показать войну как бойню, лишённую всякого смысла. У автора нет деления на «наших» и «врагов», «хороших» и «плохих» — немцы показаны такими же обыкновенными людьми, невероятно уставшими от войны, как и американцы. Солдаты показаны, прежде всего, как люди подвергаемые насилию, вовлеченные в абсурдную реальность войны, как «граждане, интересы которых никак не учитываются» [3, с. 172]. Долг солдата, героизм, слава, патриотизм, становятся лишь громкими словами, которые в индивидуальном сознании солдат с той и с другой стороны лишены чувства и смысла. Некие устойчивые логико-идеологические и моральные сцепления, гарантирующие

когда-то незыблемость миропорядка, вера в благую силу научного прогресса, в социальную справедливость оказываются подорваны, — и в тексте Курта Воннегута это наиболее ощутимо. «Nobody talked. Nobody had any good war stories to tell. Billy and Weary found places for themselves, and Billy went to sleep with his head on the shoulder of an unprotesting captain. The captain was a chaplain. He was a rabbi. He had been shot through the hand» [5, p. 46]. Из этой цитаты видно, что автор намеренно не создает героических образов, а правдиво показывает испуганных, растерянных и разочарованных участников событий перед лицом бессмысленной катастрофы.

Таким образом, Воннегут предоставляет читателям возможность наблюдать Вторую мировую войну непосредственно глазами участника, чье представление о мире и ценностях было искалечено и подорвано перенесенными военными действиями. Из-за этого, отношение к войне в этот временной период является достаточно субъективным, так как во многом отражает мысли, переживания и чувства самого автора.

Второй немаловажный временной промежуток романа — это послевоенное время. После окончания войны Билли Пилигрим был освобожден из плена, вернулся в Америку, окончил оптометрические курсы, женился, а затем стал довольно успешным бизнесменом. Данный временной период является наиболее реальным во всем романе, так как описывает американскую действительность 60–70-х годов. Однако, несмотря на внешне благоприятную жизнь, Билли не в состоянии жить ни в реальном мире, ни в своем времени. Автор намеренно уделяет меньше внимания событиям жизни Билли в Иллиуме, чтобы показать, как человек, вернувшийся с войны, живет событиями прошлого и фантастического, фактически «выпадая» из своей реальной жизни: «He tried to remember how old he was, couldn't», «He tried to remember what year it was. He couldn't remember that, either», «The date on the license plate was 1967, which would make Billy Pilgrim forty-four years old. He asked himself this: «Where have all the years gone?»» [5, p. 46]. Это подтверждает тот факт, что, несмотря на то, что в 60–70 годы в жизни главного героя происходит немало важных событий, таких как свадьба дочери и смерть жены — они не настолько ярко откладываются ни в памяти главного героя, ни в памяти читателей романа. Чарльз Б. Харрис отмечает: «В конечном счете, [«Бойня номер пять...»] менее книга о Дрездене, чем о влиянии событий, имевших место в Дрездене на чувства и психику отдельно взятого человека» [4, p. 54].

Третий временной период в романе — пребывание Билли на фантастической планете Тральфамадор, где его поместили в зоопарк в качестве невиданного экземпляра животного мира и активно исследовали. Мир тральфамадорцев — это вечное настоящее. На их планете нет прошлого и будущего, их время не имеет хронологической последовательности. «The Tralfamadorians can look at all the different moments just that way we can look at a stretch of

the Rocky Mountains, for instance. They can see how permanent all the moments are, and they can look at any moment that interests them. It is just an illusion we have here on Earth that one moment follows another one, like beads on a string, and that once a moment is gone it is gone forever» [5, p. 22]. Из этого становится ясно, что тральфамадорцы одновременно видят события прошлого, настоящего и будущего, раз и навсегда написанные и не подвластные изменениям. «All time is all time. It does not change. It does not lend itself to warnings or explanations. It simply is» [5, p. 70].

В романе также присутствуют некоторые элементы жанра фантастики, которые выполняют несколько функций. С одной стороны, в художественных произведениях авторы часто используют философские отступления для того, чтобы показать свое отношение к изображаемым событиям или к основным идеям произведения. Воннегут для таких целей использует «вставки» жанра фантастики. Это расширяет философскую и нравственную проблематику романа и усиливает трагическое звучание темы войны, передает ее абсурдность. С другой стороны, взгляд через призму сознания тральфамадорцев позволяет взглянуть на события действительности глазами человека, который не торопится и не беспокоится о тех вещах, которые не в силах изменить. Более того, это позволяет взглянуть на события из будущего и, узнав результат, перестать волноваться понапрасну. В романе есть сцена, где Билли размышляет о своем браке с некрасивой и полной Валенсией, однако «thanks to timetravel, knew that it was going to be at least bearable all the way» [5, p. 98]. Взгляд извне дает наиболее объективную и беспристрастную оценку происходящим событиям.

Использование Воннегутом коротких абзацев, которые представлены в виде мозаики и не имеют последовательной хронологии, схоже со способностью тральфамадорцев одновременно видеть все события прошлого, настоящего и будущего. Это позволяет им наблюдать всю жизнь целиком потому что, как уже отмечалось ранее, на планете Тральфамадор время не является линейным и последовательным. Используя такую технику, Воннегут с легкостью переносит главного героя из одного временного отрезка в другой. «He came to the door of the little hospital by accident. He went through the door, and found himself honeymooning again, going from the bathroom back to bed with his bride on Cape Ann» [5, p. 103]. Страшные события войны в мгновение ока сменяются спокойной жизнью послевоенного времени и наоборот. «He groped for the light, realized as he felt the rough wall that he had traveled back to 1944, to the prison hospital again. The candle in the hospital had gone out. Poor old Edgar Derby had fallen asleep on the cot next to Billy's» [5, p. 101]. Эта особенность композиции имитирует структуру человеческой памяти, она создает у читателя эффект присутствия и участия в тех событиях, которые пережил сам автор. По мере прочтения романа, читатель невольно принимает точку зрения автора, который не пытается обвинять и не ищет виноватых. Он оценивает войну по ее очевидным последствиям и



пытается предостеречь человечество от повторения тех ужасных событий, очевидцем которых являлся он сам.

Чтобы до конца понять структуру романа стоит обратить особое внимание на маленькие, но емкие тральфамадоские книги, которые Билли рассматривал во время полета на фантастическую планету. Они сильно отличаются от земных книг, к которым привык главный герой, так как по рассказам тральфамадорцев «There isn't any particular relationship between all the messages, except that the author has chosen them carefully, so that, when seen all at once, they produce an image of life that is beautiful and surprising and deep. There is no beginning, no middle, no end, no suspense, no moral, no causes, no effects. What we love in our books are the depths of many marvelous moments seen all at one time» [5, p. 72].

Когда мы писали эту статью, одновременно перечитывая отдельные места этой книги, у нас не раз возникало

ощущение, что та полка с тральфамадорскими книгами вполне реальна и что книга К. Воннегута «Бойня номер пять или крестовый поход детей» вполне заслуживает того, чтобы стоять на этой полке. Благодаря своей необычной композиции это произведение как нельзя лучше соответствует цели автора — создать антивоенный роман. Из-за того, что в романе события будущего иногда предшествуют событиям прошлого, описание войны лишено какой бы то ни было интриги, а действия Билли Пилигрима лишены героизма. В связи с этими композиционными особенностями романа, как нам кажется, автору удастся создать гораздо более реалистичное описание войны и эмоционального состояния людей, ставших ее жертвами, чем многим писателям-реалистам его эпохи, несмотря на то, что многие критики относят этот роман к жанру фантастики.

#### Литература:

1. Аствацатуров, А. А. Поэтика и насилие (о романе Курта Воннегута «Бойня номер пять») // Новое литературное обозрение. № 58 (2002). с. 209–222.
2. Жирмунский, В. М. Теория стиха. Ленинград: Сов. писатель. Ленингр. отделение, 1975. — 664 с.
3. Савинич, С. С. Проблема символики Дома в литературе США: от эпохи Романтизма до середины XX века: диссертация... кандидата филологических наук. Москва, 2012. — 203 с.
4. Harris, C. B. American Novelists of the Absurd / C. B. Harris. — New Haven: College & Up, 1971. — 120 p.
5. Vonnegut, K. Slaughterhouse-Five. — London: Vintage Classics, 2016. — 177p.
6. Vonnegut, K. Conversations with Kurt Vonnegut (Literary conversations series). Jackson: University Press of Mississippi, 1988. — 305p.

## Изучение экономической терминологии как производящей базы словообразования

Заримбетов Абдикамал Абдиганиевич, ассистент;

Ешниязова Эльмира Наурызбаевна, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой  
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

Развитие любой отрасли знания неизбежно влечет за собой развитие терминологии, а так как экономика — самая быстро движущаяся и быстроменяющаяся наука, особенно рыночная, то изучение живых, изменчивых и сложных фактов этого подъязыка науки на данный момент является весьма актуальным.

Прежде чем обратится к анализу экономической терминологии, получившему развитие в работе Б.Ц. Чугунова, следует отметить нетрадиционный путь решения обозначенной проблемы. Данное исследование сконцентрировано на малых лингвистических подсистемах, которые выступают, по мнению автора, неким экспериментальным участком, на котором «можно отрабатывать отдельные приемы анализа экономической терминологии». [3, с. 18]

Лексические единицы, образованные при помощи аффиксации, составляют значительную часть от общего ко-

личества слов анализируемой нами терминологии. В аффиксальном словообразовании различают суффиксацию, префиксацию, суффиксально-префиксальное словообразование.

На основе проанализированного фактического материала в диссертации установлено, что наиболее продуктивен при образовании существительных суффиксальный способ. Новые слова образуются:

1) от основ существительных для наименований лиц по профессии и роду деятельности: а) с помощью суффиксов: — ор-/ер- (*блогер, бракёр, клинингер, стартапер и др.*); б) с помощью суффиксов: — ник- (*офшорник, продажник, рекламник*); — щик-, — чик-, — лыщик- (*динамитчик, креативщик, неонщик, пиарщик*), употребляющиеся в разговорном стиле;



2) от основ прилагательных с помощью суффикса — *ость* — для обозначения качества предмета: *офшорность*, *кративность*;

3) от глагольных основ для названия процесса действия с помощью суффиксов: а) — *ани (е) — / -ени (е) — (хеджирование, растаможивание)*; б) — *к (а) — (растаможка, хеджировка)*, стилистически маркированные;

4) на основе словосочетаний с помощью суффикса *-к (а)* — для наименования предмета (*кредитная карта — кредитка, акцизная марка — акцизка* и др.), также стилистически маркированные.

Зафиксированы имена прилагательные, образованные от основ существительных с помощью суффиксов:

а) — *ов-/ев-, — ованн- (евродолларовый, хеджеский, брендованный)*. Сейчас в области экономики появляется немало количество прилагательных, образованных от основ существительных на —нг с помощью суффикса *-ов- (аутсорсинговый, баинговый, кейтеринговый, клининговый, мувинговый* и др.); б) — *н- (креативный, овердрафтный* и др.);

в) — *(е) ск-/ск- (имиджмейкерский, инсайдерский, логистический, провайдерский, промоутерский* и др.).

Их можно разделить на следующие группы, соответствующие трем терминотемам:

**Термины-прилагательные маркетинга образованные при помощи суффикса -ов-:** краудфандинговая, аутсорсинговая, краудсорсинговая, трендовый, рибейтинговая, шеринговые, шерингованный, коворкинг, трекинг, фастинг, кейтеринг, инсайтовый, ремейковый, редиректинг, ребрендинг, ремаркетинг, рестайлинг, телемаркетинг, фидбековый, кэшбэкинг, сторителлинг, трайвертайзинг, бенчмаркинг, брифингованный, суб-брендовый, кросс-промоушенговый, **бизнес-брифинговый**, самомаркетинг, брифингованный. Суффикс *-ов-* дает значение принадлежности предмета лицу или явлению. Например: Франчайзер для эффективного развития франчайзинговой сети должен иметь флагманское предприятие...

**Термины-прилагательные финансов образованные при помощи суффикса -ов-:** страйковый, фандрайзинг. Суффикс *-ов-* дает значение принадлежности предмета лицу или явлению. Например: Биржа задает шаг страйковой цены.

**Термины-прилагательные менеджмента образованные при помощи суффикса -ов-:** франшизованный, скимминговое, скоринговая, пресейлинг, фрилансинг, франчайзинг, паттернинг, реселлинг, дропшипинг, бенчмаркинг. Суффикс *-ов-* дает значение принадлежности предмета лицу или явлению. Например: Стоит такая задача — задать пресейловую оценку.

**Термины-прилагательные маркетинга образованные при помощи суффикса -ев-:** лончевый. Суффикс *-ев-* дает значение принадлежности предмета лицу или явлению.

Например: Основной лончевый ролик вышел на ведущих национальных каналах.

**Термины-прилагательные маркетинга образованные при помощи суффикса -н-:** анкорный, тизертная, виральный, баннерный, инбредная, рибейтны. Суффикс *-н-* образует прилагательные со значением признака или свойства, относящегося к предмету, явлению, действию, месту, времени или числу, названному исходным словом. Например:

Собственно данное исследование сконцентрировалось на изучении виральных эффектов контента на стене...

**Термины-прилагательные менеджмента образованные при помощи суффикса -н-:** реквотное, **оверрайдный**. Суффикс *-н-* образует прилагательные со значением признака или свойства, относящегося к предмету, явлению, действию, месту, времени или числу, названному исходным словом. Например: Когда в терминале появляется реквотные окна, да еще и не раз, вместо подтверждения сделки.

**Термины-прилагательные менеджмента образованные при помощи суффикса -к- (-ск-):** вендорский. Суффикс *-к-* образует прилагательные со значением склонный к какому-нибудь действию, такой, что часто делает что-нибудь, или такой, с которым часто что-нибудь делается. Например: ...наличие вендорских сертификатов является дополнительным преимуществом.

**Термины-прилагательные маркетинга образованные при помощи суффикса -онн-:** кастомизационное, верификационный. Суффикс *-онн-* образуют прилагательные со значением признака или свойства. Например: Верификационный код пользователь может получить с помощью мобильного телефона.

**Термины-прилагательные менеджмента образованные при помощи суффикса -онн-:** элиминационный. Суффикс *-онн-* образуют прилагательные со значением признака или свойства. Например: Наибольшее распространение нашли 2 вида мероприятий — элиминационное и непосредственное...

**Термины-причастия маркетинга образованные при помощи суффикса -ем-:** сэмплингуемый. Например: Мы рекомендуем сэмплингуемые товары...

**Процесс транслитерации произошел в экономических терминах:** паттерн, трейдинг, трайвертайзинг, кэш, кэшбэк. Отмечено небольшое количество терминов-глаголов, образованных от имен существительных с помощью суффиксов: — *(из) ировать/-овать (софтизировать, офшоризировать, скальпировать* и др.).

Их можно разделить на следующие группы:

**Термины-глаголы финансов образованные при помощи суффикса -ова (ть):** страйковать фандрайзинговать. Суффикс *-ова (ть)* образует глаголы со значением осуществлять что-либо, находиться в каком-нибудь состоянии или предаваться какой-нибудь деятельности. Например: Биржа задает шаг страйковать ценам товаров. Кампания фандрайзинговала проект «Спортивная одежда».

**Термины-глаголы менеджмента образованные при помощи суффикса -ова (ть):** франшизовать, брифинговать, скимминговать, фрилансировать, франчайзинговать, паттернинговать, **бизнес-брифинговать**. Суффикс -ова (ть) образует глаголы со значением осуществлять что-либо, находиться в каком-нибудь состоянии или предаваться какой-нибудь деятельности. Например: Они паттерниговали информацию о конкурентах.

**Термины-глаголы маркетинга образованные при помощи суффикса -ова (ть):** брендинговать, трендовать, шеринговать, сэмплинговать, коворкинговать, трекинговать, фастинговать, кейтеринговать, ремейковать, рекреинговать, ребрендинговать, рестайлинговать, трайвертайзинговать, ньюсджекинговать, реселлинговать. Суффикс -ова (ть) образует глаголы со значением осуществлять что-либо, находиться в каком-нибудь состоянии или предаваться какой-нибудь деятельности. Например: Это оно ребрендинговало Эленберг в Кортланд. Отсюда решайте — стоит ли связываться.

Литература:

1. Даниленко, В.П. О терминологическом словообразовании / В.П. Даниленко//ВЯ — 1973. — № 4. — с. 76—83.
2. Кинчина, Е.В. Когнитивные аспекты перевода экономических терминов. Дисс. ... канд. филол. наук / Е.В. Кинчина. — Краснодар, 1999. — 214 с.
3. Чугунов, Б.Ц. Семантическое поле «Рыночные отношения» (на материале соврем. нем. и англ. языков): Дисс. канд. филол. наук / Б.Ц. Чугунов. — Пятигорск, ПГЛУ, 2000. — 148 с.
4. Цаголова, Р.С. Лексико-семантические особенности политико-экономической терминологии / Р.С. Цаголова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 146 с.

## Связка предикатива подлежащего

Насирова Наргиза Шарофдиновна, старший преподаватель  
Ташкентский Университет информационных технологии (г. Ташкент)

Перейдем к анализу предложений, в которых правая позиция заполнена существительными качества, состояния, одушевленными существительными, а левая как одушевленными существительными категории лица и не лица, так и неодушевленными.

Особую важность в функционировании глагола *avoir* имеют предложения, где данная единица сочетается в постпозиции с абстрактными существительными качества и состояния, именно в этих предложениях выявляется одна из основных функций *avoir* в современном французском языке — функция связочного глагола. Например: «Elle a de haïtes vertus, de ces vertus que la société prend au rebours» (A. Maurois); «S'il y avait une ame pour affirmer que j'ai du courage, je suis sur que je serais sauve»; «Il n'avait pas faim, pourtant il avait des tiraillements d'estomac» (J.P. Sartre); «Sand a du génie et mine une de ces existances que l'on ne saurait juger comme une existence ordinaire» (F. Maurois).

Иногда в языке экономики появляются новые слова, образованные при помощи устранения суффикса. Например, *виртуал* (виртуальный магазин), *безнал* (безналичный расчет)

Таким образом, рассмотрение специфики в словообразовательных процессах экономических терминов обнаружило заметную интенсивность их протекания. Несмотря на стабильность и традиционность основных способов словообразования, результаты словообразовательных процессов по количеству полученных экономических новообразований оказались значительны. Особенно активными является производство абстрактных имен, дифференцированных по роду деятельности (риэлтер, аудитор, менеджер). Активны в качестве базы словопроизводства существительные на -инг-, -ор-, -ер-. Высокую продуктивность обнаруживают словообразовательные элементы с суффиксами -ов-, -ев- и -н-, со значением принадлежности лицу или явлению.

В этих предложениях глагола достигает высокого уровня абстракции и обобщения лексического значения. Отношение обладания, которое свойственно в большинстве случаев высказываниям с конкретными существительными в объектной позиции, получает в данной дистрибуции обобщенную интерпретацию, близкую к содержанию характеристики субъекта через посредство приписывания ему определенного свойства или определенного состояния. По утверждению Д. Дамурета и Э. Пишона, глагол *avoir* представляет собой в дистрибуциях данного типа связующее средство между субъектом и его физическими и моральными качествами, физическим и психическим состоянием (Damourette J., p. 70).

Функциональное и семантическое своеобразие *avoir*, роль постглагольного имени в предложениях подобной сочетаемости вырисовываются при сопоставлении последних с конструкциями, организующим центром ко-

торых является глагол *etre*: «J'ai assez d'éloquence pour faire croire un mari à la vertu de sa femme» (J. Giraudoux).

В эту же категорию предложений входят и такие примеры, в которых применение трансформации по тем или иным причинам затруднено несмотря на то, что существительное при *avoir* имеет соответствующую единицу в классе прилагательных или причастий прошедшего времени. Ср.: «Il a une vieille tendresse pour M. David» (L. Aragon); «La vie de garçon a du bon, d'ailleurs et l'approche de la mort avait accru merveilleusement le goût qu'il avait des propriétés» (F. Mauriac).

Трудности, а нередко и невозможность применения трансформации объясняются, по-видимому, различиями в семантике существительного и прилагательного и, следовательно, в семантике двух типов высказываний, а также наличием различных дополнений при существительном, часто не находящих соответствий среди дополнений к прилагательному.

Возможность применения приведенной выше трансформации является свидетельством того, что анализируемый глагол представляет собой в данной дистрибуции глагольную единицу с очень обобщенным лексическим значением. Именно благодаря обобщенному лексическому значению глагол *avoir* способен передавать «самые тонкие оттенки чувств, мыслей, относящихся к личной сфере субъекта» (Bally Ch., p. 75). Этим и объясняется тот факт, что в предложениях с существительными качества или состояния на первый план выступает не конкретный семантический вариант, близкий к значению глагола *posséder*, *disposer* а обобщенное значение присущности, наличия у субъекта качества, чувства, состояния, что во многом способствует функциональному сближению двух фундаментальных глаголов современного французского языка — *avoir* и *etre*. Как отмечается в работах крупнейших представителей романского языкознания, точки сближения *avoir* и *etre* находятся именно в предложениях этой сочетаемости: «Ah! Que n'ai — je pas assez d'innocence ou que n'ai- je pas assez de servelle pour dégager, de tant de faits, quelque théorie fastueuse qui change la face du monde et garde mon nom de mourir!»; «En un mot il n'avait pas d'esprit...» (J. Giraudoux).

В данных предложениях субъекту приписывается определенная качественная характеристика, что свидетельствует о функциональном статусе постглагольного имени. В такой дистрибуции функция именного компонента в объектной позиции вплотную приближается к атрибутивной. Глагол *avoir* является здесь связной, функционального близкой к связке *etre*. Ш. Балли утверждает по поводу сближения двух глаголов следующее: «Выражению *avoir de la grace* очень близко семантически к выражению *etre gracieux*» (Bally Ch., p. 45).

Основное различие между связками сводится к тому, что *etre* образует именное сказуемое и приписывает признак субъекту в именных предложениях, а глагол *avoir* приписывает признак субъекту в предложениях прямопереходной ориентации. У В. Г. Гака находим следующие

соображения относительно-семантического сближения *avoir u etre* «Подобно тому, как в именном сказуемом используются различные глаголы- связки для выражения разнообразных видовых оттенков, в объектных структурах употребляются в функции связок различные прямо-переходные глаголы» (Гак В. Г., стр. 108).

Как известно, сама возможность для глагола того или иного языка выступать в семантико-синтаксической функции связки определяется в первую очередь особенностями его лексического значения. Поэтому в данной функции встречаются глагольные слова, семантически наиболее обобщенное, прежде всего единицы *etre*, *faire*. Своим обобщенным, недифференцированным, широким значением эти глаголы в сочетании с прилагательными, а глагол *avoir* в сочетании с существительными качества, состояния указывает на природу предикативной связи приписываемого субъекту признака, т. е. их лексическое значение выявляет содержание предикативной связи признака, обозначенного постглагольным именным членом или прилагательным — носителем признака. И действительно, если сравнить примеры *Il est intelligent*; то становятся очевидным, что различие в характере связи признака с субъектом — носителем признака объясняется различием природы обобщенного лексического значения глаголов *etre*, *avoir*, *faire*. Иначе говоря, каждый из трех глаголов по-своему участвует в процессе соединения именной части с подлежащим и исходя из обобщенного лексического значения вносит нечто индивидуальное в общее содержание предложения: в первом случае указывается на общую идею существования признака субъекта, во втором говорится о наличии у субъекта признака, о том, что он принадлежит субъекту, в то время как в третьем случае приписываемый субъекту признак обнаруживает определенный оттенок процессуальности.

Для выявления своеобразия значения глагольной семантики А. М. Кузнецов предлагает учитывать не только саму связку, ее семантический вклад в предложение, возможность замещения одной связки другой, но и вариантность предикативного члена при одной и той же связки. Это позволит найти «ту часть смыслового содержания составного именного сказуемого, которая зависит от предикативного члена, а также константные смысловые признаки связочного глагола, остающиеся неизменными в различных синтаксических окружениях» (Кузнецов А. М., стр. 80). Думается, с этих позиций можно найти объяснение семантико-грамматической специфике обоих членов — связки и предикатива, что очень важно для изучения предложений с глаголом *avoir* анализируемой сочетаемости.

Относительно наличия / отсутствия лексического значения у глаголов, выполняющих связочную функцию, высказывались различные мнения нередко противоположные в своей основе. В большинстве случаев лингвисты говорят о десемантизации первоначально полнозначного глагола, о том, что глагол полностью или частично утрачивает свое вещественное содержание. Различие в сте-

пени делексикализации исходного значения должно, по всей видимости, приводиться применительно к конкретному глаголу, отдельным глаголам, а также в пределах всего многообразия употреблений одного глагола. Кроме того, трудно решить, в какой степени тот или иной глагол с функцией связки десемантизирован, делексикализован. Реальнее всего кажется мысль о преобразовании вещественного конкретного содержания в абстрактное, грамматическое значение, о том, что обобщенное лексическое значение глагола используется для определения характера предикативной связи между предикативном и субъектом. В противоположном случае какая-нибудь одна связка была бы достаточной для выполнения всего многообразия функций, на которые она рассчитана. Вероятно, есть смысл провести параллель между способностью глагола выполнять функцию связки и особенностями его лексического значения, которое, достигнув не обходимой обобщенности (не в соответствующей дистрибуции, а главным образом как лексическая единица), и будет находиться в основе его связочности.

Литература:

1. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка М., 1955
2. Бевенист, Э. Общее языкознание. М., 1974.
3. Виноградов., В. В Избранные труды. М., 1977

Как можно было заметить в вышеприведенных предложениях, постглагольная позиция заполнена в большинстве случаев существительными качества и состояния, соотносителями содержательно с единицами класса прилагательного. В этой связи можно сделать вывод, что установленная эквивалентность между предложениями с глаголом *avoir* и предложениями с глаголом *etre* обусловлена отчасти соответствием между единицами обоих классов слов в парадигматическом плане.

Часто существительные состояния употребляются при глаголе *avoir* без каких-либо детерминативов. Выше уже шла речь о возможности потенциальной нейтрализации, предложенной Ш. Балли оппозиции соотношения (relation) и присущности (inherence) в предложениях с *avoir*. Здесь обратим внимание на некоторые известные моменты теорий Г. Гийома, Л.И. Илия, Б. Потье о роли артикля и других детерминативов для функционирования существительного, реализации им своих номинативных функций, а также для более глубокого понимания своеобразия связочной функции изучаемого нами глагола.

## The difficulties and way of translation in automobile industry's terminology

Rikhsieva L. A.

Uzbek State University of World Languages

Nowadays the new scientific research in linguistics has displayed that there are no intangible meaning in terminology system. It wouldn't be in proper way to clarify a term as isolated and special word. Although, in terminologies should be followed the rules, laws and special approach of translation [1]. Translators can often face to controversial problems of term which can lead to wrong translation in process. One of the controversial problem of terminology are synonyms. There are many terms in sphere of power engineering which do possess synonyms as monosemantic in translation. For instance, *engine, motor, power plant* — *двигатель*; *transmission, power-train, gear-box* — *трансмиссия или коробка передач*; *gas pedal, accelerator* — *педаль*. In this sphere the translators should focus on differences in comprehensive analysis the structure of mechanical terms in British and American English and their translation. For example, the part of the car is named as headwear in the US version is *hood* and the British one is *bonnet* shows more similarity in thought than it does difference in name which is translated into Russian as *капот*. There is a list of the most common ones which translator should define them to give

the correct message during the process of translation. Some examples of car parts and mechanical components in British and American English and their translation:

British-English	American-English	Russian
Accumulator	Battery	Аккумулятор
Cubby box	Glove compartment	Бардачок
Dynamo	Generator	Генератор
Estate car	Station wagon	Автомобиль с кузовом
Indicator	Turn signal	Указатель поворота
Windscreen	Windshield	Переднее стекло
Wing	Fender	Крыло

In automobile industry» terminology the translator»s false friends give incorrect message in translation, because English and Russian terms can be more or less similar in form but different in meaning. As the sound level: E. g.: *Gas tank* should be translated into Russian as: *бензобак*, but not *газовый танк*; *controller-датчик*, not *контролёр* which will not be translated in proper way. As the semantic level: giving the primary meaning of the word or its part, whereas



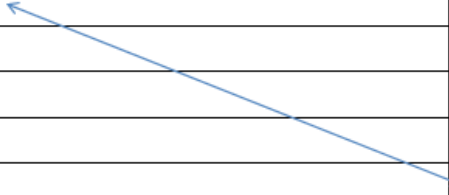
a semantic transformation is required: *glove compartment* -перчаточный ящик, *ящик для мелких вещей* are available used, but *бардачок* is in common use in Russian. *Hood or bonnet* - капот, but not *капюшон* or *дамская шляпа*. The another is the puzzling question of whether a term loses its terminological status when it comes into common usage. The difficulties of translation of mechanical components into Uzbek depends on foundation of automobile industry in Uzbekistan which has been produced its cars recently and it has not long history. That's why in majority cases mechanical terms of vehicle translated into Uzbek in borrowing way from Russian version. E. Y. Prokofyeva states, the beginning of single and short -run production in the automobile industry of the Russian empire during the period of 1896–1914 [2]. It was historically determined that the home automobile industry formation originally was accomplished in competition with a more developed European motor-car industry. Before 1992, Uzbekistan had absolutely no automotive industry, being part of the Soviet Union. Driving the cars which imported from Russia and within using terms of mechanical components are stuck till now in automobile industry's terminology in Uzbekistan. Such as, *двигатель, мотор, тормоз, руль, поршен*.

Many terminological equivalents of mechanical components in the Uzbek language have been formed from the English and Russian terms by transcription, trans-

literation or loan translations: By English: *speedometer-спидометр, accumulator-аккумулятор, carburetor-карбюратор, pedal- педаль, and bumper-бампер*; By Russian: *двигатель-двигател, капот-капот, руль-рул, тормоз-тормоз*. However, since 1996 Uzbekistan has been exporting automobiles and within started to use the validity translation of terms into Uzbek. Not many translators work in Mechanical Engineering Terminology and terms were mainly translated into Uzbek from Russian sources. Sh. N. Magdiev did much work giving the translation validity in Engineering Industry's Terminology for students of Transport Institute. We translated the terms into Uzbek and analyzed them using the text-book «Автомобилнинг умумий тузилиши» (The general consist of automobile) by A. A. Akilov, A. A. Khahorov, M. Kh. Saidov. Such as, *Transmission — into Russian: Коробка передач, into Uzbek: Куч узатма; Clutch —into Russian: Сцепление, into Uzbek: Илашши муфтаси*. *Axles* can be translated into Russian as *ось, стержень, вал* and in Uzbek we translate as *осма* (front and rear axles -олд ва орка осмалар). Giving a message of validity translation to link up with specialist of certain sphere will be satisfied such as consultation, books, text-books, articles are available. As we teachers who teach translation skills will be fruitful to elaborate the exercises system of certain terminology to increase ESP level of students. For example:

**Match the words in the left-hand column with those in the right to make terminological word-combinations. Find their Russian and Uzbek equivalents**

Catalytic	box
Power	wheel
Crank	plant
Assist	converter
Gear	shaft
Fly	grip



All in all, it is crucial thing for translators to be aware of synonyms in terminology, to know the differences of usage in various countries, to identify which types of translation the

terms belong, as a result of giving the correct information during the process of translation.

References:

1. Н. Н. Бобырева. «Перевод профессионально ориентированных текстов». Учебное пособие для студентов отделения переводоведения и межкультурной коммуникации. — Казань: Казанский университет, 2012.
2. E. Y. Prokofyeva. «Automobile industry formation in Russia» (1896–1914) Vestnik Samara State University of Economics. 2008.
3. A. A. Akilov, A. A. Khahorov, M. Kh. Saidov. «The general consist of automobile» — Text-book-T, 2012.



## Типология суффиксального словообразования прилагательных, образованных от основ существительных в русском и каракалпакском языках

Турабаева Назира Айтмуратовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель;

Турабаева Зулфия Айтмуратовна, старший-преподаватель

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

Словообразовательная система русского и каракалпакского языка имеет как общие, так и различные черты. И в русском и каракалпакском языке наиболее продуктивным является морфологический способ образования слов. Суффиксация как один из видов морфологического способа отличается продуктивностью в образовании прилагательных в сопоставляемых языках. В Русской грамматике рассматриваются суффиксальные прилагательные, мотивированные существительными, глаголами, прилагательными, и небольшую группу составляют суффиксальные прилагательные, мотивированные другими частями речи: числительными, местоимениями, наречиями, предлогами. [1, с. 267]

А. Бекбергенов отмечает, что в каракалпакском языке морфологический способ, характеризуется тремя видами: суффиксация, сложение основ и аббревиация. Наиболее продуктивным из них является аффиксация. Под аффиксами он рассматривает, прежде всего, суффиксы (простые и сложные). [2, с. 4]

В грамматике современного каракалпакского языка указывается, что только 4 части речи: имена существительные, прилагательные, глагол и наречия образуются суффиксальным способом. [3, с. 37]

Качественные и относительные прилагательные в современном русском языке образуются при присоединении различных суффиксов к основам слов. В каракалпакском языке при делении прилагательных на качественные и относительные главным критерием является наличие суффикса в основе слова. Поскольку качественными рассматриваются прилагательные, выражающие признак предмета непосредственно и их формальным отличительным признаком является отсутствие словообразовательных аффиксов. Таким образом, производные суффиксальные прилагательные каракалпакского языка рассматриваются только как относительные.

Как было указано выше, в современном русском языке прилагательные суффиксальным способом образуются от основ существительных, прилагательных и глаголов, а в каракалпакском языке чаще от основ существительных и глаголов. Мы рассмотрим суффиксальные прилагательные русского и каракалпакского языка, мотивированные существительным:

1. Суффиксальные прилагательные, мотивированные существительными, образуются следующими способами:

А) Притяжательные прилагательные образуются посредством присоединения суффиксов *-ов/ -ев, -ин/ -нин, -ий ( -ья, -ья, -ье, -ьи)* вы-

ражающих значения принадлежности тому, кто назван: *бабушкино кольцо, отцов дом, мамыны подруги, братнин компьютер, волчий след, девичья краса*. Значения притяжательных прилагательных русского языка в каракалпакском языке передаётся сочетанием двух существительных в родительном и именительном падеже с окончаниями принадлежности, так как значение принадлежности в каракалпакском языке, как и в других тюркских языках выражается именно в сочетании указанных аффиксов, причем значения притяжательных суффиксов прилагательных русского языка отражается в форме родительного падежа в каракалпакском языке: *бабушкино кольцо — апамның жүзиги, отцов дом — әкемнің үйи, мамыны подруги — анамның дослары, братнин компьютер — әжағамның компютери, волчий след — қасқырды қизи, девичья краса — қыздың көрки* Аффиксы принадлежности в каракалпакском языке рассматриваются как словоизменительные, т. е. флексиями.

Б) Относительные прилагательные, образованные посредством суффикса *-н-* выражают отношение к месту, времени, материалу. В зависимости от значения данные производные прилагательные передаются в каракалпакском языке следующими способами:

— прилагательные, выражающие значения времени в каракалпакском языке передаётся суффиксальными прилагательными с суффиксами *-қы/ки, -ғы -ги*: *летний — қысқы, осенний — гүзги, ночной — түнги*. Выступая против рассмотрения данных аффиксов в качестве словоизменительных Н. А. Баскаков пишет: «Не относятся к словоизменению и формы с показателями *-қы/ -ки*, поскольку эти формы не только изменяют значение самой основы слова, но и образуют в системе лексико — функционального словообразования другую — определительно — атрибутивную модель». [4, с. 20]

— прилагательные, выражающие значения места в каракалпакском языке передаётся производными прилагательными с постфиксами *-ғы/ -ги*, которые употребляются после окончаний местного падежа *-да/ -де*: *лесная тропинка — тоғайдағы соқпақ, школьные друзья — мектептеги дослар*.

— прилагательные, выражающие значения материала в каракалпакском языке передаётся непроизводными прилагательными: *железная дверь — темир есик, бумажный журавлик — қағаз тырна, кирпичный дом — (тас) гербиш үй*.

Качественные прилагательные, образованные посредством суффикса *-н-* в каракалпакском языке передается двумя способами:

— определительно — атрибутивным сочетанием двух существительных: массажный кабинет — массаж кабинета, приемный пункт — кабылау пункти;

— посредством суффиксов —лы/—ли: радость — радостный / куўаныш — куўанышлы, ум — умный/ ақыл — ақыллы, смех — смешной / күлки — күлкили.

Отдельную группу составляют слова литературный — эдебий, военный — әскерий, книжный (в сочетании со словами речь, слова) — китабий, научный — илимий и др., которые в каракалпакском языке передаются суффиксом —ий.

В) Прилагательные с суффиксом —ск— выражает значение «относящийся или к тому или свойственный тому, что названо мотивирующим существительным». Данные суффиксальные прилагательные передаются в каракалпакском языке чаще определительно — атрибутивным сочетанием двух существительных или редко прилагательным с суффиксом —ше: узбекский язык — өзбек тили, узбекский плов — өзбекше палау, морская вода — теңиз сууы, родительское собрание — ата — аналар жыйналысы.

Г) Суффикс —ат— в прилагательных, обозначает обладание каким —нибудь характерным признаком, а суффикс —аст— чрезмерное преобладание какого-нибудь признака. Прилагательные с указанными суффиксами передаются посредством суффикса —лы/—ли, но при передаче значения суффикса —аст— производное прилагательное сочетается с непроизводным, в котором выражается чрезмерность признака: бородатый — сақаллы, усатый — муртлы, глазастый — үлкен көзлі, губастый — калың еринли.

Д) Прилагательные с суффиксом ист— выражают общее значение признака, преобладающее в каком-нибудь предмете: тенистый двор — саялы шарбақ, морщинистое лицо — жыйрықлы бет, холмистое место — төбешикли орын, болотистые леса — батпақлы тоғайлар.

Е) Суффикс —ив/—лив— выражают следующие значения:

— наличие признака, названного мотивирующим словом, которые в каракалпакском языке передаются прилагательными с суффиксом —лы/—ли: талантливый — талантлы, совестливый — уятлы, счастливый — бахытлы;

— склонность к тому, что названо мотивирующим словом, передающимися в каракалпакском языке суф-

фиксами —шыл/—шил, —шак/—шек, —лы/—ли: сонливый — уйқышыл, завистливый — қызғаншак, расчетливый — есаплы.

Ж) Прилагательное с суффиксом —ированн— имеет значение «наделенный тем, что названо мотивирующим словом» и употребляется чаще в книжной речи. Данные прилагательные в каракалпакском языке передаются сочетанием мотивирующего существительного и слова «ийе» («имеет») и производным прилагательным с суффиксом —лы/—ли: квалифицированные — квалификацияға ийе или квалификациялы, эрудированный — эрудицияға ийе, эрудициялы. В русском языке суффикс малопродуктивный, в каракалпакском языке слова, образованные посредством данного суффикса передаётся способом калькирования.

При сопоставлении суффиксальных прилагательных русского языка, нами были выявлены, что значения большинства суффиксов передаются в каракалпакском языке суффиксами —лы/—ли или определительно — атрибутивными сочетаниями, хотя суффиксы прилагательных в данном языке этим не исчерпываются. Ряд продуктивных суффиксов, образующие прилагательные в каракалпакском языке передаются в русском языке по —разному, усложняя их группировку:

Прилагательные с суффиксами —сыз/—сиз— выражает отсутствие признака, названного мотивирующей основой и соответствует префиксальным прилагательным русского языка: баласыз — бездетный, адамсыз (жер) — безлюдное (место), орынсыз — неуместный и т. д.

Прилагательные с суффиксом —кер— в русском языке передаются различными аффиксами: жуўапкер (жуўап — ответ) — ответственный, айыпкер — виновный, хызметкер — служивый.

Таким образом, суффиксальное словообразование прилагательных от основ существительных в русском и каракалпакском языках является продуктивным способом. Значения большинства суффиксальных прилагательных в каракалпакском языке передаётся посредством суффикса —лы/—ли или сочетанием двух существительных, выражающих определительные отношения. Суффиксов, образующих прилагательные от основ существительных, намного больше, чем в каракалпакском языке.

#### Литература:

1. Русская грамматика т. 1, М., 1980
2. Бекбергенов, А. Хэзирги қарақалпақ тилинде сөзлердиң жасалыуы. Нөкис 1979
3. Хэзирги қарақалпақ әдебий тили. Нөкис 2010
4. Баскаков, Н.А. Каракалпакский язык. Т. 3 Нукус

## К вопросу о возможности использования онлайн-платформ для интенсификации обучения в вузах (на примере теоретической дисциплины «Стилистика немецкого языка»)

Туракулова Сайёра Толиббаевна, кандидат филологических наук, и. о. доцента  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

*Данная статья рассматривает возможности внедрения онлайн-платформ в учебный процесс, она посвящена рассмотрению задач виртуального инструментария и способов создания на их основе различных видов заданий по стилистике немецкого языка на онлайн-платформе.*

**Ключевые слова:** онлайн-платформа, дистанционное образование, комбинированное обучение, виртуальный инструментарий, форум, вики, задание, глоссарий, стилистические явления, функциональная стилистика, немецкий язык

*This article considers the possibilities of implementing online platforms in the educational process; it is devoted to the consideration of the tasks of virtual tools and ways to create on their basis various types of tasks on the style of the German language on the online platform.*

**Keywords:** online platform, distance education, combined education, virtual tools, forum, wiki, task, glossary, stylistic phenomena, functional stylistics, German language

В настоящее время в сфере образования в республике Узбекистан активно поднимается вопрос об интеграции онлайн-платформ в учебный процесс, так как современное электронное обучение, как это доказывает практика, располагает значительным потенциалом. Национальная программа по подготовке кадров, разработанная для совершенствования системы обучения и повышения качества подготовки специалистов высшей квалификации в республике [1, с. 52], предусматривает широкое применение инновационных технологий в образовательной сфере, в том числе и при обучении иностранным языкам. В этом свете приоритетными в нашей республике являются «создание образовательных программных продуктов, создание и развитие дистанционного образования с применением возможностей информационных технологий». [2, с. 552]. К ним можно отнести комбинированное обучение, включающее в себя онлайн — платформу, представляющую собой дистанционную форму обучения.

Всё это ставит новые задачи перед профессорско-преподавательским составом, которому приходится считаться с техническими достижениями современного общества и совмещать классический тип обучения с онлайн-платформами.

Внедрение онлайн-обучения в учебный процесс с традиционными методами обучения расширяет возможности современного преподавания, способствует активизации обучающихся, развивая у них навык самостоятельной работы над материалом. Как справедливо отмечает Т. Штрассер, одним из задач электронного обучения является развитие инновационных дидактических постановок, которые позволяют оптимально использовать потенциал с дополнительными преимуществами. [3, с. 21].

Данная форма обучения является на сегодняшний день перспективным направлением в методике обучения ино-

странным языкам. Положительной стороной дистанционного обучения является в первую очередь развитие самостоятельности при обучении, его удобство. Оно также способствует коммуникации студент — преподаватель, студент — студент, повышает активность студентов при обучении. В этом свете разработка закрытых учебных платформ, т. н. виртуальных классов по различным теоретическим и практическим дисциплинам является одним из требований времени, потребность в котором со временем будет только возрастать.

Для создания курса дистанционного обучения необходима тщательная разработка целого комплекса заданий по той или иной тематике или по определённой дисциплине. Задания должны быть рассчитаны на выполнение в различных социальных группах: как индивидуально, так и фронтально, в парах или в группах. К каждому заданию должна быть сформулирована конкретная учебная цель. Сам преподаватель должен обладать достаточной компетентностью в области информационно-коммуникационных технологий.

Для реализации различных форм заданий онлайн — платформа предлагает виртуальный инструментарий, так называемые тулы (tools) или инструменты. Виртуальный инструментарий включает в себя такие инструменты как «Форум», «Вики», «Банк данных», «Глоссарий», «Чат», «Задания» и другие, а также определённый набор административных инструментов для контроля и оценки заданий [3, с. 74].

Вышеперечисленный инструментарий на онлайн — платформе даёт возможность разработки заданий для изучения стилистических явлений по курсу «Стилистика немецкого языка» на платформе. В частности, инструмент «Форум» даёт возможность обсуждать некоторые вопросы касательно учебного материала. «Форум» может быть представлен в различной форме и служит, в основном, для

коммуникации, обмена мнениями, а также для дискуссии. Это могут быть ответы на вопросы преподавателя, либо высказывания студентов по определённой теме или вопросу. Обычно формат «Форума» предполагает существование возможности комментировать или реагировать на чьё-либо высказывание, что очень удобно для пользователей курса. При этом все высказывания или предложения, внесённые одними, не могут быть отредактированы или изменены другими. Пользуясь инструментом «Форум» можно, к примеру, обсудить следующие вопросы:

— Was versteht man unter dem Begriff «Stil» in Stilistik?

— Wer unter den Germanisten hat sich mit den Funktionalstilen ausführlich beschäftigt? Welche Funktionalstile unterscheiden sie? Recherchieren Sie, nennen Sie einige Autoren und geben Sie die genauen bibliographischen Angaben an.

— Wie ist die Disziplin «Stilistik» mit anderen Fächern verbunden? Begründen Sie Ihre Antwort.

Целью данного задания является закрепление нового учебного материала, активизация знания студентов, умение объяснить понятие стиль в лингвистике, знать основных исследователей по функциональной стилистике, стимулировать студентов к самостоятельной работе над новыми понятиями. Задания выполняются индивидуально, преподаватель может оставлять комментарии.

Инструментом «Вики» можно воспользоваться для заданий, где студенты всей группой могут собирать идеи или высказываться по одной заданной теме. При этом все высказывания вносятся и сохраняются в едином документе, где они могут быть отредактированы, дополнены, расширены или изменены другими. Посредством данного инструмента можно сформулировать задания как для работы в пленуме — фронтально — по одной общей теме, так и в группах. Для работы в пленуме можно дать задание, где студенты анализируют предложенное им стихотворение или отрывок из одного художественного произведения на немецком языке. Звучать оно может следующим образом:

— Analysieren Sie folgendes Gedicht, bestimmen Sie die im Gedicht gebrauchten Stilmittel.

— Analysieren Sie folgenden Text, bestimmen Sie die im Abschnitt gebrauchten Stilmittel.

Цель данного задания — развить навык стилистического анализа художественных текстов. Данное задание может быть выполнено фронтально.

В «Вики» можно также создать группы и организовать работу в группах. Задания для групп можно сформулировать следующим образом:

Для первой группы:

— Charakterisieren Sie den Stil der Presse und Publizistik und nennen Sie seine Stilzüge.

Для второй группы:

— Charakterisieren Sie den Stil der Amtssprache und nennen Sie seine Stilzüge.

Для третьей группы:

— Charakterisieren Sie den Stil der Alltagsrede und nennen Sie seine Stilzüge.

Для четвертой группы:

— Charakterisieren Sie den Stil der Wissenschaft und nennen Sie seine Stilzüge.

Для пятой группы:

— Charakterisieren Sie den Stil der schöngeistigen Literatur und nennen Sie seine Stilzüge.

С помощью данного инструмента каждая группа вносит найденные по обозначенному вопросу ответы. Цель приведенных заданий — уметь характеризовать функциональные стили речи и присущие им стилиевые черты.

При помощи инструмента «Задания» студентам могут быть предложены следующие упражнения:

— Setzen Sie folgende synonymische Reihe fort: sehen, ...

— Welches Wort gehört zur synonymischen Reihe: streifen,...

— Bestimmen Sie die Art der Epitheta: «Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit» (G. E. Lessing)

— Welche Wörter gehören zur synonymischen Reihe «stark regnen».

Целью данных упражнений является закрепление пройденного материала и углубление в содержание курса.

Инструмент «Банк данных» может быть применён в тех случаях, когда необходимо загрузить заранее набранный и сохранённый текст. Данный инструмент не предназначен для организации синхронной работы. На индивидуально, в парах или в группах выполненное и загруженное в «Банке данных» задание, преподаватель или студенты могут дать комментарий. Банк данных открыт для всех зарегистрированных на платформе участников, т. е. они могут открывать и знакомиться с материалами других студентов. Посредством данного инструмента можно дать задания следующего характера:

— Wählen Sie einen Text zum Stil der Publizistik und Presse aus und analysieren ihn nach in ihm vorhandenen Stilzügen.

— Wählen Sie einen Text zum Stil der Amtssprache aus und analysieren ihn nach in ihm vorhandenen Stilzügen.

— Wählen Sie einen Text zum Stil der Alltagsrede aus und analysieren ihn nach in ihm vorhandenen Stilzügen.

— Wählen Sie einen Text zum Stil der Wissenschaft aus und analysieren ihn nach in ihm vorhandenen Stilzügen.

— Wählen Sie einen Text zum Stil der schöngeistigen Literatur aus und analysieren ihn nach in ihm vorhandenen Stilzügen.

Цель данного задания — уметь проводить стилистический анализ текстов различных функциональных стилей, определять присущие им стилиевые черты, умение применять на практике теоретические познания. Первое задание можно также сначала поместить в «Вики», где группа анализирует данные тексты в паре или в маленьких группах, затем их можно загрузить в банке данных.

Кроме названных инструментов платформа предлагает также ряд других, среди которых можно назвать инструмент «Глоссарий», который может быть использован для систематизации основных лингвистических понятий



по изучаемой теме, а также способствовать их лучшему усвоению. Данные лингвистические понятия могут вноситься в словарь не только преподавателем, но и студентами. Существует также инструмент «HotPotatoes», используемый для выполнения тестовых заданий. Задания в «Hot Potatoes» выполняются исключительно индивидуально, программа даёт студентам возможность проверить свои знания и вывести результат сразу по окончании теста. Целью данного задания является проверка степени усвоения теоретического материала.

В заключении необходимо подчеркнуть, что использование метода дистанционного обучения при преподавании теоретических предметов в ВУЗах способствует

наилучшему усвоению учебного материала, развивает умение студентов самостоятельно осваивать теоретический и практический материал, причает высказывать свою точку зрения по проблемам, предложенным на платформе. Интерактивные задания в союзе с традиционным учебником дают не только хорошие результаты, но повышают степень индивидуализации обучения на уроке, стимулируют студентов к активному получению знаний. Следовательно, закрытые учебные онлайн-платформы обладают весомым методическим потенциалом, открывают широкие возможности в сфере обучения и способствуют интенсификации учебного процесса.

Литература:

1. Каримов, И. Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. — Ташкент: Шарк, 1998.
2. Курбанов, Ш. Э., Сейтхалилов Э. А. Национальная модель и программа по подготовке кадров — достижение и результат независимости Узбекистана. -Ташкент: Маърифат — Мадаккор, 2001.
3. Strasser, T. Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege? — Boizenburg: Werner Hülsbusch, 2011.

## Об опосредованной валентности в узбекском языке

Умирзакова Фатима Ирисбаевна, старший преподаватель  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

*Известно, что в общем языкознании выделяется три вида валентности семантическая, синтаксическая и логико-семантическая валентность. В данной статье рассматривается еще один своеобразный вид валентности — опосредованная валентность на примере узбекского языка.*

**Ключевые слова:** *семантическая валентность. синтаксическая валентность. логико-семантическая валентность. опосредованная валентность*

*It is known that in general linguistics are divided into three types of valence — semantic, syntactic and logically-semantic valence. In the given article it is debated another typical type of valence — environmental valence on the example of the Uzbek language.*

**Keywords:** *semantic valence, syntactic valence. logically-semantic valence, environmental valence*

Теория валентности является одной из ведущих в современном языкознании. Она появилась в связи с изучением, исследованием семантико-синтаксической и функциональной активности слов в речи. Изучение слова в речи, его сочетаемостных возможностей, составление семантических синтагм для раскрытия лексической семантики — все это легло в основу теории валентности [1]. Валентность слова как субстанциально-семантический факт связана со значением слова и реализацией его значения в конструкциях предложения. В этом отношении характерно мнение С. Д. Кацнельсона, который в конце 40-х годов ввел в отечественное языкознание понятие валентности. «Валентность — свойство слова, осуществление синтаксического отношения слова с другими словами на основе своего значения» [2, с. 88]. Иными словами, «в

теории валентности обозначаются особенности определенного слова соединять в себе одно, два или больше слов» [3, с. 89].

Объективность и научно-практическая значимость теории валентности определяется лексико-семантическим потенциалом слова. Семантика, являющаяся «душой», «духом» слова, обеспечивает соединение, сочетание его с другими словами [4, с. 200]. Словосочетания, предложения как единицы речи должны рассматриваться через семантическую возможность слов соединяться в речи с другими словами как отношение валентности, что подчеркивает большое научно-теоретическое значение теории валентности для языкознания.

Таким образом, валентность оценивается при субстанциональном подходе к слову как внутренняя возможность



слова быть распространенным в речи, как определенная семантико-синтаксическая особенность, присущая слову.

И словосочетания, и предложения непосредственно связаны с валентностью слова. Следует учитывать, что соединение слов в речи не абсолютное явление, а относительное, т. к. слова соединяются в предложении не со всяким словом, предусмотренным грамматической моделью, а лишь с некоторыми из них [5, с. 47; с. 68]. Возможность соединения слов между собой ограничена, что находится в зависимости от семантической потенции каждого слова. Точнее, валентность существует на основании лексического смысла слова [6, с. 200; с. 88; с. 14], т. е. слово имеет валентность на основании логических сем лексического значения. Если сказуемое в предложении выражено глаголом, то валентность предиката определяет модель предложения [7, с. 14]. М. Д. Степанова пишет: «Глагол — основа предложения, другие члены предложения и даже субъект зависимы от глагола» [8, с. 99–110].

Крупный немецкий языковед Г. Хельбиг в своей специальной статье отмечает, что валентность основывается на семантике слова, а модель предложения основывается на валентности [9, с. 250].

Из сказанного следует, что всякая синтаксическая связь должна рассматриваться как реализованная валентность, которую определяет валентность глагола в функции предиката. В речи семантика одного слова, чаще всего глагола, вступает во взаимоотношения с семантическим составом всего предложения. Такова природа речи.

Глагол — сказуемое на основании своей валентности по требованию коммуникации принимает свои актаны, реализуя составляющие его семантику семы. Актант определенной валентности считается определенным членом предложения. Таким образом, валентность — это точка пересечения грамматики и лексики, синтаксиса и семантики. Именно по этой причине её рассматривают с двух точек зрения, изучают, разделив на два вида: семантическую валентность и синтаксическую валентность.

Семантическая валентность основывается на логических семах семантики слова. Эти семы согласуются с логическими семами значения другого слова, в результате у данного слова проявляются возможности сочетания с другим словом (на основании согласованных сем). Это считается его семантической валентностью. Г. Хельбиг писал: «Семантическая валентность основывается на скрещивании отдельных сем значения» [10, с. 99]. Здесь необходимо особо отметить валентностные потенции глагола. Глагол имеет возможность не только называть действие, но и указывать участников, исполнителей, а также содержит в имплицитном виде возможные обстоятельственные ситуации осуществления действия. Эти возможности глагола реализуются как его семантическая валентность [11, с. 157].

Необходимо подчеркнуть, что под логическими семами лексического значения слова мы понимаем только денотативные семы данного слова. Именно они образуют семантическую валентность.

Итак, всякая синтаксическая связь — это реализованная валентность. Валентность можно анализировать и с точки зрения синтаксиса. Л. Теньер, основатель теории валентности, начинал свои исследования именно с этой позиции. Он считает, что в центре предложения находится глагол-сказуемое, а подлежащее не является главным членом предложения [12, с. 250]. Он распределяет валентности в таком порядке: подлежащее является первым, прямое дополнение — вторым, косвенное дополнение — третьим реализатором глагола — сказуемого. Теньер не включал другие члены предложения в валентности глагола — сказуемого. «Если первоначально синтаксическая валентность трактовалась только как сочетаемость глагола с подлежащим и дополнением, то позднее круг «участников» значительно расширился за счет включения всех необходимых по смыслу добавлений к глаголу, в первую очередь — структурно обязательных обстоятельств» [13, с. 157]. С точки зрения С. Д. Кацнельсона, возможность принятия определенного аффикса переходного глагола — это и есть формальная (синтаксическая) валентность [14, с. 57]. В этих взглядах не учитывается семантико-синтаксическая асимметрия членов предложения.

Очень существенным является предположение Бринкмана о том, что в процессе перехода между подлежащим и сказуемым устанавливается «тайная» связь, особенно проявляющаяся в том, что глагол-сказуемое, переходя в пассив, принимает функции подлежащего [15, с. 223]. Обмен функциями членов предложения происходит соответственно законам речи. Этот процесс наблюдается и в тюркских языках, особенно в узбекском. Исходя из этого, необходимо исследовать актант реализующей валентности, основанной на семантике глагола — сказуемого, а также внедрение актантов в синтаксические члены предложения. При этом мы разделяем точку зрения В. Бонцио, который не признаёт синтаксическую валентность, а считает, что существует лишь семантическая валентность [16, с. 200].

Г. Хельбиг указывает, что существует также и логическая валентность. «Логическая валентность, — пишет он, — это отношения понятий, не присущие языку» [17, с. 40]. В этой валентности слова сочетаются не на основе сем, а на основании логики, то есть слова здесь сочетаются на основании логического восприятия. Например, в сочетаниях *ich gehe, я пришел* глаголы *gehen, пришел* не имеют валентности, требующей 1 лица единственного числа. Понятно, что данные действия может исполнить человек, именно поэтому эти глаголы вступают в синтаксическую связь с местоимением 1 лица единственного числа (значит, логическая валентность для этих языков конкретно существует). По фактам же тюркских языков, в частности узбекского, логическую валентность доказать невозможно. Например, *келдим* в узбекском языке считается минимальной моделью предложения. Это слово и есть простое предложение с конкретным лицом - *дим*, (морфологическая форма сказуемого), указывающее на подлежащее в предложении. Подразумевается местоимение *мен*. С помощью данного аффикса мы можем реализовать, и валентность времени.

Значит, на основе этого выявляется актант валентности времени. Эту валентность можно внедрить в залого глагола. Семантика форм залогов глагола проявляет свою валентность в этом же глаголе. Из сказанного следует, что логическая валентность, открытая Г. Хельбигом и одобренная многими языковедами мира, присуща индо-европейским языкам, а в тюркских языках, в частности в узбекском, её нет. Вместо нее в тюркских языках существует валентность морфологической формы слова, т. е. по морфологической форме слова можно будет определить его валентность. Эта валентность присуща также хамитским языкам.

Выше были отмечены виды валентности, основанные на семантике лексических единиц (семантическая валентность) и на семантике слова в коммуникации (валентность морфологической формы слова). Есть ещё один вид валентности слов, но основа этой валентности является проблематичной. Например, конструкции *ўқиш учун мактабга бормоқ* (идти в школу, чтобы учиться) или *харид учун бозорга бормоқ* (идти на рынок для покупок) правильны с точки зрения грамматики и логики. Но за счёт какой валентности глагола актанты сочетаются с глаголом? Очевидно, за счёт целевой валентности глагола, но в этой семантической валентности слова соединяются опосредованно. Рассмотрим этот процесс детально. Семы глагола *бормоқ* (*идти*) не образуют классему с семами слов *ўқимоқ* (*учиться*) и *харид* (*покупка*). Семы значения *ўқимоқ* (*учиться*) составляют *получить образование; освоение*, а семы смысла *харид* (*покупка*) — *получить что-то, заплатив*. Они не имеют ничего общего с семами глагола *бормоқ* (*идти*). В этих конструкциях глагол *бормоқ* (*идти*) также управляет словами *мактаб* (*школа*) и *бозор* (*рынок*). Слово *бозор* (*рынок*) обозначает *место, где что-то продается и покупается*; слово *мактаб* (*школа*) составляют семы *место, где получают образование*.

Очевидно, что глагол *бормоқ* (*идти*) образует классему «место» со словами *мактаб* (*школа*) и *бозор* (*рынок*).

Т. е. этот глагол на основании валентности *место* вступает в синтаксическую связь с актантами *рынок* и *школа*. Слово *рынок* образует классему с глаголом *покупать*, по семе *что-то покупать*; а слово *школа* образует классему со словом *учиться* по семе *образование*, и они на основании этого вступают в синтаксическую связь. Очевидно, что глагол *бормоқ* (*идти*) хотя и опосредованно управляет словом *ўқимоқ* (*учиться*), но сочетается с ним посредством слова *мактаб* (*школа*). Такая же ситуация — со словом *харид* (*покупка*). Глагол *идти* управляет словом *покупка*, но он состоит в семантической связи с этим словом при помощи слова *рынок*. Т. е. валентность глагола *идти* проявляется посредством актанта валентности места. Здесь валентность сочетается с аргументом, обозначающим цель только при посредничестве актанта места. Поэтому эти конструкции нельзя построить следующим образом: *харид учун мактабга бордим* (*идти для покупок в школу*) или *ўқиш учун бозорга бордим* (*идти на рынок, чтобы учиться*). Исходя из этого положения, данную валентность глагола следует назвать «*опосредованной*», т. к. она опирается на семантику актанта валентности места, т. е. при помощи его семантики сочетается с аргументом, который обозначает цель. Опосредованная валентность присуща не только тюркским языкам, но также и хамит — семитским языкам. Данная валентность также рассматривалась и в докторской диссертации С. Мухамедовой [18].

Из выше сказанного следует, что в узбекском языке существуют следующие виды валентности: 1) лексико-семантическая валентность; 2) валентность грамматической (морфологической) формы слова; 3) опосредованная валентность.

Первым двум видам валентности в узбекском языкознании посвящено немало публикаций. Нами предпринята попытка определить и исследовать своеобразный вид валентности в узбекском языке — т. е. опосредованную валентность.

#### Литература:

1. Bondzio, W. Valenz, Bedeutung und Satzmodelle // Beiträge zur Valenztheorie. Halle (Saale). 1971., S. 200; Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Наука, 1972. с. 88; Степанова М.Д. Проблемы теории валентности в современной лингвистике // ИЯШ. 1973., № 6. с. 14; Moskalskaya O. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. М.: Hochschule, 1975. S. 241; Долинина И.Б. Маркировка субъектно-объектных отношений у валентных категорий английского глагола // Категории субъекта и объекта в языках различных типов. Л.: Наука, 1982, с. 68.
2. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Наука, 1972. с. 88.
3. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Наука, 1972. с. 89.
4. Bondzio, W. Valenz, Bedeutung und Satzmodelle // Beiträge zur Valenztheorie. Halle (Saale). 1971, S. 200
5. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Наука, 1972. с. 47; Долинина И.Б. Маркировка субъектно-объектных отношений у валентных категорий английского языка // Категории субъекта и объекта в языках различных типов. Л.: Наука, 1982. с. 68.
6. Bondzio, W. Valenz, Bedeutung und Satzmodelle // Beiträge zur Valenztheorie. Halle (Saale). 1971., S. 200; Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Наука, 1972. с. 88; Степанова М.Д. Проблемы теории валентности в современной лингвистике // ИЯШ. М., 1973., № 6. с. 14;
7. Степанова, М.Д. Проблемы теории валентности в современной лингвистике. // ИЯШ. М., 1973. № 6. с. 14.
8. Helbig, G. Valenz, Semantik und Satzmodelle // Deutsch als Fremdsprache. 1976, S. 99–110.

9. Tesnière, I. Esquisse d'une syntaxe structurale. Paris, 1953, S. 250.
10. Helbig, G. Valenz, Semantik und Satzmodelle // Deutsch als Fremdsprache. 1976, S. 99.
11. Степанова, М. Д., Хельбиг Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. М.: Высш. шк. 1978, с. 157.
12. Tesnière, I. Esquisse d'une syntaxe structurale. Paris, 1953, S. 250.
13. Степанова, М. Д., Хельбиг Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке. М.: Высш. шк., 1978, с. 157.
14. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Наука, 1972. с. 57.
15. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf, 1962. S. 223.
16. Bondzio, W. Valenz, Bedeutung und Satzmodelle // Beiträge zur Valenztheorie. Halle (Saale). 1971., S. 200.
17. Helbig, G. Beiträge zur Valenztheorie. Einleitung. Leipzig: VEB. Bibliographisches Institut, 1983. S. 40.
18. Мухамедова, С. Ўзбек тилида ҳаракат феълларининг семантик ва валентлик хусусиятлари. Филол. фан. док-ри... дис. автореф. Тошкент, 2007.

## О проблемах воссоздания образности в переводе перифразы

Хасанова Мусаллам Муминовна, старший преподаватель  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

*В данной статье рассматриваются и анализируются проблемы воссоздания образности в переводе перифразы. В статье рассмотрены работы нескольких исследователей и сформирована модель перевода образных средств.*

**Ключевые слова:** образ, перифраза, трансформа, перефразирование, трансформация, троп, образное средство, общая модель перевода тропов

*This article considers and analyzes the problems of recreating the imagery in the translation of the paraphrase. The article reviews the work of several researchers and forms a model for translating figurative means.*

**Keywords:** image, paraphrase, transformation, rephrasing, transformation, trope, figurative means, general model of the translation of tropes

Проблема перифразы представляет определенный интерес для стилистики, одним из основных разделов которой является учение о синонимических способах выражения в языке более или менее однородного содержания.

Понятие перифразы, унаследованное из античных риторик, в какой-то мере видоизменялось и по-новому осмысливалось на разных этапах развития лингвистической мысли, причем понятие это эволюционировало главным образом в сторону расширения. Результатом явился «выход» перифразы за пределы стилистики и даже за пределы лингвистики, появление новых аспектов этой категории благодаря сближению понятий «перифраза» и «трансформа», «перефразирование» и «трансформация», использование термина «перифразы» для обозначения словарного толкования и т. д. Это привело к полисемии термина, более того к его омонимизации.

Для перифразы оставшейся в компетенции стилистики в современном этапе характерно следующее: в составе стилистических перифраз происходит перегруппировка, связанная с отказом от античных риторических канонов, некоторые количественные и качественные изменения: ряд активных в прошлом перифраз оттесняется на периферию, в то время как активируются другие разряды перифраз.

В работах по стилистике продолжают использоваться нечеткие формулировки и расплывчатые дефиниции, перекочевавшие в современные пособия из античных риторик, то открывают простор для разночтения термина «перифраза» не только вне, но и внутри стилистики. Все это осложняется объективно существующим пересечением с перифразой других стилистических категорий.

В различных стилях речи довольно часто вместо слова названия или рядом с ним используется описательное сочетание, назначение основной части которых подчеркнуть характерные черты предмета или явления, помочь образному восприятию его. Такие сочетания принято называть перифразами.

Хотя перифраза давно привлекла внимание филологов, лингвистическая сущность этого явления все еще четко не определена. Нередко к перифразе относят разнородные явления, растворяя ее в других единицах, в большей или меньшей степени с ней соотносящихся.

Изучения особенностей перевода перифразы предполагает предварительное знакомства с проблемой перевода образных средств - т. е. переводимости тропов. На этот вопрос ответить практика переводов, стремящегося особенно художественной литературы, стремящегося и сохранению

образной системы оригинала, положительно. Теоретические же изыскания по проблемам тропов, базирующиеся, в большинстве случаев, на национальной специфике этих явлений. Фактически ставят вопрос о непереводаемости их, без потери национального своеобразия, на другой язык. Именно так ставится, например, вопрос о работе Ю. С. Степанова [1, стр. 338–336].

В специальной литературе бытует точка зрения, согласно которой в основе тропа лепит некий инвариантный семантический механизм, позволяющий тропу быть явлением над национальным, универсальным [2, стр. 103].

Это позволяет по-новому взглянуть на проблему соотношения практики и теории перевода тропов и ставить вопрос не столько о возможности или невозможности их перевода, сколько о том, что именно переводимо в тропах и как это переводимое может способствовать адекватной передаче смыслового содержания тропа на другом языке.

Таким переводимым «нечто» в тропах является универсальный семантический механизм. Данный механизм понимается, однако, разными учеными по-разному. В последнее время предпринимаются попытки разработки такого механизма.

Одним из немногих исследований, посвященных выявлению подобного механизма, является работ С. А. Фридриха. В основу предлагаемой им модели универсального механизма тропа положены два взаимозависимые принципы: семантический и структурный. Ценность подобной модели для теории и практики перевода заключается в том, что учет универсальных принципов конструирования тропов при переводе будет способствовать не только адекватной передаче содержания переводимого автора, но и позволит сохранить систему его образов [3, стр. 58].

Известно, что перевод представляет собой определенный трансформационный процесс. В связи с этим интересно рассмотрение механизма трансформации образных средств. В дальнейшем описывая некоторых особенностей перевода перифразы мы опираемся, в основном, на теоретическую модель перевода компаративных тропов, предложенную С. Ф. Гончаренко в его кандидатской диссертации [3, стр. 58].

Данная модель является удачной, но нуждается в уточнении дальнейшей разработке, а также, главным образом, в дополнении конкретными обобщенными видами возможных трансформации перифразы (что нас в данном случае особенно интересует), метонимий и метафор — очень близких образных выражений к перифразе.

Как выше отмечено, процесс перевода можно представить себе в виде целого ряда трансформаций исходного тропа оригинала, направленных на получение его адекватного перевода. Эти трансформационные процедуры можно условно разделить на три следующих этапа, в каждом из которых выявляются отдельные фазы (операции) осуществляемые примерно в следующей последовательности [4, стр. 27]. В дальнейшем постараемся описать этапы и фазы трансформации, т. е. перевода.

Начальной фазой первого этапа является установление факта, что анализируемая и переводимая единица есть образное средство (в частности перифраза).

На второй фазе определяется разновидность перифразы является его основное смысловое содержание. Третья фаза предполагает оценку относительной величины эмоциональной нагрузки, стилистической роли в тексте оригинала. Необходимо на этой фазе выявить основу сравнения для всех тропов.

Второй этап включает собственно перевод, вернее первую процедуру перевода. На этом этапе предполагается две фазы. На первой фазе осуществляется пословный перевод. На второй же фазе определяется эмоциональная нагрузка перифразы в переводе.

На первой фазе третьего этапа проводится синтез различных видоизменений образа в тексте перевода. Вторая фаза предусматривает трансформацию сравнения в тексте перевода в возможный синонимический троп. Здесь могут появиться определенные трудности. Важное значение имеет языковой опыт переводчика в области родного языка. На завершающей, третьей фазе третьего этапа осуществляется целая серия более или менее глубоких поправок с целью достижения общей адекватности переводного тропа оригинальному тропу.

Итак, перед нами определенная модель перевода образных средств. Данная модель может быть успешно применена как при переводе других образных средств, так и при определении степени адекватности перевода оригиналу. Однако, прежде чем осуществлять перевод образных средств с одного языка на другой, необходимо усвоить «тропологию», т. е., учение о переносном смысле [5, стр. 68].

Основными возможными видами трансформаций при переводе средств образности являются:

1. Сохранение образа
2. Адекватная замена образа
3. Де-перифразирование перифразы
4. Метафоризация необразного выражения
5. Различная грамматическая оформленность тропов в двух языках
6. Различие в формальных признаках тропа в сравниваемых языках
7. Перевод разновидности тропа другой его разновидностью (например, перевод перифразы метафорой или наоборот)
8. Усиление или уменьшение эмоциональной нагрузки тропа [6, стр. 74].

Завершая раздел о возможностях воссоздания образности отметим, что описанная общая модель перевода тропов с основными этапами и видами трансформации представляется нам вполне удачной и приложимой для перевода перифразы и его анализа. В дальнейшем будет сделана попытка описания некоторых особенностей перевода немецких перифраз на узбекский язык на основе выше перечисленной переводной литературы.



Литература:

1. Степанов, Ю. С. Французская стилистика. М. 1965, Высшая школа.
2. Фридрих, С. А. Метафора в системе тропов. АКД. Калинин, 1971.
3. Фридрих, С. А. Переводимы ли тропы? В кн.: СНТ МГПИИЯ. Вып. 127, М. 1978.
4. А. Нуриев. Адекватность перевода как лингвистическая проблема. Вестник ВГУ, Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». № 1, 2003.
5. Гончаренко, С. Ф. Компаративные тропы в испанской поэтической речи. АКД, М., 1973/
6. И. С. Алексеева. Устный перевод (немецкий). Изд-во «Союз». Санкт-Петербург, 2002.

## Теоретические основы модификации фонемной структуры

Худайберганава Махбуба Мейлибаевна, ассистент

Ургенский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Если язык в целом есть средство общения, то совершенно очевидно, что и самой минимальной речевой акт, минимальная единица реальной речи должна содержать какое, либо сообщение, выражать какую ни будь мысль. Такая единица можно было бы назвать высказыванием, большей частью складывается из нескольких слов и во всяком случае не может состоять менее чем из одного слова. Фонема остаётся равной самой себе в любой возможной реализации.

Слов, состоящих из одной фонемы, в языках ничтожно мало, к тому же не все они могут выступать в качестве самостоятельных синтаксических единиц. Кроме того, однословные высказывания встречаются, как правило, только в диалогической речи и в относительно редких ситуациях.

Говоря о модификации фонемы, следует напомнить, что фонема остается равной самой себе в любой возможной реализации. Модификация-это аллофонное варьирование, при котором соответствующие звуковые различия никогда не выступают в данном языке как фонемно противопоставленные. Такое варьирование целиком обусловлено комбинаторными и позиционными условиями, в которых может оказаться фонема и данном языке.

Анализируя вопрос о соединении звуков друг с другом, классическая фонетика пришла к различению в потоки речи двух видов звука: установочных и переходных. Они регулярно сменяют друг — друга.

Различение установочных и переходных звуков с фонематической точки зрения недопустимо еще и потому, что признать переходные звуки за самостоятельные фонематические единицы невозможно, так как они не функционируют в языке отдельно от установочных звуков. Дофонематическая фонетика не приравнивало их к последним, которые только и признавались самостоятельными величинами. Также невозможно считать фонематический значимыми только установочные звуки, отождествив их с фонемами, а в переходных звуках видеть какие-то промежуточные фонематические незначимые звуки. В языке, кроме фонем, существуют еще какие-то звуковые единицы, а это противоречило бы самом

основам учение о фонеме. Единственно правильным будет сказать, что установочные звуки образуют вместе с переходными единое целое, хотя и неоднородное в акустическом и физиологическом отношении. Только этим и объясняется тот факт, что носители языка не замечают никаких переходных звуков, как и неоднородности фонем вообще.

Различение установочных и переходных звуков неоправданно и с произносительно-слуховой точки зрения. Неоднородность звуков, как показывают, экспериментально-фонетические данные не может быть истолкована только как результат перехода от одного звука к другому.

С различением установочных и переходных звуков в классической фонетике связано учение о трехфазности артикуляции, о том, что артикуляция складывается из экскурсии-перехода произносительных органов от состояния покоя к положению, характерному для артикуляции данного звука, из выдержки, которая соответствует этому положению, и из рекурсии — возвращения к состоянию покоя.

На первых взгляд может показаться, соблазнительным связать основные признаки звуков только с выдержки. Такое представление было бы, однако, ошибочным, так как акустические признаки звука могут быть связаны с любой фазой. Если взять глухие смычные, то в них акустический эффект выдержки равен нулю: по этой фазе невозможно отличить губной согласный от переднеязычного или заднеязычного. Напротив, первая и третья фазы могут существенно влиять на опознание глухих смычных. В начале слова, с этой точки зрения, важна только рекурсия. В конце же слова после гласного, поскольку в этом гласном отражаются признаки последующего согласного именно благодаря экскурсии, последняя и играет важнейшую роль. Как об этом свидетельствуют импловзивные, уже одной этой фазы достаточно для опознания согласного.

Гласные звуки бывают ударными (например, в словах сок, вар, бур, лес, синь, былъ) и безударными (например, в словах вода, трава, судак, лесок, лиса, былá).

Под ударением гласный произносится наиболее чётко, ясно, он находится в сильной позиции. В безударных слогах



гласные артикулируются менее чётко и изменяются своё звучание. Безударная позиция гласных является слабой.

Процесс изменения звучания гласных звуков называется редукцией.

Редукция бывает количественная и качественная.

Редукция количественная — это уменьшение длины и силы звучания гласного в безударном слоге. Количественно редуцируются гласные [и], [ы], [у]: [*сын — сынны — сын в»j»á*], [*суднъ — судá — суд вой»*].

Редукция качественная — это ослабление и изменение звучания гласных в безударном слоге.

Гласные [а] и [о]

— после твёрдых согласных в первом предударном слоге произносятся как ослабленный звук [а] — [ ]:

— [*с дьí*], [*д ма́*];

— во втором предударном и заударном слогах — как гласный среднего ряда, среднего подъёма, нелабиализованный [ъ]:

— [*съд вóт*], [*дъм вой»*].

Гласные [а], [о], [э]

— после мягких согласных в первом предударном слоге произносятся как [и<sup>3</sup>]:

— [*п»и³т»ú*], [*л»и³дóк*], [*л»и³сá*];

— во второй предударной и заударной позициях — как гласный переднего ряда верхне-среднего подъёма [ь]:

— [*п»ьт ч»óк*], [*л»ьд кóл*], [*нáл»ьт»*], [*пáм»ьт»*].

Гласный [э]

— после твёрдых согласных в первом предударном звучит как [ы<sup>3</sup>]:

— [*шы³стóй»*];

— во втором предударном и заударных как [ъ]:

— [*шъ³т»ибáл»ный»*], [*пáшъ³т*].

Различение в потоке речи моментов движения и моментов движения и моментов покоя невозможно, наконец, и потому, что всякий звук образуется результате одновременной работы всех произносительных органов. Но если даже имеет виду только те из них, от положения которых зависят основные, необходимые признаки данных звуков, то и здесь моментов полного покоя обнаружить невозможно. Объясняется это тем, что в потоке речи начало и конец работы того или иного органа отнюдь не обязательно совпадают с началом и концом произнесения того или иного звука.

Вопрос о взаимовлиянии соседних звуков рассматривался в классической фонетике, во-первых, с точки зрения образования переходных звуков и, во-вторых, точки зрения приспособления и уподобления звуков. И в том и в другом случае принимались во внимание почти исключительно физиологические условия артикуляции. Правда, не могло остаться незамеченным то обстоятельство, что в разных языках при одинаковых артикуляционных предпосылках. Переходные звуки обусловлены физиологически переходом органов речи кратчайшим путем от одного установочного звука к другому. Конечно, в зависимости от артикуляционной базы эти переходы не всегда одинаковы в разных языках.

Проблемы механизма образования обязательных аллофонов должно решаться, как и все фонетические вопросы, исходя из тезиса о диалектическом единстве произносительно-слухового и фонематического аспектов, а котором ведущая роль принадлежит последнему. Физиологический фактор может действовать только тогда, когда этим не нарушаются существующие в данном языке фонематические отношения, не происходит смешения фонем и не возникают какие-либо явления, нарушающие сохранения смысла речи. Однако фонематический фактор играет только направляющую, ограничивающую роль. Самый же механизм воздействия одной фонемы на другую — это механизм звукообразования, точнее образование звуковых последовательностей. Небная занавеска, которая должно быть обязательно опущена при образовании предшествующего и последующего носового согласного, не поднимается и в момент произнесения стоящего между ними гласного.

Физиологически возможность такого воздействия согласных на гласных вполне очевидна. Фонематически же это возможность определяется тем, имеется ли в соответствующем языке в данной позиции противоположение назализованных и неназализованных гласных. Если такого противоположения не имеется, то нет и никаких препятствий для действия чисто механических факторов; это наблюдается во множестве языков, как, например, в русском. Если же такое противоположение существует и, следовательно, назализованный гласный — это особая фонема, то он не может появиться по механическим причинам. Так во французском языке, в котором существуют носовые гласные как особые фонемы, назализация гласных в указанном положении не наблюдается. Фонологические факторы являются функцией фонологической системы данного языка и потому должны и могут изучаться только в частной фонетике. Общая фонетика определив их роль, должна установить физиологические условия адаптации звуков, вытекающие только из артикуляционных особенностей, присущих всем языкам, в которых соответствующие звуки встречаются. При этом следует иметь в виду некоторые общие соображения.

Говорящий сознательно стремится только к тому, чтобы произнести тот или иной осмысленный отрезок речи, не думая при этом об отдельных фонемах и тем более, не отдавая себе отчета в том, как он при этом артикулирует. Все необходимые для звукообразования движения произносительных органов совершаются автоматически. Точно так же, как для слушающего в слове важна не фонема, а вес звуковой комплекс, из которого слово складывается: говорящий как бы задает звуковые модель слова целиком, а потом по этой модели и артикулирует соответствующие звуки.

На психологическом факторе основана и менее распространенная обратная тенденция — сохраняют некоторые элементы артикуляции предыдущего звука при произнесении последующего. Так в лезгинском языке лабиализация согласного, имеющая фонематическое значение, распространяясь и на последующий гласный [а], превра-

щает его в [o], что оказывается возможным ввиду отсутствия в лезгинском гласных [a] и [o].

Наличие соответствующего приспособление, адаптации, звуков в одном языке отсутствие его в другом, относительное постоянство особенностей каждого языка в этом отношении находит свое объяснение в устойчивости артикуляционной базы, в передаче фонетических особенностей от поколения к поколению. Стремясь воспроизвести общий облик слова как можно точнее, чтобы быть лучше понятым, ребенок усваивает все обязательные ал-

лофоны именно в тех фонетических положениях, в которых они встречаются, а вместе с тем усваивает и те закономерности, которые управляют модификацией фонем в соответствующих фонематических условиях.

Различный характер модификации звуков в одинаковых фонетических положениях в разных языках можно объяснить с одной стороны, тем, что в истории этих языков физиологические факторы взаимодействовали с неодинаковыми фонематическими факторами, а с другой стороны, тем, что физиологический фактор действует не в чистом виде.

#### Литература:

1. Sievers, E. Grundzüge der Phonetik. Leipzig, 1893.
2. Томсон, А. И. Обще языковедение. Одесса, 1910.
3. Jakobson, R. Prinzipien der istoricalen Phonologie. TCLP, 1931, t. 4.
4. Бодуэн де Куртенэ И. А. Введение в языковедение. — В его кн.: Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963, т. 2
5. Trubetzkoy, N. S. Sur allgemeinen Theorie der phonologischen Vokalsysteme. TCLP Prague, 1929, t. 1.

## Артикуляции предыдущего звука при произнесении последующего

Худайберганава Махбуба Мейлибаевна, ассистент

Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Наиболее распространенными звукосочетаниями можно считать сочетания согласных с гласными, при этом характер согласного, как правило, существенно зависит от последующего и менее от предыдущего гласного. Это происходит по двум причинам: во-первых, предшествующий согласный обычно составляет с гласным один слог, тогда как последующий часто бывает отделен от него границей слога; во-вторых, предвосхищение артикуляции-случай более распространенный, чем инерсия.

Комбинаторные звуковые изменения — под этим термином в современном языкознании разумеются такие изменения звуков, которые вызваны влиянием соседних звуков, а также и других фонетических условий, наблюдаемых в слове: ударения, места звука в слове (в начале, середине, конце) и т. д. Другими словами, причины К. изменений заключаются в сочетании («комбинации») известного звука, точнее — физиологических работ (артикуляций), необходимых для его образования, с различными другими физиологическими работами, необходимыми для образования соседних звуков и даже целого слова. Известный германист и фонетик Сиверс, в четвертом издании своих «Grundzüge der Phonetik» (Лейпциг, 1893), употребляет этот термин только для обозначения звуковых изменений, вызванных влиянием соседних звуков, т. е. в более узком значении слова, чем другие лингвисты и сам он в прежних изданиях своей книги. В его представлении К. изменение есть только один из видов «обусловленного» или «зависимого» звукового изменения («bedingter Lautwandel»). Такое сужение

значения у термина К. звуковые изменения нельзя, однако, считать необходимым с логической точки зрения. И «обусловленные» звуковые изменения вызваны «комбинацией» одних физиологических работ наших органов речи с другими. К. звуковые процессы противопоставляются так называемым спонтанеческим, происходящим в силу общих условий физической и духовной организации человека, вне зависимости от какой-либо специальной причины, которую можно было бы указать в том же слове, где находится измененный звук. В основе К. звукового изменения лежит приспособление одной или нескольких физиологических работ, «комбинированных» с другими работами, к одной или нескольким из этих последних. Приспособление это имеет результатом передвижение или перемещение известной физиологической работы (артикуляции) во времени или пространстве. Так, итальянское ottavo из латинского octavu s представляет собой случай пространственного передвижения артикуляции: заднеязычный затвор, необходимый для К., под влиянием переднеязычной артикуляции для [t], превращается тоже в переднеязычный. Образование простых гласных [ë] и [ö] из дифтонгов [ai] и au (например, в санскрите) также сводится к передвижению артикуляций для гласных [a] и [i], [u] в пространстве, а именно артикуляция для а приближается к артикуляциям для [i] и [u], а артикуляции для [i] и [u] — к артикуляции гласного [a]. В результате получаются гласные средние между [a] и [i] (e), [a] и [u] (o). Примером передвижения артикуляций во времени может служить русский народный мнук вместо

внук. Артикуляция нёбной занавески, опущение которой необходимо для образования носового звука [н], наступает раньше, еще во время губно-зубной артикуляции для согласного вследствие чего этот последний превращается в губной носовой (с опущением нёбной занавески) согласный

Наиболее частым случаем такого приспособления одних физиологических работ к другим являются разные виды ассимиляции или уподобления одних звуков другим. Ассимиляция бывает 1) регрессивная, 2) прогрессивная и 3) взаимная. В регрессивной ассимиляции следующий звук влияет на предыдущий; например мост, но мосьтить (мостить) с мягким с, вызванным влиянием следующего мягкого т, в свою очередь смягченного влиянием следующего нёбного гласного и. Регрессивная ассимиляция очень часта в индоевропейских языках. Прогрессивная ассимиляция состоит в уподоблении следующего звука предыдущему; например в народных чайкю, хозяйкя, вместо чайку, хозяйка, мягкость к вызвана влиянием предшествующего нёбного согласного [j] (й). Образчиком взаимной ассимиляции может служить вышеприведенное образование [ē] и [ō] из дифтонгов ai и ai: а уподобляется /к/ [i], а [i] /к/ а, в результате чего является [ē]; а уподобляется /к/ /и/, /и/ /к/ а, и в результате — средний гласный [ō].

Кроме того, различают полную ассимиляцию и неполную или частную. Первая совершается тем легче, чем больше у двух соседних звуков общих свойств: так, уподобление одноорганных губных звуков б и м в народном омморок (литер. обморок) является полным, но в случае мнук (литер. внук) имеется неполная ассимиляция, ибо согласные в и [н] образуются различными органами (в — нижней губой на верхних зубах, а [н] — передней частью языка на верхних зубах), а потому и общих свойств у них меньше, так что уподобление является только частным.

Комбинаторные изменения звуков — фонетические изменения, возникающие в результате влияния звуков друг на друга в потоке речи. Основные виды: аккомодация, ассимиляция, диссимиляция. На ассимилятивной и диссимилятивной основе могут происходить фонетические явления, которые традиционно также относят к К. и. з.: эпентеза, диэреза (выпадение звуков: рус. «честный» > [ч]ёсный], англ. I am > I»m, франц. le ami > l»ami и т. п.), гаплогония, метатеза. С фонологической точки зрения К. и. з. приводят к возникновению либо модификаций фонем (иначе — аллофонных вариантов, комбинаторных оттенков), которые никогда не выступают в данном языке как фонемно противопоставленные, либо фонетических, или живых, чередований фонем, образующих фонемные ряды. Например, в русском языке ассимиляция шумных согласных по глухости — звонкости даёт в результате чередования фонем («лодка — лодочка» т.д., «просьба — просить» з»с»), а возможное ассимилятивное оглушение сонанта перед глухим шумным — модификацию («масте [р] ская», «за [м] ша»), так как в системе фонем русского языка отсутствуют глухие сонанты. Однако возможна неоднозначная трактовка понятий модификации и чередования фонем в различных фонологических школах. Степень подробности

описания фонетических характеристик аллофонов определяется целями лингвистического исследования.

Одна из причин К. и. з. — артикуляционная связанность звуков, особенно соседних, приводящая к тому, что рекурсия (окончание артикуляции) предшествующего звука взаимодействует с экскурсией (началом артикуляции) последующего. Вследствие этого происходят качественные изменения; например, артикуляция, характерная только для одного из звуков, распространяется и на другие: назализуется гласный, следующий за носовым согласным («нос», «мы»), смягчается согласный перед мягким («кости» — ср. «косточка»). В зависимости от направления влияния звуков друг на друга различают регрессивные и прогрессивные К. и. з. Механизм регрессивных заключается в предвосхищении артикуляции последующего звука, в подготовке её одновременно с артикуляцией предыдущего, если соответствующий произносительный орган оказывается свободным. Например, согласный перед огублённым гласным приобретает дополнительную губную артикуляцию: « [т°] ом», « [с°] уп». Механизм прогрессивных К. и. з. основан на менее распространённой тенденции — инерции сохранить некоторые элементы артикуляции предыдущего звука при произнесении последующего. Например, в диалектном «Ванька < Ванька» палатализация согласного распространяется и на соседний согласный.

Действие артикуляционного механизма, т. е. физиологического фактора, вызывающего К. и. з., направляется и ограничивается системно-языковым фактором: взаимовлияние звуков проявляется лишь в том случае, если при этом не нарушаются существующие в языке фонематического отношения. Например, во французском языке (в отличие от русского) носовые гласные существуют как особые фонемы, поэтому полная назализация гласного между носовыми согласными возможна в русском языке («мама» [ма мь]), но невозможна во французском языке (maman [matã]). Однако и в случае сходства фонематических отношений в разных языках при одинаковых артикуляционных предпосылках происходят различные К. и. з. Например, в русском и английском языках глухие шумные согласные фонематически противопоставлены звонким, однако полное озвончение глухого перед звонким характерно для русского языка: ср. англ. setback [setbæk] — рус. «отбор» [адбór]. Таким образом, К. и. з. определяются принятыми в каждом языке правилами, находящимися в тесной связи с особенностями артикуляционной базы данного языка. Правила могут учитывать и некоторые морфологические характеристики: например, в русском языке сочетание согласных «тс» сливается в аффрикату [ц] на стыке корня и суффикса, но не на стыке приставки и корня, ср. «братский», «моется» и «отсыпать», «отсветы». Отражение в системе правил К. и. з. особенностей условий общения, стиля и темпа произнесения, возрастных и социальных характеристик говорящего и т. п. объясняет наличие в языке орфоэпических дублетов. Например, в русском языке так называемое факультативное смягчение согласных («по [с»п] еть — по [сп] еть», «бо [м»б]») —

ить — бо [мб»]ить») более вероятно в речи старшего поколения. Правила К. и. з. могут учитывать и частоту употребления лексических единиц в речи (ряд К. и. з. более вероятен в широко употребительных словах, например «когда» > [када́] в разговорной речи — ср. «иногда», «всегда»), и степень освоенности слова языком.

Влияние гласных на предшествующий согласный может сказываться в следующем. Закрытые гласные переднего ряда могут вызывать палатализацию согласных. Наиболее легко происходит палатализация не язычных согласных, так как при их произнесении язык свободен и заранее подготавливается к артикуляции гласного. В ряде языков, которым палатализация мало свойственна, имеются палатализованные губные. В немецком языке, в котором палатализация переднеязычных если и имеет место, то выражена крайне слабо, напротив, губные согласные перед передними гласными самого высокого подъема палатализируются довольно сильно. Заднеязычные и переднеязычные дорсальные согласные могут заменяться в током положении среднеязычными.

Само собой разумеется, адаптация соседних звуков происходит взаимно: гласный, оказывая влияние на соседние согласные, в свою очередь, подвергается их воздействию. Передний гласный, например палатализация заднеязычный согласный, может одновременно приобрести под его влиянием отодвинутую назад артикуляцию.

Влияние артикуляции согласных на качество смежный гласный очень велико, оно обусловлено тем, что фонация гласного может полностью сливаться с рекурсией предшествующего согласного или с рекурсией последующего.

Особый случай воздействия гласных на согласные представляет так называемая спирантизация, которая чаще всего наблюдается в интервокальном положении. Механизм спирантизации ясен: поскольку для гласного смычка является невозможным способом артикуляции, постольку смычный, оказавшись в месте перехода от одного гласного к другому, от одной щели к другой, сам приобретает характер щелевою. Спирантизации в первую очередь подвержены те согласные, которые характеризуются слабой смычкой.

Существенное влияние на качество того или иного звука оказывает и его место в слове или синтагме; находится он в абсолютном начале или в абсолютном конце. В последнем случае легло может произойти ослабление артикуляции вследствие возвращение произносительных

органов в положение покоя. Сюда относится прежде всего такое распространенное во многих языках явление как оглушение звонких согласных связанное с раскрытием голосовой щели необходимым для физиологического дыхания, а также встречающиеся в некоторых языках явления назализация конечных звуков, которая происходит благодаря опусканию небной занавески, возвращению ее в неречевое положение.

По сравнению с абсолютным концом абсолютное начало слова, связанное с выведением органов произношения из состояния покоя, требует сосредоточения внимания говорящего. Начало фонации — это, несомненно, более активный процесс, чем конец ее. Поэтому произношение звуков, стоящих в абсолютном начале, должно отличаться большей интенсивностью, большей определенностью. Они должны в меньшей степени подвергаться редукации, чем звуки, стоящие в абсолютном конце. Историческая фонетика многих языков подтверждает это положение. В качестве примера можно привести немецкий язык (равно как и другие германские языки), в котором различные гласные окончаний, существовавшие в древние периоды, оказались замененными редуцированными — «d» (ср., например: древне-немецкие им. мн. tagâ, род. мн. tagô и современные им. и род. мн. Tage). Во французском языке имело место отпадение конечных гласных и согласных (ср., например старофранцузское *paste* — современное французское /pa: t/ *pâte*, старофранцузское *dreit* — современное французское /drwa/ *droit*). В современном немецком языке начальное безударное /ε/ сохраняет свое качество, тогда как в конце слова оно редуцируется в [ə] (ср. [entviklʊŋ] *Entwicklung*, но [re: də] *Rede* и т. п.).

Иначе обстоит случае не нарушает, в русском языке с редукацией не ударных [ə] и [i] при быстром темпе произношение она приводит к тому, что в безударном произношении фонема [e] оказывается замененной фонемой [i]. И если в полном стиле при медленном темпе речи в предложениях: «она очень мила она мела комнату». Слова мила и мела могут различаться по звучанию, то при быстром произнесении оба слова, как правило, звучит одинаково.

Действие артикуляционного механизма при сочетании звуков имитируется соответствующими фонемными отношениями. Вместе с тем сочетание «одинаковых» звуков может выглядеть по-разному и в тех языках, в которых фонемные отношения сходны.

#### Литература:

1. Бондарко, Л. В. Звуковой строй современного русского языка. Москва, 1977.
2. Бернштейн, С. И. Фонема. -БСЭ. Москва, 1936, т. 58.
3. Бодуэн де Куртенэ И. А. Опыт теории фонетических альтернатив. — В его кн.: Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963, т. 1.
4. Viëtor, W. Elemente der Phonetick des Deutschen, Englishen und Französichen. Zeipzig, 1904.
5. Sweet, H. A Primer of Phonetics. Oxford, 1906.
6. Бодуэн де Куртенэ И. А. Опыт теории фонетических альтернатив. -В его кн.: Избранные труды по общему языкознанию. Москва, 1963, т. 2.



## ФИЛОСОФИЯ

### Глобальная экологическая проблема: причины и пути решения

Курганов Алексей Васильевич, студент;

Курганов Александр Васильевич, студент

Ульяновский государственный технический университет (Самарская обл.)

С самых давних времён человек влияет на окружающую среду, использует природу для удовлетворения материальных нужд. Такое негативное воздействие постепенно привело к деградации природной среды и вылилось в экологический кризис. Задача выхода из этого положения должна иметь приоритетное значение, так как от этого зависит существование всего живого на Земле.

Когда человек пользовался примитивными орудиями труда, процесс преобразования природы шёл довольно медленно. Важную роль во взаимоотношениях человека и природы играли религиозные верования. В языческих религиях обожествлялись силы природы, человек благоговел и боялся их. Требовалась сдержанность в отношении растений и животных. Существует теория о том, что христианство, особенно в своей западной форме, пришедшее на смену язычеству, является главной причиной возникновения экологического кризиса. «...Христианство не только установило дуализм человека и природы, но и настояло на том, что воля Божия именно такова, чтобы человек эксплуатировал природу ради своих целей...» [3]. Разрушились мифические представления о сущности природных явлений. Теперь человек стоит на первом месте. Он — «венец творения», а окружающий мир создан для его использования. Таким образом, на психологическом уровне человек почувствовал свободу неограниченно использовать окружающую среду в своих целях.

Также существует мнение, что в большей степени, чем религия, за экологическую проблему ответственна вера в прогресс. Идея бесконечного материального прогресса обоснована Френсисом Бэконом и Рене Декартом. «...сам ход времени будет улучшать благосостояние человечества, в том числе и материальное, и достигаться это будет благодаря систематическому использованию естественнонаучных знаний о природе...» [1].

До определённого времени развитие естественных наук и накопление технических знаний шли порознь. Но когда произошло их слияние, развитие технологий и промышленности пошло с возрастающей скоростью, что в свою

очередь непосредственно отразилось на состоянии природной среды.

Как и другие сложные системы, природа способна к самовосстановлению, но для этого требуется время. Уже давно пагубное влияние человека выросло до таких масштабов, что экологические системы просто не успевают восстанавливаться, и происходят их качественные изменения. К концу XX века скорость техноэволюции опережает скорость биоэволюции на пять порядков. Если так продолжится дальше, то можно с уверенностью утверждать, что человечество неизбежно ждёт экологическая катастрофа.

Возможно ли предотвратить нависшую угрозу? По всему миру проводятся мероприятия по защите окружающей среды от разрушающего воздействия человека, но зачастую они являются частными или поверхностными. А чтобы решить любую проблему, необходимы радикальные меры. Нужно начинать с корня проблемы, а он находится в нашем мышлении. Человек, не задумываясь о последствиях, расточительно использует природные ресурсы и загрязняет землю из-за своего эгоизма. Ставит перед собой все новые и новые цели в технологическом развитии. Учёные жаждут новых открытий и на волне своего успеха руководствуются принципом «цель оправдывает средства». Яркий тому пример — испытания ядерного оружия, которые способны оказать катастрофическое воздействие на экосистемы. Что касается глобальных экологических проблем, таких как озоновые дыры, потепление климата или кислотные осадки, то они всё ещё недооцениваются большинством людей, так как нет достоверной информации о том, что кто-то умер именно по этим причинам, не приводится никакая статистика в средствах массовой информации. Но если человек сейчас не поймёт, что проблемы очень серьёзны, и для избежания экологической катастрофы он должен благоговеть перед каждой травинкой, то непременно дожждётся ответного экологического удара и тогда уже будет сложно что-либо предпринять.

Как же вселить в головы людей идею экологической ответственности и сознательности по отношению к природе?



Один из самых действенных способов воздействия на мышление больших масс — это религия. Л. Уайт, считая корни деградации природной среды религиозными, предлагает выход из данной ситуации посредством создания новой религии или переосмысления старой. В двенадцатом веке величайший радикал христианской истории — святой Франциск Ассизский, который считается покровителем животных, совершил попытку переосмысления отношения человека к животным. «Франциск попытался свести человека с трона его монархического господства над тварью и установить демократию в отношениях всех Божиих тварей» [3]. Но его действия потерпели неудачу. Следовательно, можно подвергнуть сомнению данный выход из ситуации.

В настоящее время рассматривается вариант, на первый взгляд, из области фантастики. Это применение генной инженерии для создания новых видов растений и животных или воздействие на генетический аппарат существующих, что позволило бы ускорить эволюцию биоты и сделать её скорость соразмерной со скоростью техноэволюции. Трудно предсказать, к каким ужасающим последствиям это может привести, ведь это означает полное уничтожение естественной эволюции биосферы и превращение её в искусственную систему, регулируемую человеком. Такой вариант должен быть отвергнут в силу своей непредсказуемости и с позиций нравственности.

Нужно пытаться сохранить естественную природу. Наиболее адекватным решением здесь является воспитание поколений, для которых любовь к природе и ответственность перед ней были бы обычным делом. Начиная с дошкольных учреждений, следует активно внедрять программы по формированию у детей экологического сознания, добиваться того, чтобы жизнь любого растения или животного была ценна сама по себе для каждого человека. Необходимо формировать осознание того, насколько необходимо причинение любого вреда природе.

Для воспитания гуманности, помимо экологического просвещения, очень важно создать условия духовного и умственного развития подрастающих поколений. Важно, чтобы инженеры при решении производственных задач руководствовались не только техническими принципами, но всесторонне, творчески подходили к проблеме, заботясь о сведении к минимуму вреда окружающей среде. Такие меры по формированию экологической ответственности и благоговению перед жизнью через образование и воспитание следующих поколений могут стать решением глобальной экологической проблемы. «Только тогда, когда большинство людей в своих мыслях и поступках будут постоянно побуждать гуманность полемизировать с действительностью, гуманность перестанут считать сентиментальной идеей, и она станет тем, чем она должна быть, — основой убеждений человека и общества» [2, с. 229].

#### Литература:

1. Атфилд, Р. Этика экологической ответственности // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. — М., 1990. — с. 203–257.
2. Благоговение перед жизнью: Пер. с нем. / Общ. ред. А. А. Гусейнова и М. Г. Селезнева. — М., 1992. — 576 с.
3. Уайт, Л. Исторические корни нашего экологического кризиса // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. — М., 1990. — с. 188–202.
4. «Экология и жизнь» [Электронный ресурс]: К вопросу о коэволюции природы и общества. URL: <http://www.ecolife.ru/jornal/ecap/1998-2-1.shtml>

## Grundlegende lexikalische Übersetzungsprobleme

Хафизов Гайрат Абдухакимович, преподаватель  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

*In this article, main problems of lexical translation of poems by German poets, which were translated into Uzbek language, are considering. Besides, It was analyzed the lexical and grammatical meanings of words, which were used in translation. Examples of translation from German into Uzbek are presented for analyzing. It is made comparison of translation of synonym, polisemantic and complicated words.*

**Key words:** *synonym, complicated words, lexical problems, analyse, translation, main problems, polisemantic*

*В данной статье рассматриваются основные проблемы перевода лексики в прозаических произведениях немецких авторов, переведённых на узбекский язык. В статье рассматривается как лексическое, так и грамматическое значение, слов, используемых при переводе. Анализу подвергаются переводы Wolfgang Borchert «das Brot» и Gabrielle Keller «Heimsuchung» с немецкого на узбекский язык. Проводится сравнение переводов синонимов, многозначных и сложных слов.*

**Ключевые слова:** *лексика, проза, грамматические проблемы перевода, многозначность, синонимы, сложные слова*

Diese Probleme wurden vor allem im Zusammenhang mit der Maschinenübersetzung behandelt. Für eine Maschinenübersetzung müssen nämlich die Einheiten der Ausgangssprache zuerst sprachwissenschaftlich definiert werden. Eine lexikalische Bedeutung wird als eine Beziehung einer sprachlichen Einheit zu einer außersprachlichen Wirklichkeit definiert (z. B. ein Tisch ist eine Art Möbel, kann aus Holz, Glas, Metall usw. ausgefertigt werden, meistens hat er vier Beine). Diese Umschreibungen sind aber oft (vor allem bei abstrakten Ausdrücken — der Hass, die Liebe...) sehr kompliziert.

Es werden auch die grammatischen Bedeutungen beschrieben, damit es klar ist, zu welchen Wortarten oder grammatischen Kategorien das betreffende Wort gehört.

Zwischen einzelnen Sprachen kommt es sowohl auf der grammatischen, als auch auf der lexikalischen Ebene eher zur **Polysemie (Mehrdeutigkeit)** als zur Adäquatheit. Die Menschen erkennen den Unterschied nach dem Kontext, aber für die maschinelle Übersetzung muss alles detailliert beschrieben werden.

Ein weiteres Problem stellt die **Synonymie** dar. Synonyme sind Wörter, die die gleiche oder ähnliche Bedeutung haben. Zwischen der Gleichheit oder Ähnlichkeit gibt es aber stilistische Abhängigkeit, die für die Übersetzung sehr bedeutungsvoll sind (z. B. gehen — bummeln — schreiten — marschieren — laufen — usw.).

Es gibt solche Wörter, die in beiden Sprachen viele Bedeutungen haben. Wie z. B. **denken, meinen, überlegen usw.** Das bedeutet auf Usbekisch **o»ylamoq, fikrlamoq, mushohada qilib ko»rmoq usw.** Man analysiert folgenden Satz folgenderweise.

*Sie überlegte, warum sie aufgewacht war. (Wolfgang Borchert. Brot)*

*Nega uyg»onib ketganiga hayron bo»ldi. (übersetzt wurde von Y. Egamova)*

*Nima uchun uyg»onib ketganligini mushohada qilib ko»rdi. (übersetzt wurde von Sh. S. Imiyaminova)*

*Nima sababdan uyg»onib ketganligini o»ylab qoldi. (vorgeschlagene Variante)*

Erste Übersetzung passt gar nicht zum ausgangssprachlichen Text. Für das Verb «**hayron bo»lmoq**» gibt auf Deutsch ganz anders Wort «**erstaunen**».

Zweite Übersetzung passt sehr gut zum ausgangssprachlichen Text. Man kann das auch Adäquat sagen.

Synonyme für das Wort **überlegen, denken, meinen, nachdenken, usw...**

Synonyme für das Wort **o»ylamoq, mushohada qilib ko»rmoq, fikrlamoq, o»ylab ko»rmoq, va boshqalar...**

In folgenden Beispielen kann man folgendes sehen

*Aber zuerst muss ich mir die ganze Latanei anhören, immer und immer.*

*Ungacha dunyoda qancha haqoratli so»z bo»lsa, hammasini eshitdim.*

Die Übersetzerin konnte auch bei der Übersetzung weitere Synonyme verwenden.

*die Latanei - haqoratli so»z, malomat, ta»na, dashnom*

*Glorias Leben ist eine einzige Katastrophe.*

*Gloriyaning hayoti faqat baxtsizlik va omadsizlikda o»tyapti*

*die Katastrophe - baxtsizlik va omadsizlik, fojia, ko»ngilsizlik*

*Früher, wenn mit Gloria irgendwas war — und irgendwas war ja immer — , fragte Lore meistens, Harry, was haben wir falsch gemacht?*

*Har safar Gloriyaga bog»liq biror ko»ngilsizlik yuz bersa, Lore ko»pincha: «Harry qayerda xato qildik ekan?», degan savoli bilan ta»bimni xira qilar edi.*

*früher har safar, avvallari, ilgarilari, qachonki*

Doch der Übersetzer kann auch auf das Problem der **Homonymie** stoßen.

Homonymie ist eine Erscheinung, wann Wörter mit ähnlicher Form verschiedene Bedeutungen ausdrücken. Der Übersetzer muss diese Bedeutungen wieder unterscheiden und sie adäquat verwenden.

Das Gedicht «Traum» von Gabriella Keller ist von vielen Übersetzern ganz anders übersetzt worden. («Tush» von X. Raximov, «Tush» von M. Akbarov, «Tush» von D. Qurbonov, «Orzu» von Sh. Imiyaminova, «Tush» von G. Musayeva)

Traum bedeutet **tush** und (oder) **orzu** in der usbekischen Sprache. Darum haben sie den Titel so übersetzt.

In diesem Fall reicht nicht nur die Beherrschung einer Fremdsprache, sondern es sind auch der allgemeine Überblick und das Sprachgefühl nötig.

Sehr oft kommen im Deutschen **Zusammensetzungen** oder Komposita vor. Ins Usbekische werden sie nicht immer als Zusammensetzungen übersetzt, sondern als zwei Substantive, ein Adjektiv + ein Substantiv usw. (der Kindergarten = bolalar bog»chasi). Aber man kann auch mit einem Wort übersetzen.

**Das Landvolk** meint, der alte Granatapfel kenne alle Tiere und Menschen, die seit undenklicher Zeit an ihm vorübergezogen sind, und alle die noch an ihm vorbeiziehen. (Der Pflock im Himmel, Fritz Würthle)

**Odamlarning fikricha**, keksa anor daraxti uzoq-uzoq zamonlardan beri yonidan o»tgan barcha hayvonlarni, odamlarni, hali yana o»tadiganlarni barchasi bilarkan. (übersetzt wurde von Yanglish Egamova)

Das Wort «Das Landvolk» ist ein Zusammenkompositum. Aber die Übersetzerin hat dieses Wort als ein einfaches Wort übersetzt. Hier meint das Volk des Landes. Wenn man einfach auf Usbekisch **odamlar** sagt, sollte der Schriftsteller einfach das Wort Leute benutzen. Warum benutzte der Schriftsteller statt das Wort «**das Landvolk**» nicht einfach «**die Leute**». Das ist wichtig in diesem Sinne. Er behauptete «**die Leute oder das Volk des Landes**».

Die Übersetzerin konnte auch so übersetzen.

**Mahalliy xalqning fikricha**, keksa anor daraxti uzoq-uzoq zamonlardan beri yonidan o»tgan barcha hayvonlarni, odamlarni, hali yana o»tadiganlarni barchasi bilarkan. (vorgeschlagene Variante)

Es gibt noch weitere Synonyme — **xalq, avom, omma, mahalliy aholi, shu yerda istiqomot qiluvchilar** usw.

«Ich dachte, hier wäre was », sagte sie noch einmal und sah wieder so **sinnlos** von einer Ecke die andere, ... (Das Brot)

Bu yerda biror narsa bo»libdimi, deb o»ylabman, — dedi u takroran va u burchakdan bu burchakka **bemaqsad** ko»z yugurtirib chiqdi. (übersetzt wurde von Y. Egamova)

Bu yerda bir narsa yurganday bo»ldi, — dedi eri yana bir marta u burchakdan bu burchakka **besamar** nigoh tashlab. (übersetzt wurde von Sh. S. Imiyaminova)

Im obengenannten Satz bedeutet das Wort **sinnlos** auf Usbekisch **be»mano**. Und es gibt folgende Synonymie:

**sinnlos be»mani, bemaqsad, besamar, mazmunsiz, shunchaki, bemulohaza, o»ylamay qilingan**

In den letzten zehn, zwanzig Jahren fuhr unser **Eheschiff** in ruhigem Fahrwasser.

Umrimizning so»nggi chorahalarida **turmushimiz yelkanli qayiq** misol hayot ning ochiq dengizi uzra sayrga chiqqan.

**Eheschiff** **turmushimiz yelkanli qayiq misoli, umrimiz kemasi, hayot yo»limiz, umrimiz davoni**

Sie stand auf und **tappte** durch die dunkle Wohnung zur Küche. (Das Brot)

Ayol o»rnidan turdi-da, qorong»uda **paypaslanib** oshxonaga **yo»l oldi**. (übersetzt wurde von Y. Egamova)

Ayol o»rnidan turib, qorong»uda **paypaslay-paypaslay** oshxonaga **yetib oldi**. (übersetzt wurde von Sh. Imiyaminova)

In den Übersetzungen ist das Wort tappte als Adverb übersetzt worden. Aber beide sind als andere Forme.

Manchmal übersetzen die Übersetzer auch manche Wörter nicht.

Die Mutter der **vier** Mädchen ist bei Klaras Geburt gestorben. («Heimsuchung», S:18)

Qizlarning onasi Klarani dunyoga keltirayotib olamdan o»tgan. («Makon istab» 19-bet)

In diesem Satz ist das Wort «vier» nicht übersetzt worden.

Man kann auch mit internationalen Wörtern Problem erscheinen. In dem Buch «Heimsuchung» ist das Wort «**Der Architekt**» einfach **arxitektor** übersetzt worden. Die Übersetzerin konnte dieses Wort **me»mor** übersetzen.

In der Küche hatte jemand gegen einen **Stuhl** gestoßen. (Brot)

Oshxonada allakim **ustolga** urilib ketganday bo»ldi. (übersetzt wurde von Yanglish Egamova)

Oshxonada kimdir o»**rindiqqa** urilib ketganday bo»ldi. (übersetzt wurde von Sh. S. Imiyaminova)

In erster Übersetzung ist das Wort «Stuhl» als **ustol** übersetzt worden. Aber wir wissen wohl, in usbekischer literarischer Sprache gibt es kein solches Wort. Ja natürlich, wir können manchmal das Wort **stol** benutzen. Und wir können es manchmal als **ustol** aussprechen, besonders in der Umgangssprache. Aber die Übersetzerin sollte dieses Wort nicht benutzen, weil das kein mündlicher Text ist.

In zweiter Übersetzung konnte die Übersetzerin richtiges Wort wählen, weil wir immer irgendeine Möbel zum Sitzen das Wort **örindiq** benutzen.

**der Stuhl ustol, o»rindiq, stol**

Wenn eine heiratet, darf sie sich ihr Brautkleid nicht selbst nähen. (Heimsuchung)

Qizlardan biri turmushga chiqsa, kelinlik libosini o»zi tika olmaydi. (Makon istab)

In dieser Übersetzung hat die Übersetzerin die Modalverben benutzt. Aber in dem ausgangssprachlichen Text ist das Verb **dürfen**. Aber sie hat es wie **können** benutzen. In ausgangssprachlichem Text meinte der Autor **Erlaubnis**. Aber die Übersetzerin hat das wie **Möglichkeit** übersetzt.

*Die Schuhe für die Hochzeit darf die Braut sich nicht von ihrem Bräutigam schenken lassen, sondern muss sie sich selber kaufen, und zwar von den **Pfennigen**, die sie zuvor über lange Zeit hinweg gesammelt hat. (Jenni Erpenberg «Heimsuchung»)*

*To»y bazmida kiyiladigan poyabzal kuyov tarafidan hadya etilishi mumkin emas. U kelinning yillar davomida yig»ib yurgan **tangalariga** (qog»oz pulga emas) sotib olinadi. (übersetzt wurde von H. Kuchkarova)*

Wir wissen schon, dass der Pfennig deutsche alte Währung ist. Aber in der Übersetzung ist es wie eine Münze übersetzt worden. Aber man kann auch Euro oder Zent Münze sein. Es wäre besser, wenn die Übersetzerin es mit Definition gibt.

*Sie hatte alle Freiheiten und alle Möglichkeiten.*

*Biz Gloriyaga erkinlik berib qo»ydik (übersetzt wurde von H. Kuchkarova)*

In diesem Beispiel hat die Übersetzerin das Wort «Möglichkeiten» nicht übersetzt.

*Im Sommer gießt der Gärtner zweimal täglich das Blumenbeet und die Zupresse auf der dem Sandweg zugewandten Seite des Hauses. (Jenni Erpenberg «Heimsuchung», S: 77.)*

*Ёзда Богбон гулзорларни, денгиз томондаги айвонда ўсиб ётган атиргулларни, бутазорларни, далаларни ва катта ўтлоқни ўраб олган рододендронларни эрталаблари ва шомда сугоради. (übersetzt wurde von H. Kuchkarova)*

*Es war halb **drei**. (Das Brot)*

*Soat **uch yarim** edi. (übersetzt wurde von Yanglish Egamova)*

Halb drei bedeutet auf Usbekisch **ikki yarim**. Aber die Übersetzerin hat das als **uch yarim** übersetzt.

*Eigentlich hat er nur einen Schrank wieder zu. (Jenni Erpenberg «Heimsuchung», S. 104)*

*У фақатгина шкафни очганди холос... (übersetzt wurde von H. Kuchkarova)*

In diesem Satz können wir sehen, dass die Übersetzerin den Satz gegenseitig übersetzt hat. zu bedeutet bei uns **schließen**. Aber die Übersetzerin hat das wie **öffnen** übersetzt.

Als zusammenfassend darf man sagen, dass wenn man einen literarischen Text übersetzt, darf man nicht vergessen, was in der Zielsprache gemeint ist, es soll nicht bei der Übersetzung verschwunden werden.

#### References:

1. Albrecht, Jörn. Invarianz, Äquivalenz, Adäquatheit. In: R. Arntz und G. Thome (Hrsg.) Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag. Tübingen: Gunter Narr. 1990
2. Diller, Hans-Jürgen/Kornelius, Joachim: Linguistische Probleme der Übersetzung, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1978
3. Саломов. Ф. Таржима назарияси асослари. Тошкент, 1983.
4. Erpenbeck J. Heimsuchung. Eichborn AG, Frankfurt am Main, 2008.
5. Heidenreich. E, Schröder B. Alte Liebe. Carl Hanser Verlag, München, 2009.
6. Imiyaminova Sh. S. Badiiy matnlar tarjimasi. Toshkent — 2013.

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал  
Выходит еженедельно

№ 20 (154) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Абдрасилов Т. К.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Калдыбай К. К.  
Кенесов А. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Курпаянниди К. И.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Паридинова Б. Ж.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Ахмеденов К. М. (Казахстан)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешнев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Курпаянниди К. И. (Узбекистан)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)  
Шуклина З. Н. (Россия)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.

**Ответственные редакторы:** Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 31.05.2017. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25