

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
(НИУ «БелГУ»)



ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ГОСУДАРСТВЕННОГО ЯЗЫКА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Материалы и тезисы докладов Межрегиональной конференции



Белгород 2011

Содержание

Функционирование русского языка в современном медиапространстве

Крюкова С.В. Анализ массмедийных текстов в аспекте культуры речи	5
Олейникова А.В. Функционирование русского языка в современном медиапространстве	9
Свистельникова С.А. Функционирование морбиальной метафоры в текстах СМИ (на примере газеты «Слово коммуниста»)	12
Чумаков А.Н. Модели метафорической концептуализации спорта в Интернет-публицистике	16

Коммуникативные аспекты современного функционирования русского языка

Гончаров А. И. Русский язык и журнализм в свете теории пассионарного этногенеза Л. Н. Гумилева	22
Карасёв И. Е., Смагулов Б. К. Коммуникативная культура менеджера туристской организации	25
Кузнецова И. М. Деловое письмо, его эмоционально – оценочная информация	30
Лесных Л.Е. Речь городских слоев у Н.В. Гоголя	33
Митина Е.А. Формальная организация речевого жанра «соболезнование»	38
Плужникова Д.М. «Приращения языка» в поэзии Беллы Ахмадулиной	43
Терехова С.Е. Проблемы функционирования и классификации устаревшей лексики	46
Харченко В.К. Аспекты лингвогосударствования сквозь призму имён собственных в семейных родословных	50

Проблемы обучения русскому языку в современном вузе

Аксиненко Т. М. Структура профессиональной коммуникативной компетенции и уровни её формирования	55
Антипова Л.А. Культура речи в аспекте профессиональной культуры педагога	59
Парфентьева О.З. Формирование профессионально-субъектной позиции будущих учителей на занятиях по методике обучения русскому языку	62
Разинкова Л.Н. Система «школа-вуз»: особенности реализации принципа преемственности в подготовке учителя русского языка	66
Ягинцева Н.К. Развитие профессионально-речевой компетенции в процессе преподавания делопроизводства	71
Якимов П.А. Особенности преподавания русской диалектологии при подготовке бакалавров филологии	76

Проблемы обучения русскому языку в современной школе

Афанасьева П. В. Педагогический дизайн как способ реализации программированной модели урока орфографии	82
Бут Н.А. Использование информационных технологий в обучении русскому языку	86
Гусакова Т.В. Информационные технологии на уроках русского языка	90
Воронкова Л.С. Репрезентация фразеологизмов-зоонимов в русском и английском языках	93
Долгова М.В. Использование социо-игровых приемов на уроках русского языка как средство повышения познавательной активности обучающихся	97
Колотилова А.Э. Алфавит как средство формирования культуроведческой компетенции	102
Корнейко Е.А. Изучение региональных разновидностей русского языка как оппозиция глобализации	107

Ларина И.Б. Информационная культура учителя как важное условие успешного применения компьютерных программ на уроках русского языка	111
Ларских М. И. Человеко-машинный диалог как средство формирования у младших школьников логических учебных действий на уроках русского языка	115
Марадудина Л.М. Роль регионального компонента в обучении школьников русскому языку	119
Немыкина Н.И. Пушкинские концепты как оживотворённые музейные экспонаты	125
Ольховская Т.И. Перспективы индивидуально- дифференцированного обучения младших школьников орфографии с компьютерной поддержкой	129
Орлова Л.И. Пути формирования связной речи младших школьников	134
Петрова В.И. Основные направления развития речи на лексическом уровне учащихся начальных классов	137
Присухина И.В. Использование нетрадиционных методов обучения на уроках словесности как средство развития ключевых компетенций учащихся	142
Пушкарь Т. Б. Педагогический диалог на уроках русского языка и его особенности	148
Степанова Н.В. Использование инфокоммуникационных технологий в обучении русскому языку	152
Ульяненко Е.Н. Перспективы неологии в школьном изучении	156
Чумакова Ж.В. Управление качеством обучения младших школьников средствами мониторинга	160
Шиповская Л.М. Использование краеведческого материала на уроках	

Функционирование русского языка в современном медиапространстве

С.В. Крюкова
г. Белгород, НИУ «БелГУ»

Анализ массмедийных текстов в аспекте культуры речи

Проблема сохранения и повышения культуры речи особенно актуальна для текстов масс-медиа, так как именно эти тексты наиболее доступны массовой аудитории, способны оказывать на неё воздействие, формировать мировоззрение и культурные представления. В то же время можно отметить достаточно часто встречающиеся в масс-медийных текстах нарушения речевых норм.

Объект анализа текстов в аспекте культуры речи – материалы, опубликованные в веб-версии независимой общественно-политической газеты «Голос Белогорья» (электронный адрес <http://golosbelog.livejournal.com>). Газета свободна от официоза, её отличает внимание к острым политическим и социальным вопросам, критическое отношение к действительности; публикации «Голоса Белогорья» представляются интересными для лингвостилистического исследования. Для анализа масс-медийных текстов нам представляется целесообразным частичное использование типологии норм, предложенной С.И. Сметаниной (Сметанина 2002: 287-288), которая выделяет языковые (системные), стилистические и коммуникативные нормы.

Следование языковым нормам, с одной стороны, обеспечивает понимание смысла изложенной информации, а с другой – служит своеобразным «гарантом доверия» читателя к автору публикации и «гарантом качества» издания в целом. Нарушениями языковой нормы (речевыми ошибками) являются устные оговорки, письменные опечатки и ошибки. Преднамеренные отступления журналистов от нормы чаще всего

связаны со стремлением повысить экспрессивность текста, использовать какой-либо стилистический прием (языковую игру, пародию, эпатаж и др.), создать образ героя материала или виртуального оппонента и т.п.

Стилистические нормы традиционно рассматриваются как соответствие использованных языковых средств функционально-стилистическим и жанровым особенностям текста. На наш взгляд, квалификация соответствия стилистической норме или отступления от неё – это весьма сложная задача медиалингвистики.

В современной стилистике довольно прочно утвердился тезис о том, что язык масс-медиа представляет собой чередование стандарта (информем) и экспрессии (экспрессем), (Костомаров 2005). Главным конструктивно-стилевым вектором (КСВ) текстов массовой коммуникации – общими ориентациями и установками – является устойчивая нацеленность на непрерывный контакт с аудиторией, удержание её внимания сиюминутно актуальной информацией, передающейся наиболее приемлемыми, доступными для адресата средствами. Поиск таких средств заставляет обращаться к самым разнообразным пластам языка; этот поиск зачастую оказывается недолгим из-за высокой интенсивности журналистской работы. И тогда автор текста в погоне за экспрессией следует современной тенденции «снижения стиля» и ограничивается использованием разговорных, просторечных или жаргонных средств.

У автора и у адресата могут не совпадать представления о том, какие средства соответствуют, а какие – не соответствуют теме, идее, жанру, стилю и функциональному назначению текста. Но у автора больше возможностей «воспитать» у читателя соответствующий вкус, так как он отражает в своих материалах действительность, даёт оценку фактам и при определенных социально-экономических условиях может не прислушиваться ни к чьему мнению относительно стилистических особенностей предоставления информации. А если в подобном стиле пишет большинство журналистов, то

он рано или поздно будет восприниматься как норма. В связи с этим, несмотря на сложность анализа массмедийного текста на соответствие стилистическим нормам, мы считаем такой анализ небесполезным.

Что касается коммуникативных норм как разновидности норм культуры речи, то они связаны с общением (коммуникацией), построенным в соответствии с правилами, сложившимися в обществе, с выработанными в нём культурными, этическими и этикетными традициями. Исследователи отмечают, что нарушения коммуникативных норм связаны и с отступлением от правил текстообразования.

Отдельные особенности проанализированных текстов характеризуются наличием и речевых, и стилистических ошибок, поэтому их целесообразно анализировать комплексно. Таких недочётов в текстах, подвергшихся анализу, большинство.

Намеренно, по-видимому, нарушены языковые нормы в тексте публикации «Кандидатское меню радует» (18.02.2008). Автор пишет: *Иногда прямо не знаешь, что думать, когда предлагают закусить «сушей», «роллом» или хоть тем же беконом с кукурмой...* Ненормативное изменение иноязычного несклоняемого экзотизма *суши* (или *суси*), использование единственного числа вместо обычно употребляемого множественного (*роллы*) и неверное написание *кукурма* (вместо *куркума*), которое не раз употребляется в тексте, – всё это элементы языковой игры, в которой автор предстаёт неискушённым в экзотической кулинарии простаком. Приём языковой игры автор использует в лиде, открывающем публикацию. Далее игра поддерживается «кулинарными» сравнениями списков кандидатов на выборы с винегретом, с салатом «Фейерверк наслаждений», с баночкой маринованных груздей. Затем автор довольно неожиданно переходит в спортивную сферу, и в материале появляется лексика, характеризующая борьбу, например: *генеральный директор... скорее всего, с большим отрывом отдубасит ... студента; не с руки применять силу и укладывать*

на обе лопатки новичка в подобных состязаниях, «юниорку». Но и спортивной темой журналист не ограничивается, и следующая группа сравнений – из области аквариумистики: *В 13-м округе ситуация, как в аквариуме: одна большая и достаточно «хищная рыба»..., а где-то среди агитационных зарослей мелькают плавники, образно говоря, несмышленого «малька»...* Представляется, что подобный разброс – это несоблюдение стилистической нормы, тем более что уже в названии публикации («Кандидатское меню радует») сам автор обозначил сферу, которая должна послужить источником метафоризации для создания экспрессивного, интересного адресату текста. Выходя за рамки этой сферы, «соскальзывая» с темы кулинарии, журналист обманывает ожидания читателей и нарушает стилистическое единство текста.

Среди речевых ошибок, обнаруженных в публикациях на сайте «Голоса Белогорья», некоторое количество связано с нарушением лексической нормы. Например, в уже цитированной публикации *«Поругание Бояна»* (30.01.2008) читаем следующее: *...новая «русская литература» пишется уже на некоем суржике в традиции скорее Стивена Спилберга, нежели Ивана Сергеевича Тургенева.* Слово *суржик* традиционно используется для наименования смешанного русско-украинского диалекта; у этого слова есть и другие значения: ‘смесь пшеницы с рожью’; ‘человек смешанной национальности’ (перен.). Но ни в одном из названных значений слово *суржик*, на наш взгляд, не может быть адекватно употреблено в приведённом выше контексте, тем более в сочетании с именем прославленного голливудского режиссёра, который, насколько известно, литературной традиции не создал, и сопоставлять его с русским писателем-классиком не имеет смысла.

Библиографический список

1. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. – М., 2005. – 287с.

2. Сметанина С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). – СПб, 2002. – 383с.

А.В. Олейникова
г. Старый Оскол, медицинский колледж

Функционирование русского языка в современном медиапространстве

Для более точного понимания темы данной статьи необходимо определить некоторые ключевые понятия. Под медиапространством мы понимаем всю сеть теле- и радиовещания, а также сферу влияния средств массовой информации. Надо отметить, что в русский язык термин «СМИ» пришёл как калька с французского «moyens d'information de masse» в то время, когда отдел пропаганды ЦК КПСС в приказном порядке стал навязывать этот термин с середины 70-х годов, вытесняя понятие «СМК (средства массовой коммуникации)», введённое исследователями в Советском Союзе в 60-х годах. Так же, как и медиапространство, массовая коммуникация – это систематическое распространение сообщений среди численно больших, рассредоточенных аудиторий с целью воздействия на оценки, мнения и поведение людей, т.е. социальная информация, передаваемая с помощью этих средств, рассчитана на массового потребителя. Таким образом, язык, с помощью которого осуществляется эта передача, выполняет одну из своих основных функций – коммуникативную. Именно с коммуникативной стороны будет рассмотрено в этой статье функционирование русского языка в современном медиапространстве.

Зачастую передача информации носит односторонний характер (новости, различные проекты и т.д.), хотя с момента открытия не только международных, но и информационных границ, с запада в нашем медиапространстве большую популярность получили программы, зрители, слушатели которых становятся непосредственными их участниками. Это

послужило одной из основных причин кардинальной перемены в стилистике, жанре, манере передачи информации. Любая передаваемая информация оформляется в текст. Текст массовой информации обладает целым рядом особенностей, которые еще недостаточно изучены. Сложность же изучения такого текста связана с его жанровой неопределённостью, отношением к каналу передачи, смешением устной и письменной речи, способами создания и получения текста и др. Всё это может стимулировать у исследователей не только анализ отдельных «языков СМИ» – прессы, радиовещания, кино, телевидения, интернета и т.д., но и поиск некоторой общей теории, которая позволила бы дать трактовку массовой информации как единого текста.

В свете вышесказанного возникает проблема воздействия языка на человека, его способ мышления и его поведение, которая напрямую связана со средствами массовой коммуникации. Информирова человека о состоянии мира и заполняя его досуг, медиапространство оказывает влияние на весь строй его мышления, на стиль мировосприятия, на тип культуры сегодняшнего дня. Появившись вначале как чисто технические способы фиксации, трансляции, консервации, тиражирования информации и художественной продукции, СМИ очень скоро превратились в мощнейшее средство воздействия на массовое сознание.

И именно здесь затаилась (да, скорее всего, и начала активно процветать) опасность, угрожающая нормативному функционированию русского языка. Особенно хорошо можно было проследить отклонение от ранее существовавших жёстких мер советского времени, как уже отмечалось, в период открытых информационных границ. Немного нашлось бы в то время субъектов медиапространства, которые бы тщательно, досконально, скрупулёзно составляли тексты, передающие весь огромный объём информации. Все эти субъекты (по крайней мере, их большинство) перешло в частную собственность, что, отчасти, и объясняет такой недобросовестный подход к выбору лексики, стилистики, жанра передаваемых сообщений. На

нас со всех сторон посыпалась уличная лексика, жаргонизмы, разговорная речь; количество стилистических, орфоэпических ошибок поражало; дикторы, ведущие перестали быть эталонами грамотных людей. Наверное, люди старшего поколения помнят героев советского экрана: Владимира Осьминина, Георгия Иванова, Петра Шабанова, Татьяну Судец, Игоря Кириллова. За малейшие, незначительные оговорки диктора советского телевидения могли освободить от занимаемой должности! Правительство прекрасно понимало широту, полноту влияния этой сферы деятельности на массы, именно поэтому она была под жесточайшим контролем, что, как теперь оказывается, было совершенно нелишним. Нельзя с этим контролем отождествлять политическую цензуру, не о том речь; акцент делается на грамотность, стилистическую, орфоэпическую, жанровую точность. Обладая огромным влиянием и широтой воздействия, медиапространство стало формировать новую, далёкую от идеала стилистику языковой коммуникации, плоды которой мы сейчас пожинаем и можем увидеть на примере общения нашей молодёжи. Особых нареканий здесь заслуживают «жёлтая» пресса, развлекательные молодёжные программы, ток-шоу, распространяющиеся с огромной скоростью.

Достаточно долгий период такое функционирование русского языка оставалось без внимания: напившись вдоволь свободы, выдав всё, что было можно (а тем более, чего раньше было нельзя), субъекты медиапространства обратили-таки своё внимание на качество транслируемой информации. Анализируя некоторые теле-, радиoprogramмы и периодику, можно сделать вывод, что в последнее время есть изменения в лучшую сторону. Дикторы стали грамотнее, их речь – стилистически выдержанной, появились познавательные, обучающие программы. Теперь остаётся ждать, когда же этот качественно новый уровень функционирования русского языка не только обратит на себя внимание широкого зрителя, читателя, слушателя, но и глубоко внедрится в умы, найдёт своё отражение в речи нашей молодёжи.

Нельзя забывать, что всё медиапространство имеет огромное влияние на жизнь, умы, мышление, гражданскую позицию всех и каждого. Именно поэтому такую сферу деятельности нельзя оставлять без контроля, пускать на самотёк, если мы хотим, чтобы функционирование русского языка в современном медиапространстве носило качественный характер, чтобы «великий и могучий русский язык» мы могли встретить не только в классической литературе и в старых советских фильмах, но и слышать с экранов телевизоров, на волнах радиоприёмников, могли прочитать на страницах периодической печати, услышать в разговоре молодых людей как в соответствующей обстановке (на лекциях, семинарах), так и проходя мимо дружных компаний в парках и скверах.

С.А. Свистельникова
г. Старый Оскол, СОФ «ВГУ»

Функционирование морбиальной метафоры в текстах СМИ (на примере газеты «Слово коммуниста»)

Исследование динамики современной метафоры СМИ занимает ведущее место в российской и зарубежной политической лингвистике. Как пишет известный исследователь политической метафоры А.П. Чудинов, если еще недавно метафора рассматривалась в лингвистике как средство «украшения» ораторской речи, то «сейчас рассматривается как ведущий способ мышления и инструмент аргументации, обладающий сильным прагматическим эффектом» (Чудинов 2010: 248).

Наше исследование показало, что наиболее продуктивной моделью в газете «Слово коммуниста» (далее Ск) является так называемая морбиальная (медицинская) метафора. Данный тип метафоры имеет достаточно давнюю историю и уходит своими корнями еще в дореволюционную Россию, где «чужие», «подлежащие изолированию и вытеснению, приравнивались к инородным телам, паразитам и возбудителям болезней» (Вайс 2008: 16).

В политических речах современных коммунистов образом больного организма представлена наша страна – Россия, и этому больному организму, по мнению авторов газетных материалов, срочно требуется помощь в виде лечения. Причем, в исследуемой газете утверждается, что излечить страну весьма непросто, т.к. болезни в основном неизлечимые: рак (раковая опухоль), всевозможные язвы, паралич, «импотенция» и тому подобные ужасные заболевания. В данном типе метафоры можно выделить ведущие семантические темы в зависимости от разновидностей выраженных ими болезней, – болезни физические и болезни психические.

Общими у данной метафорической модели являются концептуальные векторы тревожности и агрессивности, в которых отражаются безысходность, дурные предчувствия за будущее страны и вместе с тем душевная боль за состояние родины. Однако, несмотря на то, что коммунисты якобы совершенно точно ставят «диагноз», «назначить лечение» они могут далеко не всегда. При детальном рассмотрении метафорической модели «Россия – это больной организм» выделяем следующие тематические блоки.

1. **Тематический блок «Физические болезни».** В рамках данного тематического блока выделяется доминантный сегментный блок, словосочетание, на основе которого строится метафора – «раковая опухоль».

Сегмент 1.1 «Раковая опухоль». Например: *Ельцинско-путинская реформа продолжает свой путь и разрастается раковой опухолью по всей российской земле* (Ск 2007, №41). *Власть просто звереет. Она не ответила на требования народа, не оправдала тех надежд, которые люди возлагали на «демократов» в конце 80-х годов. Все их лозунги <...> оказались просто ширмой, за которой скрывался хищный дележ общенародной собственности. О могуществе Родины никто из них и задумываться не желает. Преступная эрозия покрыла всю вертикаль власти* (Ск 2007, №41). *Чем ближе 2008 год, когда состоятся выборы нового президента России,*

тем яснее проступают метастазы планов путинских сил. Все яснее становится их намерение возвести Путина вновь на президентский «престол» (Ск 2006, №20).

В данных примерах особую роль играют глаголы несовершенного вида с конкретно-процессным значением: *разрастаются, проступают*. Они указывают на то, что болезнь не просто диагностирована, но она еще и постоянно прогрессирует.

Помимо вышеуказанного сочетания *раковая опухоль* тексты данной метафорической модели содержат лексемы *метастазы* и *эрозия*, которые также свидетельствуют о физическом состоянии «пациента», указывая на наличие раковой болезни. **Метастаза** (спец.). – «Переход и развитие в новых местах организма очагов болезненного процесса. *Метастазы рака*» (ОШС). **Эрозия-2** (спец.). – «Полное или частичное разрушение поверхности чего-нибудь» (ОШС). (*Преступная эрозия* покрыла всю вертикаль власти).

Метафоры, образованные посредством данной модели, имеют сугубо эмотивный характер, и, прежде всего, переносят имеющееся у адресата эмоциональное отношение к понятию-источнику на понятие, которое концептуализируется посредством метафорического значения слова или словосочетания (*раковая опухоль, метастазы, преступная эрозия*).

Сегмент 1.2 «Язвенная болезнь». Для того чтобы сильнее воздействовать на сознание адресата, авторы текстов газеты «Слово коммуниста» используют номинации болезней, наиболее типичной из которых оказалась «язва». Лексема *язва* в текстах изучаемой газеты употребляется в переносном значении: **язва-3** (перен.). – «Зло, вред» (ОШС). Например: <...> «помои», выливаемые на головы читателей, способны лишить не только аппетита, но и «породить» «язву желудка» (Ск 2005, №30). Ни одна из общественных язв – нищета, бандитизм, коррупция, бюрократический произвол – не ликвидирована. <...> каждая из них *разрастается и уже приобрела хронический характер* (Ск 2007, №41). Мы

считаем такое распределение общественного богатства <...> ведущим Россию в полный тупик. Сегодня эта главная язва страны – причина вымирания народа и опора_бюрократического самовластия (Ск 2007, №41).

Согласно приведенным примерам, у нашей страны диагностирована общественная язва (нищета, бандитизм, коррупция, бюрократический произвол), которая «разрастается» и приобретает «хронический характер». Помимо этого ситуацию в стране усугубляют «помои, выливаемые на головы читателей». Таким образом, очевидно, что именно несправедливые обвинения, выдвигаемые в СМИ с подачи современной правящей элиты, по мнению коммунистов, являются главным злом современного общества.

2. Тематический блок «Состояние больного» – является логическим следствием предыдущего, т.к. болезнь диагностирована, теперь необходимо определить состояние больного и назначить лечение. Например: <...> считается, что если болезнь не лечить, а загонять внутрь и только и делать, что успокаивать близких, <...> то это и есть самые благоприятные условия для развития любого недуга. Развивается прогрессирующая беспомощность аппарата управления, которая рано или поздно перерастет в полный паралич власти (Ск 2005, №36). После того, как английский глубоководный аппарат «Скорпион» освободил наш батискаф из водного плена, министр обороны <...> кинулся закупать импортную чудо-технику. Это ли не свидетельство полного государственного бессилия, должностной импотенции правящей администрации? (Ск 2005, №36). И пока у власти прогрессирует недуг под названием должностное бессилие, у рядовых российских граждан <...> начинается самая настоящая «морская болезнь». (Ск 2005, №36).

Метафоры анализируемого тематического блока приносят крайне негативные прагматические смыслы (прогрессирующая беспомощность; паралич; импотенция; бессилие) и тем самым актуализируют необходимость противодействия причинам политических заболеваний. Но,

несмотря на то, что состояние больного определено, болезнь диагностирована, назначать лечение коммунисты не торопятся.

Подобная концептуализация в оппозиционной газете происходящих в стране событий не всегда является объективной, а лишь отражает особенности восприятия существующих проблем авторами газетных материалов сквозь призму коммунистического сознания.

В целом, морбиальные метафоры обладают очень высоким негативным прагматическим потенциалом и активно используются оппозиционной газетой «Слово коммуниста».

Библиографический список

1. Вайс Д. Паразиты, падаль, мусор. Образ врага в советской пропаганде // Политическая лингвистика. – Вып. 1(24). – Екатеринбург, 2008. – С.16-22.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2009. – 736 с. (ОШС).
3. Чудинов А.П. Постулаты политической метафорологии и современные российские метафоры // Матер. Всеросс. науч. конф. Язык. Система. Личность: Современная языковая ситуация и ее лексикографическое представление. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010. – С. 248 – 254.

А.Н. Чумаков
г. Старый Оскол, СОФ НИУ «БелГУ»

Модели метафорической концептуализации спорта в Интернет-публицистике

Аксиомой является признание возрастающей с каждым годом роли Интернета в формировании современного публицистического дискурса. Такая популярная ветвь современных масс-медиа, как Интернет-журналистика, создает уникальное языковое и когнитивное пространство,

своеобразие которого во многом определяется уникальным набором моделей метафорической концептуализации.

В нашей статье мы рассмотрим три сферы-источника метафорической концептуализации спортивной жизни: **«Человек»**, **«Социальная жизнь»**, **«Артефакты»**. В каждой из них нами будет разобрано несколько наиболее типичных моделей. При выборе метафорических моделей для исследования учитывались такие факторы, как степень структурированности исходной понятийной сферы, частотность соответствующих модели метафор, функции модели, продуктивность модели и возможность ее отнесения к числу доминантных в спортивном дискурсе¹.

В пределах сферы-источника «Человек» можно выделить две основные метафорические модели: **СПОРТИВНЫЙ КЛУБ – ЭТО ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ОРГАНИЗМ; СПОРТИВНЫЙ КЛУБ – ЭТО СЕМЬЯ**.

Реализация первой модели предполагает, что коллектив спортсменов может испытывать те же физические ощущения и пребывать в тех же состояниях, что и человек: он может бодрствовать, дремать, спать, болеть, отдыхать, уставать и т. п.: *Еще интересно, что и в «Роме», и в «Зените» насущные проблемы в чем-то схожи. И тут, и там закончились довольно яркие и значимые периоды. Причем закончились упадком, и после резвого бега сейчас остались лишь одышка и покалывание в боку. И тут, и там дал о себе знать недуг – нехватка качественных игроков. Но в Риме это хроническая болезнь, а в Питере – скорее, насморк, легкое обострение (sports.ru, 29.11.10).*

Одной из основных моделей описания общественной жизни является метафора родства. Рассмотрим метафорическую модель **СПОРТИВНЫЙ КЛУБ – ЭТО СЕМЬЯ** на примере характеристики английского футбольного клуба «Манчестер Юнайтед»: *Манкунцианцы все так же напоминают семью – крепкую и стабильную (Алекс Фергюсон уже 22 года на посту),*

¹ В качестве материала для исследования (более 200 контекстов) использовались тексты, опубликованные на спортивном сайте sports.ru («Лучший спортивный сайт России» 2008 года по версии всероссийского форума Internet Media).

развивающуюся, не боящуюся принимать новых членов (*Харгривз, Тевес, Нани, Андерсон*), в которой игроки **растут** (те же *Нани и Андерсон*) и **воспитываются** (*Роналду*), **достигают зрелости** (*Фердинанд, Видич, Кэррик*) и **встречают достойную старость** (*Гиггз, Скоулз*). В которую многие стремятся попасть, но из которой никто не бежит. Проблемы здесь никого не ставят в тупик, а решаются сообща и даже отдельные **шалости** наказываются вполне **по-семейному** (*sports.ru, 18.05.08*).

Основной метафорической моделью в пределах сферы-источника «Социальная жизнь» является модель **СПОРТ – ЭТО ВОЙНА**. Метафорическая концептуализация спорта как военной деятельности задействует следующие существительные (42 единицы): **атака, армия, боец, бой, воин, война, гусеница, драка, дуэль, защита, защитник, казнь, конница, крепость, легион, легионер, меч, мобилизация, нападение, нападающий, оборона, осада, пехота, победа, полководец, поражение, пушка, ранение, реванш, редут, руины, салют, снаряд, схватка, сшибка, танк, трофей, убийство, штурм, штык, эшелон, ядро**. Вокруг данных единиц зачастую формируется развернутый образ, включающий метафоризованные слова других частей речи.

Для того чтобы быть эффективным, спортивное состязание должно строиться в соответствии с определенными требованиями военных действий. Как и воины на поле боя, спортсмен или спортивная команда нацелены на уничтожение «боевой мощи» противника, которое повлечет за собой поражение последнего. В связи с этим спортивное состязание описывается как битва, военное противостояние: *Немцы есть немцы. Даже в полумертвом состоянии они изыскали в себе секретные, на случай войны, дополнительные резервы и бросились с ними на последний штурм* (*sports.ru, 15.03.09*). Действия спортсменов во время состязаний часто описываются при помощи глагольных метафор, объединенных семантическим инвариантом «уничтожение»: *И то, что Это'О просто казнил Видича, – это не вина серба* (*sports.ru, 17.05.09*).

Сфера-источник «Артефакты» включает понятия, значения которых объединяется семантическим инвариантом «продукт человеческого труда», На их основе формируются метафорические модели: **СПОРТИВНЫЙ КОЛЛЕКТИВ – ЭТО ЗДАНИЕ; СПОРТИВНЫЙ КОЛЛЕКТИВ – ЭТО ТЕХНИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО; СПОРТИВНАЯ КОМАНДА – ЭТО ТРАНСПОРТНОЕ СРЕДСТВО.**

Спортивное сообщество, включающее тренера, игроков, менеджеров, персонал, рассматривается как строение, здание, а например, командные действия игроков во время игры рассматриваются как архитектурная конструкция: *Один из **кирпичиков** в удивительно крепком **фундаменте** новичка примеры «Малаги» – защитник Велигтон – в последнем матче сезона натурально вывалился из основания, подкосив и целое здание (sports.ru, 22.05.08).*

В рамках модели **СПОРТИВНЫЙ КОЛЛЕКТИВ – ЭТО ТЕХНИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО** метафоры механизма формируют представление о спортивном коллективе или его отдельных частях (игроке, тренере и др.) как о многофункциональном устройстве (например, в хоккее игроков традиционно называют «**ракета**», «**машина**»).

Основной отличительной особенностью любого технического устройства является то, что он состоит из отдельных частей – «деталей», слаженная работа которых и обеспечивает функционирование всего механизма. В спортивном коллективе такими «детальями», кроме непосредственно самих спортсменов, являются тренеры, обслуживающий персонал (врачи, массажисты, психологи и др.): *«Интер» и Моуринью совершенно совпали... Он величайший фабрикант, **проводник** и **ретранслятор** идеологии победы (sports.ru, 14.02.09).*

Метафоризируются, подвергаясь переосмыслению (подчас юмористическому), актуальные прецедентные тексты, например, общеизвестные рекламные слоганы: *Но нет, вспомним «Реал» времен его самого звездного*

состава – набор звезд, все лучшее из «IKEA», но без инструкции по сборке (sports.ru, 12.12.08). Реализация изобразительной функции концептуальной метафоры, предполагающей эмоционально привлекательную передачу информации, зачастую сопровождается выстраиванием ситуации анекдота, содержащей ироническую оценку. Марк Хьюз как-то сравнил Фергюсона с феном: «Он встанет перед тобой нос к носу и будет орать до тех пор, пока все твои волосы не улягутся за головой» (sports.ru, 12.09.08).

Сравнение команды (футбольной, хоккейной, баскетбольной, волейбольной) с мощным транспортным средством традиционно для российского спорта, давно существуют, например, «Локомотив» (спортивное общество) и «Трактор» (хоккейный клуб). В рамках данной модели в Интернет-публицистике описывается движение по турнирной таблице, констатация побед или поражений, а также происходящие во время соревнований события.

Итак, анализ Интернет-публицистики показал, что спортивная реальность репрезентируется путем метафорического моделирования.

Принцип антропоцентричности языка и мышления реализован в метафорике с источниковой сферой «Человек». Модели СПОРТИВНЫЙ КЛУБ – ЭТО ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ОРГАНИЗМ и СПОРТИВНЫЙ КЛУБ – ЭТО СЕМЬЯ позволяют рассматривать спортивное сообщество как единую систему, действующую в соответствии со строгими правилами, подчиняющуюся определенным закономерностям. Кроме того, спортивный коллектив воспринимается не просто как группа профессионалов, а как руководимая мудрым отцом (тренером) семья, в которой во главу угла поставлены человеческие отношения.

Сфера-источник «Социальная жизнь» порождает наиболее частотные метафорические модели: СПОРТ – ЭТО ВОЙНА. «Военная» метафорика приближает участников спортивного процесса (спортсменов, тренеров, персонал клуба, судей) к участникам военных действий. Спортивное состязание описывается по аналогии с битвой: руководимая тренером-

полководцем спортивная команда, в составе которой выделяют группы по аналогии с воинскими подразделениями, нацелена на уничтожение противника. Индивидуальные игровые приемы и командные действия уподобляются тем или иным видам вооружения или способам ведения боя. Завершение соревнования рассматривается как военная победа или поражение, связанные соответственно с празднованием или трауром.

Артефактная концептуальная метафора актуализирует представление о спортивном сообществе как о многокомпонентной, целостной, постоянно модернизирующейся системе. В пределах сферы-источника «Артефакты» метафоризованные наименования реализуют целый комплекс функций (номинативную, прагматическую, изобразительную, моделирующую) и становятся основой ярких, неожиданных оценочных характеристик.

Многоаспектное исследование метафорического моделирования в спортивной публицистике, реализованной и в традиционной печатной форме, и в Интернет-коммуникации, представляется чрезвычайно перспективным, так как позволяет описать и классифицировать такую значимую сферу картины мира современного человека, как спорт.

Коммуникативные аспекты современного функционирования русского языка

**А. И. Гончаров
г. Старый Оскол, СОФ «ВГУ»**

Русский язык и журнализм в свете теории пассионарного этногенеза Л. Н. Гумилева

Формирование любого языка тесно привязано к становлению этноса, который и является основным носителем его. Русский язык здесь совершенно не является исключением. Менталитет отражается в языке, и наоборот.

Мы полагаем, что характеристики, присущие современному русскому языку, органически вырабатывались в процессе этногенеза.

Теперь обратимся к теории Льва Николаевича Гумилева. Вычленим ее основные элементы, необходимые для нашего исследования.

Итак, «пассионарность» по Л. Н. Гумилеву – это «...избыток биохимической энергии живого вещества, проявляющийся в способности людей к сверхнапряжению» (Гумилев 1992: 331).

А фазы этногенеза Л. Н. Гумилев определил в зависимости от господствующего стереотипа этнического поведения, общей способности этноса к сверхнапряжению в противостоянии с другими народами, природой и т. д. и количества пассионарных (активных и энергичных, готовых пожертвовать жизнью ради идеи) людей, входящих в его состав (Гумилев 2004: 64–76).

Л. Н. Гумилев ввел термин «пассионарный импульс», который следует понимать как «поведенческий импульс, имеющий направленность, противоположную инстинкту личного и видового сохранения» (Гумилев 1992: 331). Исходя из представления о пассионарном импульсе, Лев Николаевич разделил людей, находящихся в любой этнической группе, на три разряда: пассионариев, гармоничных и субпассионариев. У пассионариев пассионарный импульс превышает импульс инстинкта самосохранения, у гармоничников первый импульс равен второму по величине, у субпассионариев второй превышает первый.

На фазе подъема пассионарность этноса и количество пассионариев стабильно растет; в акматике уровень пассионарного напряжения достигает

максимума (так как число пассионариев в составе этноса превышает все другие категории этнических единиц в разы и разы); в надломе происходит резкое уменьшение числа пассионариев в этнической системе; в инерционной фазе пассионарное напряжение медленно снижается; фаза обскурации определяется давлением субпассионарного субстрата на гармоничников и редких пассионариев... (Гумилев 1992: 332).

По нашему мнению, участие данных групп в развитии языка будет неравнозначным.

Пассионарии, склонные к активному проявлению разнообразных форм деятельности, выступают как творцы новых слов, зачинатели переосмысления старых и инициаторы заимствований из других языков (но только тех, которые реально привязаны к неким актуализированным объектам материального или духовного мира).

Гармоничники довольствуются уже существующим лексиконом и в большей степени стремятся к сохранению его.

Субпассионарии – это «разработчики» жаргонов и маргинальных лексических конструкций, упрости́тели языка, упразднители осмысленности, сторонники бездумного введения иностранных слов (без учета их чужеродности). Выбросу и распространению «албанского языка» в Интернет мы обязаны именно субпассионариям...

Пассионарии преобразуют язык и, если угодно, подталкивают развитие его. Протопоп Аввакум, А. С. Пушкин, В. Маяковский по отношению к языку пассионарны. Без их творчества, как и многих других авторов, мы бы ныне имели гораздо более бедный и бледный язык даже в чисто эстетическом плане.

Л. Г. Свитич, ориентируясь на терминологию и теоретические построения Льва Гумилева, выделила три типа журнализма: пассионарный – публицистический; гармоничный – аналитический; субпассионарный – информационный новостной (Свитич 2000: 180–181).

В настоящее время мы наблюдаем постепенное исчезновение из сферы СМИ художественно-публицистических жанров, при успешном развитии и синкретизации жанров информационно-аналитических, сопровождающееся изменениями и в языке. Все чаще и чаще журналисты используют в своих материалах жаргонизмы и разговорную речь. Неправильное произношение слов встречается почти на каждом шагу. «Сморите!» и «только и делов!» не выходят из обихода, скажем, спортивных комментаторов.

Налицо факт субпассионарной «подгрузки» и откровенного приноравливания к запросам аудитории на фоне господства массовой культуры. Журналист уже не является образцовым носителем русского языка. Обскурантистские тенденции в языковой сфере, к сожалению, нарастают и обнаруживают падение внутренней языковой культуры общества.

Ухудшению положения способствует и явное наступление «желтого журнализма», изначально нацеленного на субпассионарность аудитории, на воспитание своего «желтого» потребителя информации.

Но далеко не все нам кажется безнадежным. Пассионарный журнализм неплохо зарекомендовал себя, например, в блогосфере (и здесь же мы наблюдаем настоящую эстетику русского языка). Публикации, например, на информационном портале «Однако», где авторами часто выступают представители самых многообразных социальных слоев и профессиональных групп, позволяют надеяться на лучшее будущее и русского языка и журнализма.

Блогосфера оказалась информационной «экологической» нишей, где продолжает развиваться пассионарный журнализм. Другими его нишами следует признать качественные издания (газета «Известия», журналы «Эксперт», «Москва» и т. д.).

Российские телевизионные каналы в основном не способствуют нормальному функционированию русского языка, да и пассионарный

журнализм, вкупе с гармоничным, находятся там в загоне. Реформирование нашего телевидения необходимо. Введение общественных советов на ТВ ныне сверхважно. Только так можно остановить порчу русского языка на телеканалах, преклонение перед рейтингом и агрессивное воздействие «желтого журнализма».

Библиографический список

1. Гумилев Л. Н. Конец и вновь начало: Популярные лекции по народоведению. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 384 с.
2. Гумилев Л. Н. От Руси к России: очерки этнической истории. – М.: Экспресс, 1992. – 336 с.
3. Свитич Л. Г. Феномен журнализма. – М.: Икар, 2000. – 252 с.

И. Е. Карасёв, Б. К. Смагулов
г. Омск, Омский государственный институт сервиса

Коммуникативная культура менеджера туристской организации

Туризм был и остается одной из контактных отраслей обслуживания. Его значение в экономике определяется также тем, что благодаря развитию туризма создаются дополнительные рабочие места, повышается престижность данной профессии, материальная отдача во многом начинает зависеть не от количества, а от качества предоставляемых услуг, на которое непосредственно влияет обслуживающий персонал.

Менеджер по туризму является ключевой фигурой в процессе туристского обслуживания, т. к. именно с него начинается весь туристский кругооборот. От него зависит, какая цепочка обслуживания будет выстраиваться в дальнейшем: какой вид транспорта будет предложен, сколько отелей будет рассматриваться на альтернативу, какие дополнительные услуги будут разрекламированы туристу и т. д. Таким образом, менеджер вступает в тесное общение с туристом, которое строится

по определенным правилам, отражающимся в коммуникативной культуре специалиста.

Коммуникативная культура не появляется сама по себе. Это длительный процесс формирования знаний и навыков, изучения норм и правил, на который большое влияние оказывает как жизненный, так и профессиональный опыт менеджера туристской деятельности.

Коммуникативная культура – широкое содержательное понятие, т. к. теоретики конкретно не выделяют нормы и правила, которых должен придерживаться специалист. Деловое общение многолико, его можно и нужно рассматривать под разными углами зрения.

Коммуникативная культура менеджера туристской деятельности – это совокупность знаний и навыков в области организации туристской деятельности, позволяющая устанавливать психологический контакт с клиентами, добиваться точного восприятия и понимания, прогнозировать и направлять их поведение к желательному результату. В основе коммуникативной культуры менеджера по туризму лежат следующие нравственные требования: вежливость, корректность и сдержанность, тактичность, скромность, точность и пунктуальность, предупредительность.

Вежливость – это показатель воспитанности человека, который проявляется в уважительном отношении к другим людям. При общении с каждым туристом менеджер должен показать, что он заинтересован именно в нем. Вежливость проявляется в умении слушать, которое является одним из главных критериев коммуникативной культуры. Если другому туристу пришлось ждать, следует извиниться за задержку. Беречь время гостя – одно из основных проявлений вежливости. Вежливость не позволяет замечать неправильность в языке и произношении, осуждать чужие обычаи и традиции.

Корректность и сдержанность проявляются в умении держать себя в рамках приличия в любых ситуациях, особенно – в конфликтных. В

туристских фирмах бывают ситуации, когда клиенты преподносят себя выше менеджера по туризму. Остаться корректным – значит сохранить свое достоинство. Менеджер туристской деятельности должен воспитывать в себе сдержанность, то есть умение управлять своими эмоциональными реакциями, не допуская развития отрицательных эмоций под влиянием огромного разнообразия характеров встречающихся людей. Ю. Ф. Волков считает, что одна из главных причин для срывов заключается в неравномерности самого процесса труда в туристской фирме, т. к. очень часто присутствует ненормированный рабочий день или неделя (организация чартерных программ, особенности работы визовых служб, различие в часовых поясах с партнерами и т. д.) (Волков 2003: 215).

Тактичность также является одной из важных составляющих коммуникативной культуры. Тактичность проявляется в чувстве меры, понимании границ в общении, превышение которых может поставить человека в неловкое положение. Если правила вежливости можно механически заучить, то такт требует большего. Чтобы развить в себе чувство такта, нужно мысленно ставить себя на место другого человека. Лучшим проявлением тактичности со стороны туристского персонала является правильная реакция на потребности и материальное обеспечение туриста.

Скромность в общении означает сдержанность в оценках, уважение вкусов, привязанностей других людей, умение не подчеркивать свои достоинства, заслуги, отсутствие тщеславия, высокомерия, позерства, сдержанность в поведении. Скромный человек знает, что его личные заслуги не так важны, как успех коллектива. Он не подчеркивает своего «я», своих действительных и мнимых способностей, своего превосходства над другими. Скромный человек никогда не навязывает другим своих взглядов и воли, он ищет пути убеждения и только таким образом достигает своей цели.

Точность и пунктуальность также имеет большое значение в обслуживании туристов. Нет более бестактного отношения к клиентам, чем опоздавшая услуга. Необходимо вовремя отзваниваться клиентам в процессе подготовки тура, не опаздывать на рабочее место, вовремя информировать о возможных изменениях в программе и т. д.

Предупредительность – это стремление первым оказать любезность, избавить другого человека от неудобств и неприятностей. Предупредительный менеджер туристской деятельности заблаговременно познакомит туриста с правилами пребывания в новой местности, с туристскими формальностями страны пребывания, выдаст все соответствующую методическую литературу, даст практические советы по проживанию и др. Менеджер, заинтересованный в хорошем обслуживании туриста, заблаговременно спросит об интересующих его услугах. Предупредительность скажется также и в рекомендации нужной ему услуги или выполнении ее.

Культура межличностной коммуникации менеджера по туризму выражается в том, насколько грамотно менеджер организует процесс коммуникации, какие виды межличностного общения использует, с помощью каких методов влияет на принятие решения туристом, насколько хорошо умеет выслушать туриста, а также какие стратегии управления коммуникацией использует. Помимо этого, в процессе межличностной коммуникации не стоит забывать и о профессиональном этикете. Добиться высокого качества обслуживания, имея средние показатели культуры коммуникации, не представляется возможным.

Таким образом, культуру коммуникативного поведения можно представить как поступки и формы общения людей, основанные на нравственности, эстетическом вкусе и соблюдении определенных норм и правил. Истинная культура поведения есть органическое единство

внутренней и внешней культуры человека, умение найти правильную линию поведения даже в нестандартной, а порой и в экстремальной ситуации.

Общение человека всегда разворачивается в конкретной деятельности и обусловлено ее целями. Поэтому в общении всегда присутствуют два компонента, отражающие цель коммуникации: содержание и стиль. Взаимовлияние коммуникативной культуры и коммуникативного стиля общения определяют ту или иную модель общения, от которой, в конечном счете, зависит успешность завершения коммуникации.

Помимо этого, на формирование коммуникативной культуры большое влияние оказывают личностные и профессиональные качества специалиста по сервису и туризму.

Библиографический список

1. Волков Ю. Ф. Технология гостиничного обслуживания. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 348 с.
2. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 272 с.
3. Колтунова М. В. Язык и деловое общение: норма, риторика, этикет. – М.: Просвещение, 2002. – 288 с.
4. Соловьев Э. Я. Этикет делового человека. – Минск, 1994. – 234 с.

И. М. Кузнецова
г. Алексеевка, АФ НИУ «БелГУ»

Деловое письмо, его эмоционально – оценочная информация

Об эмоционально-оценочной информации и экспрессии в деловой речи заговорили сравнительно недавно. Официально-деловой стиль чаще всего характеризуется повторяемостью и единообразием речевых средств. Принято

полагать, что канцелярский тон изложения, «коммуникативный кодекс» помогают полностью исключить различное понимание конкретного делового текста. Эмоциональная информация сглажена и носит формальный характер, а эмоционально-окрашенная лексика и эмоциональный синтаксис и вовсе отсутствуют. Различные мнения, выводы, суждения в письменной деловой речи выражаются с помощью лексики с оценочной семантикой в рамках литературной нормы («весьма благоприятное впечатление», «крайне нежелательно»).

Современная практическая риторика письменного делового общения предполагает не только подчинение нормам, правилам и требованиям официально-делового стиля, но и учитывает личностные (социально-ролевые, психологические) характеристики автора текста, индивидуально-человеческие и эмоциональные факторы. Эмоционально-оценочные средства создают благоприятный фон для восприятия текста делового письма.

Исследователи деловой коммуникационной культуры все чаще говорят об авторских эмоциях в текстах деловой переписки, особенно в письмах-предложениях, в письмах-претензиях и отказах и др.

Текст делового письма, как и любой другой, необходимо рассматривать не как изолированный феномен, а как феномен, непосредственно связанный с экстралингвистической реальностью. Образность речи субъекта, желающего косвенно выразить свои чувства, заставляет адресата думать логически, больше размышлять. В качестве примера приведем отрывок из письма-предложения:

...Мы думаем, что имеем несравненный опыт в деле получения заказов и в работе с документацией, поскольку долгое время работали в...

В приведенном примере указанные лексемы с прямым положительным значением сигнализируют о намерении автора выразить уверенность в отношении оценки описываемой ситуации, формируют коммуникативный замысел делового письма: заинтересовать, убедительно показать

собственную состоятельность по сравнению с другими компаниями. С использованием таких положительно окрашенных лексем актуализируется принцип престижности.

Исследуя эмоционально-экспрессивный тип информации в тексте делового письма, можно усмотреть разнообразные тона возникающих эмоций. Доброжелательный тон, разумеется, способствует закреплению и развитию коммуникативного акта.

Положительная оценка может выражаться наречиями, прилагательными и существительными, обозначающими высокое качество. Такие средства дают дополнительный благоприятный импульс эмоций.

Но иногда использование положительно окрашенных лексем в определенном контексте может означать неодобрение, волнение, обеспокоенность сложившейся ситуацией. Приведем примеры из «проблемных» писем:

... предлагаем решить данную проблему в кратчайшие сроки; будем признательны за скорейшее разрешение этого вопроса.

...Пожалуйста, подтвердите, что Вы хотите обеспечить доставку в срок. Если же все прекрасно, тогда будьте так любезны, вспомните о нас в следующий раз, когда Вам понадобятся офисные приложения.

Оттенок уважительности, элементы доброжелательности в эмоциональный тон текста делового письма вносят также вводные слова и выражения.

Нельзя не согласиться, что такие эмоциональные составляющие, как тактичность, доброжелательность, уважение, великодушие образуют принцип вежливости. В настоящее время в лингвистике принцип вежливости соотносится с непрямыми высказываниями и косвенными речевыми тактиками, которые актуализируются на всех уровнях языковой системы. В текстах деловых писем принцип вежливости реализуется не только на

лексико-грамматическом уровне, но и на уровне композиции текста и выборе реквизитов письма.

Нередко в письменной деловой речи эмоционально-экспрессивная оценочная информация заключается в общеизвестном метафорическом высказывании: «...активирование эмоции «вуалируется» идиоматичностью речи либо актуализируется метафорами, через которые эмоции и чувства автора высказывания концептуализируются в языке.

Современный деловой язык достаточно метафоричен и идиоматичен в силу определяющих его субъективных показателей: индивидуально-человеческого и эмоциональных факторов. Особенно отличаются своими оригинальными и индивидуальными языковыми средствами тексты деловых писем.

Стремление автора текста письма к варьированию выразительных средств языка создает конструктивный контакт и не вводит в заблуждение адресата. Оно в достаточной мере отражает индивидуальность субъекта и усиливает экспрессию высказывания. Современная деловая коммуникативная культура активно развивается, и есть большое разнообразие примеров удачной риторики автора в процессе разрешения делового вопроса.

Анализируя экспрессию языковых средств в текстах деловых писем, мы склонны полагать, что не существует неэмоционального общения. Использование экспрессивно-эмоциональных лексических и синтаксико-стилистических средств оказывает психологическое воздействие на реципиента, на его эмоции, в отличие от воздействия на его ум и логику, достигаемого в процессе следования важным постулатам деловой речи: компрессии и стандартизованности.

Библиографический список

1. Каспарова Г.С. Стратегии речевого поведения автора делового текста // Вестник Московского ун-та. – 2002.–№4.

Л.Е. Лесных
Белгородский район, МОУ «Тавровская СОШ»

Речь городских слоев у Н.В. Гоголя

В 40-е годы 19 века Н.В. Гоголь – один из самых ярких представителей критического реализма. В повестях своего петербургского цикла он раздвинул границы языка художественной литературы, включив в него живую народную речь, в том числе такие ее лексические средства, как диалектизмы, слова бытового крестьянского обихода, городское просторечие, профессионализмы.

Место действия гоголевских повестей «Невский проспект», «Нос», «Портрет», «Шинель», «Записки сумасшедшего» – Петербург. Естественно, что в языке этих произведений нашла отражение фамиллярно-бытовая речь городского населения. Стили городского просторечия соприкасались и смешивались с канцелярской, официально-деловой речью, поскольку главные герои «Носа», «Шинели», «Записок сумасшедшего» – чиновники. Их речь часто используется Гоголем для социальной характеристики персонажей. Здесь мы найдем официальные формулы делового языка: *предупреждаю вас, подать просьбу в канцелярию, никаких совершенно ресурсов, взять к сведению, событие имеющее быть завтра* и т.п.

Например, в повести «Записки сумасшедшего» мелкий чиновник Поприщин так говорит о директоре департамента: «...А! так он честолюбец! Это нужно взять к сведению» (Ср. в «Ревизоре» в речи городничего: *секретное предписание, уведомить, подведомственные заболевания, входящие и исходящие, уполномоченная особа* и т.д. Городничий: « Я вас, господа, предупредил. Смотрите! По своей части я кое-какие распоряженья сделал, советую и вам. Особенно вам, Артемий Филиппович! Без сомнения,

проезжающий чиновник захочет прежде всего осмотреть *подведомственные* вам богоугодные заведения...»)

В повестях множество слов и словосочетаний, указывающих на принадлежность героев к миру чиновников: *департамент, канцелярия, столоначальник, начальник отделения* и т.д. Например, в повести «Шинель»: «Что вы, милостивый государь, – продолжал он отрывисто, – не знаете порядка? Об этом вы оба должны были прежде подать просьбу *в канцелярию*; она пошла бы к *столоначальнику, к начальнику отделения*, потом передана была бы *секретарю*, а секретарь доставил бы ее уже мне...»

В речи персонажей-чиновников представлены и элементы «должностного просторечия». Так, в «Записках Сумасшедшего», где повествование ведется от лица Поприщина, находим целый ряд микротекстов, опорными единицами которых являются устойчивые выражения, выполняющую характеризующую функцию. Например: «С виду такой тихенький, говорит так деликатно, а там обчистит так, что только *одну рубашку оставит на просителе*»; «*Да чтоб я не получил жалованья!*»

Эти речевые средства обнаруживаем и в авторском повествовании, ибо Гоголь, как и другие писатели «натуральной школы», вводил читателя в быт и миропонимание изображаемой среды, воспроизводя ее речевой стиль. В результате не только речь действующих лиц, но и язык автора повестей воспринимается как бы выхваченными из живой действительности. В повести «Невский проспект» читаем: «...они большею частью служат в разных департаментах, многие из них превосходным образом могут *написать отношение из одного казенного места в другое*»; «...титulyрные и надворные советники идут скоро в их голове ералаш и целый архив начатых и неоконченных дел».

В авторское повествование Гоголь включал и официально-деловой стиль, и элементы фамильярно-бытовой речи чиновников. Например, в повести «Шинель»: «В жизнь свою он не был еще так сильно *распечен*

генералом, да еще и чужим». В «Толковом словаре» В.И.Даля данное значение этого глагола отмечено как переносное: «распекать кого – дать головомойку, сильно выговорить кому», указанно и однокоренное с ним существительное *распекание*, которое тоже использовано Гоголем: «И с этих пор почти всякий день представлялся ему бледный Акакий Акакиевич, не выдержавший должностного распекания».

Официально-деловой язык часто служит для сатирического или иронического показа характерных черт изображаемой действительности. Так, повесть «Невский проспект» начинается с патетико-иронического описания «этой улицы» – «красавицы нашей столицы». Но здесь нет, в отличие от произведений Ф.М.Достоевского, описания домов, самого проспекта. Гоголь показывает массы людей различных социальных групп, применяя свой излюбленный прием метонимизации (описаны не магазины на Невском проспекте, но их содержатели, не департаменты, а чиновники, не известные строения Петербурга, а те, кто населяет эти дома).

Этот стилистический прием характерен для всех повестей петербургского цикла. Представляя читателю героя, автор обязательно указывает его чин. Например: «Что касается до чина (ибо у нас, прежде всего, нужно объявить чин), то он был то, что называют вечный титулярный советник («Шинель»); «Стой! – закричал в это время поручик Пирогов» («Невский проспект»).

При изображении значительного лица в повести «Шинель» Гоголь, не указывая его должность, создает собирательный образ высокопоставленного чиновника: «Нечего делать, Акакий Акакиевич решился идти к значительному лицу. Какая именно и в чем состояла должность значительного лица, это осталось до сих пор неизвестным. Нужно сказать, что одно значительное лицо недавно сделался значительным лицом, а до того времени он был незначительным лицом. Впрочем, место его и теперь не почиталось значительным в сравнении с другими, еще значительнейшими.

Но всегда найдется такой круг людей, для которых незначительное в глазах прочих есть уже значительное. Впрочем, он старался усилить значительность многими другими средствами»

Подчас канцеляризмы служат Гоголю средством создания каламбуров. Например, в «Шинели»: «Так протекала мирная жизнь человека, который умел быть довольным своим жребием, и дотекла бы, может быть, до глубокой старости, если бы не было разных бедствий, рассыпанных на жизненной дороге не только титулярным, но даже тайным и всяким советникам, даже и тем, которые не дают никому советов, ни от кого не берут их сами».

Профессиональная и терминологическая лексика используется Гоголем и при описании персонажей другой социальной группы: художников Чарткова и Пискарева («Невский проспект»). Как отмечают исследователи гоголевского творчества, изображение Пискарева в значительной степени связано с романтической литературной традицией.

Эта лексика широко представлена в языке повести «Портрет», в которой решаются важные для Гоголя и его времени вопросы о роли искусства и задачах художника, при этом значительная часть ее использована в авторском повествовании. Академик В.В.Виноградов в своей работе «Язык Гоголя и его значение в истории русского языка» отмечал, что «меткое и уместное использование слов и выражений самой изображаемой среды придавало повествованию необыкновенную красочность и остроту. Стиль автора расценивался экспрессивными оттенками речи, типичными для воспроизводимого мира, который выступал вследствие этого в ярком и вместе как бы двойном освящении ».

Гоголь свободно и умело обращается с терминами из мира искусства при описании быта и жизни художника, своего героя. Вводит в повествование такие профессионализмы, как *станок* – приспособление для укрепления холста, установки каркаса при работе над картиной, при которой

обычно в одном тоне прорабатываются светотень, объем изображаемых предметов.

Среди профессионализмов, употребляемых Гоголем, можно выделить:

– глаголы, обозначающие действие, направленное на объект (*набросал головку Психей; принялся проходить полотно; ловил всякий оттенок*) или субъект (*пятнышки и желтизна разыгрываются хорошо*);

– глаголы в сочетании с существительными, приобретающие в данном контексте особое выразительное значение (*рука расходилась, погрузился он в кисть*);

– имена существительные со значением оценки при другом существительном, требующем качественной характеристики (*ловкость и бойкость кисти, яркость и свежесть кисти, легкий тон*).

Для стиля повестей петербургского цикла, как для творческого метода Н.В.Гоголя вообще, характерно изображение жизни социальной среды как бы изнутри, в свете ее социально-стилевых навыков. Этим достигались экспрессивно-стилистическое многообразие и сатирический пафос повествования.

Е.А. Митина
г. Омск, ОГПУ

Формальная организация речевого жанра «соболезнование»

Несмотря на исследовательскую активность жанроведов, вопрос определения речевого жанра до сих пор остается дискуссионным. В основном современные лингвисты опираются на дефиницию М.М. Бахтина, рассматривавшего речевые жанры как относительно устойчивые типы высказываний, которые выработаны определенной сферой использования языка, выбор которых обусловлен коммуникативным замыслом говорящего (Бахтин 1996: 159).

Принимая во внимание тот факт, что речевой жанр характеризуется доминирующей интенцией автора, мы определяем «соболезнование» как *этикетный речевой жанр, являющийся реакцией на печальное событие (смерть кого-либо) и содержащий в своей основе коммуникативное намерение автора выразить сочувствие большому горю, сострадание и жалость по отношению к адресату, показать отзывчивое отношение к переживаниям других.*

Многие исследователи, понимая речевой жанр как особую модель высказывания, опираются при его описании на предложенные Т.В. Шмелевой параметры, среди которых следует назвать не только коммуникативную цель, но и образы автора и адресата, фактор прошлого, фактор будущего, тип диктумного содержания и формальную организацию (языковое воплощение). Последний параметр мы считаем лингвистически наиболее значимым, так как именно в лексических и грамматических средствах «для адресата закодирована вся необходимая для успешного общения жанровая информация» (Шмелева 2007: 83). В связи с этим данную работу было решено посвятить анализу языковых ресурсов, характерных для жанра «соболезнование» в русской лингвокультуре.

Соболезнование представляет собой перформативное высказывание, поскольку иллокутивная сила актуализируется в нем с помощью иллокутивного глагола в определенной форме – перформатива. Таким перформативным глаголом в соболезновании является глагол **соболезную**, реже – **сочувствую, скорблю** и т.д. Например, *Я искренне соболезную горю семей погибших в авиакатастрофе* (Комсомольская правда, 16.07.2002).

Наряду с перформативным глаголом, встречаются и аналитические конструкции с существительными **соболезнование, сочувствие, скорбь**: *выражаю соболезнование, примите соболезнования, выражает соболезнование и сочувствие (скорбь), приносим соболезнования* и др.

Показательны глаголы, используемые в подобных конструкциях с девербативами. Активно функционируют глаголы, в семантике которых указано на «перевод» переживаний говорящего во внешнюю, доступную для адресата, форму:

– **выражать** «воплощать, обнаруживать в каком-нибудь внешнем проявлении» (Ожегов, Шведова 1997, 117): *Федерация хоккея России **выражает** искренние соболезнования родным и близким Виктора Кузькина* (Коммерсантъ, №108 (3925) от 26.06.08);

- **высказать** «выразить словами» (Ожегов, Шведова 1997, 119): *Друзья, коллеги, знакомые – все хотели **высказать** соболезнование по случаю утраты* (Вечерняя Москва, 07.02.02).

Обратим также внимание на сочетания типа ***нет слов выразить скорбь***, подчеркивающие сложность воплощения.

Своеобразная материальность, по сравнению с нематериальным – эмоциональным, психологическим – характером переживаний говорящего, подчеркивается, во-вторых, через употребление глаголов транспортировки-передачи (например, **слать, приносить**) и глаголов присвоения (прежде всего, **принять**). Приведем примеры: – *Путин **шлет** в США президенту Бушу соболезнование по случаю ежедневной гибели его военнослужащих в оккупированном американцами Ираке, – заявил Г. Зюганов* (Советская Россия, 15.02.03); ***Примите** глубокие соболезнования в связи с кончиной крупнейшего отечественного лингвиста, главного научного сотрудника ИЯ РАН, заслуженного работника науки, доктора филологических наук профессора Елены Самойловны Кубряковой* (<http://iling-ran.ru/kubryakova/telegram14.pdf>).

Использование глагола **принять** и подобных в форме повелительного наклонения подчеркивает роль адресата в ситуации: он получатель сочувствия. Среди активных действий, к которым говорящий призывает

адресата соболезнования, – сохранение мужества, стойкое противостояние невзгодам (*Мужайтесь; Крепитесь; Будьте мужественны*).

Разновидностью аналитических конструкций являются словосочетания с модальным компонентом (фразы с оттенком желательности, формируемые глаголом **хотеть**): – *Теперь, – высказывает свое пожелание Кадафи, – я хочу пойти и выразить соболезнование семье усопшего* (Гриневский О. Восток – дело тонкое).

Неполные конструкции, состоящие из девербатива без глагола (*мои соболезнования, искренние (глубокие) соболезнования* (иногда + Д.п.)), встречаются крайне редко, в основном при неофициальном выражении соболезнования.

Соболезнование может быть устным или письменным, личностным или официальным, искренним или поверхностным, может выражаться близкому или совершенно незнакомому человеку. Различными могут быть и характеристики говорящего и адресата. Обе роли могут исполняться как отдельными субъектами, так и некоторыми более или менее крупными группами.

Единичность, индивидуальность говорящего выражается местоимением **я** и формой 1 лица перформатива. Коллективный говорящий представлен наименованием, например названием организации (*Департамент аграрной политики и социального обустройства села области выражает глубокое соболезнование ветерану сельскохозяйственного производства Маликову Николаю Яковлевичу по случаю смерти его жены Маликовой Валентины Васильевны* (Весть, 21.11.02)). Группа говорящего может быть также обозначена **мы**-конструкцией.

В официальных соболезнованиях иногда встречается двойной адресант. В этом случае говорящий (как правило, официальное лицо), помимо

собственного выражения соболезнования, выступает посредником, передающим сочувствие какой-либо группы людей, организации, народа.

Адресат соболезнования может быть как непосредственным (собеседником), так и опосредованным. Естественно, непосредственный адресат характерен, прежде всего, для разговорной речи, опосредованный – для всех сфер общения: *Ох, ну ты извини, такое горе у тебя, ох, сыночка потерял, соболезную* (Павлов О. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней); *В Москве выражают соболезнование руководству Саудовской Аравии, родным и близким погибших, сочувствие раненым в связи со взрывом в Эр-Рияде* (Дипломатический вестник, 25.05.04). Примеры, подобные последнему, имеют опосредованный характер, поскольку адресант не может быть полностью уверен в том, что его сообщение достигнет адресата.

Единичный непосредственный адресат обозначен в соболезновании как *ты/Вы*. Кроме того, адресатами соболезнования выступает некий круг лиц, более или менее многочисленный. Опосредованный адресат также может быть конкретным (*мужу, супруге, директору*) и массовым (*семье, родным и близким, редакции, правительству и народу, всем, кто знал*).

Следует отметить, что в структуре речевого жанра «соболезнование» содержатся не только стандартные составляющие, но и эмоционально-экспрессивные. Эмоциональный характер ситуации, в которой появляется данный жанр, подчеркивается использованием следующих языковых средств:

- прилагательных, определяющих слово *соболезнование*: *глубокое, глубочайшее, искреннее, высочайшее*. Этические предикаты подчеркивают основное качество соболезнования – его искренность и глубину;

- формул, представляющих событие – первопричину жанра: *большое горе, ужасная, невосполнимая потеря, огромная утрата, страшная*

трагедия. Таким образом, смерть интерпретируется как крайне негативное событие, трагизм которой заключается в невозвратной потере умершего.

– формул, описывающих реакцию говорящего на произошедшее: **потрясен, нет слов, кошмар, ужас** и т.п.

Как ни парадоксально, но наиболее экспрессивными являются именно официальные соболезнования, поскольку при личной встрече бурное проявление эмоций на фоне горя адресата не совсем уместно. В разговорной речи вербальные средства общения вообще могут быть полностью или частично заменены паралингвистическими элементами, такими как объятие, поцелуй, поглаживание по голове и т.п.

Итак, соболезнование представляет собой этикетный речевой жанр, являющийся реакцией на смерть человека (людей) и предполагающий выражение сочувствия и сострадания по поводу этого печального события. Информативный замысел автора выражается с помощью специфических языковых средств, описанных выше. Стереотипные и эмоционально-экспрессивные формулы помогают адресанту поддержать адресата, разделить с ним его горе, описать собственные чувства и сказать добрые слова об умершем.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. – М.: Русские словари, 1996. – Т.5: Работы 1940-1960 гг. – С.159-206.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997.
3. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 81-89.

Д.М. Плужникова
г. Белгород, АНО ВПО «Белгородский университет
кооперации, экономики и права»

«Приращения языка» в поэзии Беллы Ахмадулиной

В последние десятилетия поэтические тексты Беллы Ахмадулиной вызывают все больший исследовательский интерес (Винокурова И. «Тема и вариации: Заметки о поэзии Б. Ахмадулиной»; Григорьева О.Н., Тевалинская Т.В. ««Синестетическая» поэзия Б. Ахмадулиной»; Тихомирова Е.А. «Функции конструкций с инфинитивом в русском литературном языке и лирике Беллы Ахмадулиной»; Храмцова М.И. «Пушкинские реминисценции в лирике Б. Ахмадулиной»). Художественная речь Б. Ахмадулиной отличается определенной сложностью и витиеватостью. Своей неповторимой манерой поэтесса развивает семантику слова, используя при этом, кроме традиционной системы оригинальных метафор, символику соматизмов, изысканные перифразы, архаизмы в поэтической функции, высокую поэтическую лексику.

По словам Д.С. Лихачева, «для художественной речи важны слова, «нагруженные» широким и разнообразным объемом и с большими ассоциативными возможностями» (Лихачев 1979: 509). Примером таких слов может служить обильное употребление в поэзии Б. Ахмадулиной соматизмов: *О, мне не привыкать, мне не впервой, не внове / взять в кожу, как ожог, вниманье ваших глаз. / Мой голос, словно снег, вам упадет в ноги, / и он умрет, как снег, и обратится в грязь <...> Какой мороз во лбу! Какой в лопатках ужас!* («Взойти на сцену»). Широкий ассоциативный диапазон дает возможность соматизмам образовывать сложную систему переносных значений: *И, выпраставшись из артерий, / громоздких пульсов и костей, / вишу, как стайка новостей, / в ночи не принятых антенной* («Путник»). Главенствующая роль отведена соматизмам *лоб, рука, ладонь, глаза, лицо*. Посредством их в лирике Б. Ахмадулиной вербализуются концепты ТВОРЧЕСТВО, ДРУЖБА, СМЕРТЬ, ПЕЧАЛЬ, ВРЕМЯ: *Распадаются лоб и рука, / и, уже не сокрыто ладонью, / обнажилось лицо*

старика, / а вчера я была молодою («Ночь перед выступлением»). В приведенном контексте интересно соположение таких соматизмов, как *лоб* и *рука* (контекстуально-семантическое поле В. Порцига: *сокрыть, ладонь; лицо, обнажиться*). Поэтесса расширяет семантику соматизмов *горло, гортань, висок, затылок*, которые ранее не использовались в поэзии: *На сегодня назначена казнь / расторжения горла и речи («Ночь перед выступлением»); Звук немоты, железный и корявый, / терзает горло ссадиной кровавой, / заговорю – и обагрю платок («Слово»); Измучена гортань кровотеченьем речи, / но весел мой прыжок из темноты кулис («Взойти на сцену»); Гортанью, вдруг охрипшей и убогой, / кричала я: / – Не трогайте! Он мой! («Сказка о дожде»); Работу малую висок / еще вершит («Прощание»); Свободен – легкомысленный висок («Воскресный день»); Когда сходились море и луна, / студил затылок холодок мгновенный, / как будто я, превысив чин ума, / посмела фамильярничать с вселенной («Мне вспоминать сподручней, чем иметь...»).*

Помимо устойчивого интереса к соматизмам, поэтический стиль Б. Ахмадулиной определяется также обилием перифрастических сочетаний: *сгусток мглы лиловой, куст-увалень (сирень), рубаха-куст, растение-озорник, вождь белокурый странных дум (черемуха), доверчивое древо, лесная дева (елка), резиновое облачение ног (сапоги), иглой исчерченный кружок (пластинка), семь стеклянных граней (стакан), металлический диск (монета), фарфоровый портрет веснушчатой сирени (сиреневое блюдо), странный гость, царевна морей (морская свинка), бессвязный хор стекла (люстра).* Иносказания придают поэтической речи изысканность и утонченность. Они обращают внимание на совершенно обычные предметы, заставляют посмотреть на них с иной стороны, преображая будничную реальность. Семантическая осложненность слова достигается заменой имени существительного целой группой контактирующих перифраз: *Здесь, где живу, есть – не скажу: балкон – / гроздь ветхости, нарост распада, или /*

древесное подобье облаков, / образование трогательной гнили («Луна до утра»).

Таким образом, на примере метафорики соматизмов и выстраивания индивидуально-авторских перифраз мы отмечаем «приращения языка» в виде углубления ассоциативной мощи слова. Приращение языка идет в глубину семантики и, вместе с тем, в расширение метафорического потенциала. Однако проблему «приращения языка» в текстах Б. Ахмадулиной можно решать и на материале авторских крылатых слов (потенциальных и уже состоявшихся), к которым примыкают слова афористического звучания: *О одиночество, как твой характер крут!* («По улице моей который год...»); *слившись с ними, как слово и слово на моем и на их языке («Это я...»); Пришла и говорю: как нынешнему снегу / легко лететь с небес в угоду февралю, / так мне в угоду вам легко взойти на сцену. / Не верьте мне, когда я это говорю («Взойти на сцену»); А напоследок я скажу: / прощай, любить не обязуясь. / С ума схожу. Иль восхожу / к высокой степени безумства <...> как ты любил? – ты погубил, но погубил так неумело («Прощание»); вовеки пребуду добра и свободна, / пока не уйду от вас сколько-то-летней... («Ночь перед выступлением»); Дай стать на цыпочки в твоём лесу, / на том конце замедленного жеста / найти листву, и поднести к лицу, / и ощутить сиротство, как блаженство («По улице моей который год...»).*

Библиографический список

1. Ахмадулина Б.А. Избранное: Стихи. – М.: Советский писатель, 1988. – 480 с.
2. Ахмадулина Б.А. Метель: Стихотворения. – М.: Советский писатель, 1997. – 104 с.
3. Ахмадулина Б.А. Тайна: Стихотворения. – М.: Советский писатель, 1983. – 128 с.

4. Лихачев Д.С. К специфике художественного слова // Известия АН СССР. Сер. лит и яз. –1979. – Т. 38, вып. 6. – С. 509-512.

5. Храмцова М.И. Пушкин в поэтическом языке Б. Ахмадулиной // Лингвистический ежегодник Сибири, вып. 1. /Под ред. Т.М. Григорьевой. – Красноярск, 1999. – С. 81-88.

6. Штраус, А. Эстетика и поэтика игры в лирике Б. Ахмадулиной и Ю. Левитанского [Электронный ресурс] // Вятский государственный гуманитарный университет: публикации. – Режим доступа: <http://studnauka.narod.ru/tonja.html>

С.Е. Терехова
г. Белгород, МОУ «СОШ №20»

Проблемы функционирования и классификации устаревшей лексики

В современном отечественном языкознании нет общепризнанного мнения о том, что представляет собой пассивный словарный запас языка, так же, как нет единого определения архаизма, устаревшей/устаревающей лексики. Следует, однако, отметить факт безусловного вынесения всеми лингвистами устаревшей лексики за пределы активного запаса, определение места архаизмов в пассивном словаре, на периферии языка. Отсутствие чёткого, ясного представления о границах понятий «пассивный словарь» и «устаревшая лексика» очень часто приводит к неразличению устаревшей лексики и различных других разрядов нешироко употребительных слов, относимых многими лингвистами к пассивному запасу языка. Например, церковную лексику некоторые лингвисты считают устаревшей, а некоторые – устаревающей. Существуют также трудности и в размежевании высоких и поэтических слов, с одной стороны, и устаревшей лексики – с другой.

Изменения в языке, пополнение его словаря происходят в ходе самого обычного повседневного использования языка. В языке закрепляются только те слова, которые обозначают какие-то нужные и известные многим людям

предметы, явления, признаки, действия. «И если какой-то предмет хотя и существует, но не имеет распространения, если он известен немногим, то едва ли его название станет общеизвестным словом. Но даже если и слово нужно, нет ещё гарантии, что оно войдёт в наш словарь. Этому может помешать прочная сила привычки, языкового чутья, сила, требующая, чтобы слово хорошо укладывалось в систему языка» (Баранов 1987, 27). Чаще всего устаревают слова, если выходят из употребления предметы, орудия, понятия и т.д., называемые этими словами. В художественных произведениях устаревшие слова используются чаще всего для более точного рассказа о жизни людей в прошлом.

Отметим некоторые функции, которые выполняют устаревшие слова. Это, во-первых, собственно номинативная функция в научно-исторических работах. Для данной функциональной разновидности историзмы и архаизмы не являются устаревшими, т.к., характеризуя ту или иную эпоху, необходимо называть основные её явления, предметы, детали быта, признаки, действия и т.д. соответствующими данному времени словами. В художественно-исторической прозе устаревающая и уже устаревшая лексика выполняет номинативно-стилистические функции. Способствуя воссозданию колорита эпохи, она в то же время служит стилистическим архаизирующим средством её художественной характеристики.

В текстах художественной литературы, читаемых широкой публикой, изучаемых в школьной и студенческой среде, встречаются историзмы предшествующих эпох. Их лексико-семантический анализ важен не только в культурологическом отношении, но и для развития национального самосознания, поскольку историзмы отражают наш прежний быт, нравы и др. Другой приём использования историзмов – это воссоздание языка эпохи; он обладает функцией стилизации – уподобления стилю языка эпохи. Основные стилевые и стилистические функции архаизмов в современном языке определяются как: а) отражение языкового стиля эпохи; б) создание

торжественности и поэтичности речи; в) стилизация – воссоздание языка эпохи; г) понижение стилистической оценки (ирон., шутл., насмешл., презр., неодобр. и др.).

В текстах художественной литературы встречаются слова (или значения слов), архаичные с современной точки зрения. Однако и здесь необходимо различать: 1) архаизацию нашего лингвистического времени – XX века и начала XXI-го; 2) архаизацию лингвистического времени создания текста. Поэтому «существуют два аспекта анализа лексической архаизации: архаизация времени написания произведения и архаизация современного прочтения произведения» (Диброва 2001: 330).

До сих пор не решена в лексикологии проблема разграничения историзмов и архаизмов. *Царей, князей, графов, батраков, жандармов* в нашей стране уже давно нет, однако эти слова нельзя считать ни полными историзмами, ни полноценными архаизмами. Ведь они не вызывают ни у кого ощущения непривычности, непонятности, старинности, как это бывает, когда слово полностью архаично. Происходит это по трём причинам: 1) такие реалии исчезли сравнительно недавно; 2) реалии эти существуют за рубежом, или точно такие же или похожие, и потому удерживаются в современном языковом сознании; 3) многие из этих слов вошли в пословицы и поговорки, и, стало быть, употребляются относительно часто (*без царя в голове, из грязи в князи, один с сошкой – семеро с ложкой*). Помогает таким словам удерживаться в пассивном или даже в активном словаре современников и художественная литература, где они встречаются гораздо чаще, нежели в повседневной речи.

В школьной практике необходимость анализа устаревшей лексики возникает в связи с работой над текстами художественной литературы, при осмыслении слова в контексте целого произведения. Эта работа важна и при подготовке к ЕГЭ по литературе, русскому языку в 11-х классах. Как с функциональной, так и дидактической точек зрения востребована

дифференциация устаревшей лексики на: а) частотную в употреблении и 2) редко встречающуюся в лексике старшеклассников и в школьной практике. Оба пласта лексики могут быть представлены при обращении к любому классическому тексту (например, произведения А.С.Пушкина, Н.В.Гоголя и др.), к любому произведению искусства (например, картины В.В. Васнецова).

Обращение к истокам собственно лингвистического, культурного, исторического опыта является характерным свойством языкового сообщества. Объектом внимания могут стать как отдельные факты, извлекаемые из глубин истории, так и целые пласты культуры народа. Обращение к истокам способствует расширению картины мира у очень многих людей. Конечно, и в лингвистическом, и в культуроведческом аспекте связь с истоками была всегда и находила отражение как в литературе, так и в обычном речепотреблении рядовых носителей языка. Но «современная практика характеризуется большой активностью этих явлений, поэтому осмысление и фиксация их составляет задачу лингвистики» (Гулакян 1993, 80). Необходимостью решения этой задачи объясняется наше обращение к проблемам современного функционирования и трудностям классификации устаревшей лексики.

Библиографический список

1. Баранов М.Т. Русский язык: справочные материалы: учеб. пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 288 с.
2. Гулакян Б.С. Освоение культурно-исторического языкового наследия в современной речевой практике//Русский язык в школе. – 1993. – №6. – С. 79-83.
3. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 ч. – Ч.1: Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование/ Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Н.А.

Николина, И.И. Щеболева / Под ред. Е.И. Дибровой.– М.: Академия, 2002. – 544 с.

В.К. Харченко
г. Белгород, НИУ «БелГУ»

**Аспекты лингвогосударствования сквозь призму имён
собственных в семейных родословных**

Создавая архив сочинений «История моей семьи» при изучении курса «Русский язык и культура речи» (о своей семье испытуемые пишут, как правило, наилучшим своим языком!), мы открыли для себя интересный и поучительный жанр, лингвистическое исследование которого определило такое научное направление, как «Изучение языка семейных родословных» (Павлова 2004, Рухленко 2011, Харченко, Черникова 2010). Изучение текстов родословных «вдруг» высветило значительный пласт дополнительного знания вокруг имен собственных, причем знания актуального, выводящего на проблемы лингвогосударствования. В последнее время интенсивное изучение взаимосвязи языка и культуры привело к некоторому охлаждению интереса к исследованию взаимосвязи языка и истории. Попробуем концентрированно изложить некоторые наблюдения над текстами семейных родословных, значимые для развития таких отраслей современной лингвистики, как лингвоистория и лингвогосударствование (разумеется, мы ориентируемся сейчас на специфику интерпретации и подачи именно и только имен собственных). Итак, семейные родословные свидетельствуют, что... (1) существует связь государства и имени... частного лица. Развитие современного лингвогосударствования требует развития максимально уважительного отношения к имени каждого члена сообщения, **СБЕРЕЖЕНИЯ ИМЁН УШЕДШИХ**. Парадокс функционирования имён собственных в семейных родословных заключается в их кажущейся избыточности. Сбережение имени есть проявление высочайшей культуры к соотечественникам; в плане

лингвогосударствоведения интерес к имени необходимо поощрять с детства.

(2) В последнее время высказывается мысль, что история бедна... фактами (Р.М. Фрумкина). Семейные родословные, записанные, собранные, хранимые, позволяют **ОБОГАТИТЬ ФАКТОГРАФИЮ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ**, поскольку факты, прецеденты надёжно пристёгнуты к именам родственников, предков. Память капризна, и надо утвердить традицию возвращенного разговора о прошлом семьи во имя пополнения запаса прецедентов, воспитания пиетета к личным архивам.

(3) Обилие редких имён, не повторяющиеся сочетания имени и отчества в недавней ещё истории создавали высокий **КОЭФФИЦИЕНТ ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗНООБРАЗИЯ** имён собственных, что сейчас утрачено и что требует, во-первых, отказа от «рекомендаций по гороскопу», во-вторых, отказа от запугивающих рекомендаций («Имя и судьба»), наконец, в-третьих, отказа от отрицательно оценочных комментариев, от «профессионального» регулирования имянаречения: «Как ужасно звучит *Эвелина Степановна* (*Анжелика Ивановна*)». Чем разнообразнее состав имён, отчеств и фамилий, тем лучше социуму, тем богаче его культура. Здесь филология также может сказать своё слово в защиту разнообразия имён в аспекте лингвогосударствоведения. Родословные удивляют разнообразием вариантов: редкое имя + распространённое отчество (*Анисий Михайлович, Свирид Иванович, Меланья Васильевна, Лукерья Андреевна*), распространённое имя + редкое отчество (*Иван Мартьянович, Кирилл Корнеевич, Татьяна Нестеровна, Евдокия Панкратьевна*), редкое имя + редкое отчество (*Карп Епифанович, Терентий Акимович, Ефросинья Власовна, Матрёна Ниловна*). Положительный образ дальнего родственника, носящего не совсем привычное имя, работает на сохранение этого имени, а значит, и на сохранение лексического многообразия имён, что важно для национального самосознания.

(4) Родословные раскрывают многообразие **МОТИВОВ** при выборе имени и позволяют из-за наличия прецедента более

спокойно относиться к возможным казусам, случайностям. Выявленная в ходе исследования иерархия мотивов обнаруживает, что достаточно часто имя младенцу дают сиблинги, старшие дети; что русская национальная традиция называния по святцам, «в честь» и «по моде», а также называния по менее частотным причинам регулирует разнообразие и пластику выбора имени. (5) Исследование имён собственных в родословных приоткрывает завесу ДОМАШНЕГО, СЕМЕЙНОГО ВЕЛИЧАНИЯ человека, что, как правило, совпадает с именовани^{ем} родственника при рассказе (*дядя Юра, моя бабушка Маша*). В плане лингвогосударствоведения интересно устойчивое СОХРАНЕНИЕ ОТЧЕСТВА, что значимо в ситуациях последнего периода, когда по западной модели именовани^я начинают представлять человека без упоминани^я отчества. (6) Корпус семейных родословных свидетельствует о многочисленных процессах гетерозиса, интернациональных браков, ПРИМЕШИВАНИЯ ИНОЭТНИЧЕСКОЙ КРОВИ, «взаимодействия» на территории семьи и судьбы наций и культур, причём это проявляется в позитивном восприятии и этномаркирующих компонентов фамилий, и заимствованных, не характерных для окружающей среды имён (*Семён Ханукович, Милена Бисеровна*). (7) Родословные предупреждают, что САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ И ПРОЗВИЩА НЕСОВМЕСТИМЫ, как несовместны гений и злодейство. Как свидетельствуют семейные родословные, в недалёком ещё прошлом, немало было позитивных «прозвищ»: *Жандармочка, Кудесник, Мудрый*, что как социолингвистическое явление требует изучения и, может быть, реконструкции. (8) Традиционная установка: построить дом, посадить дерево, вырастить сына в древности оборачивалась куда как более трудоёмкой: создать... род. Семьецентризм, многодетность и неразбросанность семьи при отделении сыновей (*Где родился, там и пригодился*) создавали реальные и потенциальные ситуации ОСНОВАНИЯ ЦЕЛОГО РОДА («Слабо» сейчас обосновать целую деревню

родственников?). Сказывалось это на топонимике. То, что семья может создать «целую деревню» – сквозит не только в подтексте, но в самом тексте сочинений. *Семья Русиновых активно разрасталась, и, спустя несколько десятилетий, она образовала целую деревню, которая называлась Русиново (Р.И.Н.). Прежде всего интересно то, что где родились и жили мои родственники, это было не село, а хутор Гайдашовка. Этот хутор был так назван в честь моего прадедушки, так как первый проживающий в том хуторе был он и название пошло из фамилии Гайдаш. (К.Т.И.).* (9) Родословные свидетельствуют, что создание новой семьи подчас проходило не под флагом фамилии мужа, а под флагом фамилии жены, если РОЖДЕНИЕ ДЕВОЧЕК обрекало на утрату фамилии (исчезновение знака целого рода!). Полагаем, что при современной «малоптенцовости» всего лишь проговаривание такого исторического факта может иметь определенное значение как вполне возможный вариант. (10) В годы репрессий были случаи изменения фамилий, и это знаковый факт лингвоистрии. Лингвоисторией является исследование идеологом, например, названий колхозов, что хорошо прослеживается по родословным (*«Красный Рай», «Трудовик», «Вторая пятилетка», «Пробуждение»*). Колхоз часто менял наименования: *имени товарища Берии, имени Сталина, имени Жданова (Б.В.).* (11) История жизни, по мысли психологов, есть художественный текст (тем более история рода!), но, кроме того, образы художественных произведений, литературные персонажи, как показало исследование, весьма значимо вписаны в языковое сознание авторов семейных родословных, что подтверждает ЛИТЕРАТУРОЦЕНТРИЗМ российской нации и что должно быть учтено при государственном строительстве. Государственный интерес к литературе, классике может придать позитива отражению действительности в массовом сознании. Литературные образы, аналоги, реминисценции весьма положительно влияют на самоидентификацию семьи.

Библиографический список

1. Павлова А.А. Жанр, гипертекст, интертекст, концептосфера (На материале внутрисемейных родословных). – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 162 с.
2. Рухленко Н.Н. Концепт СЕМЬЯ в жанре семейных родословных // Дис. ... канд. филол. наук. – Белгород: ООО «ПОЛИТЕРРА», 2011. – 182 с.
3. Харченко В.К., Черникова Е.М. Лингвогенеалогия: имя собственное в жанре семейных родословных. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 192 с.

Проблемы обучения русскому языку в современном вузе

Т. М. Аксиненко
г. Орёл, ГОУ ВПО «ОГУ»

Структура профессиональной коммуникативной компетенции и уровни её формирования

В психолого-педагогической литературе уровень сформированности профессиональных компетенций обычно рассматривается с позиции качества

выполняемой профессиональной работы. Следует отметить, что не только определение, но и содержание профессиональных компетенций с учетом получаемой специальности и квалификации связано с объемом знаний и умений по изучаемым дисциплинам [Государственный стандарт высшего профессионального образования, 2004]. Студенты – выпускники той или иной специальности, квалификации, специализации – должны обладать определенным минимумом знаний и умений, представленных в стандарте по специальности. Тот же самый стандарт содержит и перечень необходимых профессиональных компетенций, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения в университете. Это свидетельствует о том, что профессиональная подготовка сводится к выполнению такого рода практической деятельности, которая требует решения конкретных производственных (учебных) ситуаций. Чтобы организовать учебную ситуацию и весь процесс обучения в целом, необходимо сформировать у будущего педагога профессиональную речь. Именно профессиональная речь становится своеобразным инструментарием реализации учебной ситуации. Становление профессиональной речи, безусловно, должно рассматриваться с позиции речевого действия, однако с учетом того, что данная речь используется как инструмент организации учебного процесса, указанное речевое действие будет иметь свои особенности.

Как известно, главная цель речевого любого общения – это обмен информацией, то есть передача и восприятие смысла высказывания, человек стремится быть понятым. И если помнить, что речевая коммуникация – это общение людей, понимаемое в широком смысле слова не только как разговор, беседа, а как любое взаимодействие с целью обмена информацией (чтение, письмо и т.д.) (Гойхман, Надеина 2003), а формирование профессиональных компетенций – это длительный процесс обучения студентов (который опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, теорию решения обобщенных задач

В.В. Давыдова, теорию стимулирования, активизации мыслительной деятельности обучающихся Д.Н. Богоявленского; теорию самостоятельного осуществления профессиональной деятельности Джеральда Кучера, теорию формирования профессиональной компетентности Артура Вине и Джона Меннэ, концепцию формирования профессиональных компетенций В.А. Козырева, Н.П. Радионовой, А.П. Тряпицыной), то становится понятным, почему в качестве этапов формирования профессиональных компетенций выделяют чаще всего следующее: государственный экзамен (дипломный проект), лицензирование, аттестация, аккредитация. Мы считаем, что государственный экзамен, дипломный проект, лицензирование, аттестация, аккредитация – это, скорее всего, демонстрация сформированности профессиональных компетенций и их соответствие той или иной специальности. Именно это соответствие лежит в основе всех разрабатываемых учебных программ, которые обеспечивают предметную подготовку будущего специалиста. Учебные программы содержат, с одной стороны, перечень разделов, тем, понятий, связанных с конкретной дисциплиной, а с другой стороны, обозначают диапазон предметных базовых знаний, обязательных для данных специалистов.

Хотя знания и являются важным компонентом становления профессионала, сами по себе они не гарантируют компетентность. В этом контексте необходимо признать, что профессия действительно подразумевает большой объем знаний, но что владения навыками недостаточно для подтверждения компетентности.

Начальным этапом формирования профессиональной коммуникативной компетенции является процесс обучения, в котором преобладает знаниевый подход, опирающийся на количественное накопление информационного материала по лингвистическому курсу (термины, понятия, единицы, уровни языка, теории и классификации и пр.). Лишь в момент

становления профессиональной коммуникативной компетенции от студентов в самом начале требуется умение систематизировать приобретенные знания и умения, классифицировать и группировать, но на основании какого-то признака, какой-то особенности. Все это, безусловно, свидетельствует о том, что даже начало формирования профессиональной компетенции предполагает обобщающий характер производимых действий (подведение к общему знаменателю, обобщение). Этот уровень мы так и назвали – *обобщающий*.

Второй уровень формирования профессиональной коммуникативной компетенции связывается нами с этапом формирования речевых действий (по Гальперину), когда студент должен проговорить выполняемые действия, и именно в этот период и будет происходить осознание выполняемых операций. Этот уровень мы назвали *вербальным*.

Третий уровень формирования профессиональной коммуникативной компетенции включает в себя учет вновь открывающихся фактов языка, учет вновь появляющихся условий организации производственной (учебной) ситуации, когда студент моделирует поиск решения сложившейся проблемы. Этот уровень мы назвали уровнем *моделирования*.

Четвертый уровень формирования профессиональной коммуникативной компетенции предполагает сформированность абстрактного мышления студентов, отработанные умения помогают ориентироваться в информационном (лингвистическом) пространстве, адаптировать данный лингвистический материал и применять его таким образом, чтобы интегрировать его в различные области смежных дисциплин. И этот уровень мы назвали *интеграционным*.

Такая последовательность формирования профессиональной коммуникативной компетенции студентов позволяет, с одной стороны, сфокусировать внимание преподавателя на отличительных особенностях

каждого уровня, а значит, продумать методическую систему разработки и применения методов, приемов и средств обучения под каждый уровень, а с другой стороны, позволяет самому студенту отслеживать свою профессиональную подготовку на базе лингвистических дисциплин: возвращаться к ранее изученному материалу в случае необходимости, стремиться к более сложным уровням. Необходимо отметить, что и преподаватель во время текущего и итогового контроля (зачет, экзамен) делает эту процедуру благодаря поуровневому формированию профессиональной коммуникативной компетенций более прозрачной, когда оценка знаний студента действительно отражает уровень его подготовки.

Представленный механизм формирования профессиональной коммуникативной компетенции позволит при подготовке студентов в университете, с одной стороны, учитывать потенциал обучающихся, а с другой стороны, определить показатели сформированности профессиональной коммуникативной компетенции, которая вобрала в себя и высокий уровень оснащенности учебного процесса, и овладение научным знанием, и критерии системности, и знакомство с различными видами производственных (речевых) ситуаций, и способность студента к выполнению как конкретных производственных действий, так и к самооценке и самоанализу.

Библиографический список

1. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация: Учебник / Под ред. О.Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 272 с.
2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Под ред. Я.И.

Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004. – 20 с.

Л.А. Антипова
г. Старый Оскол, МБОУ «СОШ № 5 с УИОП»

Культура речи в аспекте профессиональной культуры педагога

Понятие «культура языка/речи» появилось в 20-е годы прошлого столетия. Этот этап характеризуется рассмотрением задач культуры речи, в связи с проблемами языковой политики и нормализации языка, в том числе с распространением элементарной грамотности.

К середине 80-х годов культура речи обретает статус самостоятельной научной дисциплины, о чем, в частности, свидетельствуют работы таких известных лингвистов, как А.Н. Васильевой, Л.П. Крысина, Т.В. Матвеевой, Е.Н. Ширяева и др. Сформировавшись как цельная и непротиворечивая, теория культуры русской речи стала основой для различных учебников, учебных пособий и практических рекомендаций по культуре владения современным русским литературным языком в его функциональных разновидностях.

Необходимо отметить, что в качестве синонима термина «культура речи» часто используется термин «речевая культура». Однако в настоящее время термин «речевая культура» приобретает несколько другое значение: под ним понимается составная часть культуры народа, связанная с использованием языка.

Сегодня век 21, и все, что происходит в обществе, отражается в языке. Современная языковая ситуация характеризуется социальной неоднородностью российского общества, глобальным снижением общей культуры граждан, изменением «культурной парадигмы» под влиянием массовой культуры, возрастанием числа участников массовой коммуникации, расширением сферы спонтанного общения, в том числе публичного. Русская речь катастрофически отстает от высоких канонов российской словесности.

Она становится все более примитивной, стилистически беспомощной и зачастую вульгарной.

В конце 80-х – первой половине 90-х годов стихийно возникает дискуссия о том, угрожает ли гибель русскому языку. Ученые, журналисты, общественные деятели, преподаватели, участвовавшие в этой дискуссии, пришли к выводу о том, что ни гибель, ни вырождение, ни «порча» русскому языку не угрожают. Стало ясно, что проблема заключается в недостаточно высоком уровне владения языком, особенно заметным в «сферах повышенной речевой ответственности».

В последнее время наблюдается активное влияние на состояние речевой культуры общества разговорной речи, языка средств современной публичной коммуникации (теледебаты, дискуссии, теле- и радиоигры, разнообразные ток-шоу), СМИ, Интернет, которые пестрят штампами, жаргонной лексикой.

Сегодня речевая культура испытывает сильный натиск заимствованных слов, которые проникают в русский язык через экономическую сферу (*бартер* «товарообмен, сделка», *чартер* «договор на аренду судна», *ипотека* «залог недвижимости с целью получения долгосрочной ссуды», *маркетинг* «система, направленная на сбыт продукции»), через музыку и телевидение (*ток-шоу*, *шоу* «представление», *диджей*, *эксклюзивный* «исключительный», *анонс* «объявление»), эти слова уже вошли в активное употребление, а вот примеры совсем свежих слов: *блокбастер* – сенсация, фильм, имеющий огромную популярность, *тинейджер* – подросток, юноша или девушка от 13 до 18 лет, *прайм-тайм* – лучшее время, *ноу-хау* – не защищенные охранными документами знания или опыт научно-технической, производственной, коммерческой сферы, *форс-мажорные обстоятельства* – чрезвычайные, непредотвратимые обстоятельства, *эмбарго* – запрет на ввоз или вывоз товаров или валюты из страны и т.д. Современная речь прямо утопает в «топ-менеджерах», «шоу-бизнесах» и «бизнес-леди».

Ежедневно в русский язык вливается по 6-7 иностранных слов. Плохо это? Вопрос дискуссионный, однако без них невозможно представить речь современного человека.

Главное средство обучения и воспитания – профессиональная речь педагога. Умение общаться со школьниками, владеть содержанием профессионального образования и обладать развитыми способностями к профессиональной коммуникации необходимо любому учителю. Речевое общение – базовое понятие культуры речи педагога, поскольку главная социальная роль педагога – это роль носителя культуры. Речевое поведение педагога (в той или иной коммуникативной ситуации) является авторитетным образцом для воспитанника, влияет на саму личность ребенка и на характер его реагирования на разнообразные обстоятельства. При этом речь педагога выступает как фактор, преобразующий его внутренний мир и формирующий коммуникативные способности ребенка.

Основными задачами развития культуры речи и современной риторики языковой личности педагога являются:

- выработка навыка находить оптимальные средства речевого воздействия и взаимодействия как важнейшего компонента профессионального мастерства;
- постоянное совершенствование языковой личности учителя как «коммуникативного лидера, способного, молниеносно разобравшись в характере ситуации, применить верную технологию регулирующего воздействия и добиться взаимодействия»;
- формирование речевой обеспеченности структурных элементов урока, программ речевого реагирования на различные коммуникативные ситуации и микроструктуры учебного занятия, в том числе на спонтанную речь и негативные речевые сценарии учащихся (тактическая модель со стороны преподавателя – эксплицитное выражение неприятия (разъяснение) и исправление языкового варианта).

Формирование профессионально-субъектной позиции будущих учителей на занятиях по методике обучения русскому языку

Одной из актуальных проблем современного высшего профессионального педагогического образования при переходе в личностную парадигму является проблема такой организации учебного процесса, при которой у обучающегося будут формироваться не только определенные знания, умения и навыки, необходимые для профессиональной деятельности, но и осознанная профессионально-субъектная позиция.

Рассмотрению различных аспектов профессиональной позиции личности педагога посвящены работы Е. В. Бондаревской, Ф. Н. Гоноблина, Э. Ф. Зеер, А. К. Марковой, А. В. Петровского и др. Проблемы становления субъектной позиции исследовались Г. И. Аксеновой, Н. М. Борытко, А. Н. Быстрыковой, А. А. Керемиди, Н. В. Щукиной и др. Вопросам формирования профессионально-субъектной позиции личности уделяли внимание такие ученые, как Ф. И. Блиева, Н. Ф. Терпугова, А. М. Трещев, Ш. Р. Хамилова и др.

Анализ взглядов ученых позволил нам установить, что профессионально-субъектная позиция будущего учителя – это внутренняя позиция, реализуемая в действиях, устойчивая система отношений к будущей профессиональной деятельности, к самому себе как к субъекту деятельности, к другим – как к субъектам жизнедеятельности, позволяющая активно, творчески, сознательно, ответственно и свободно совершать профессиональные и жизненные выборы.

Наиболее соответствующими целям формирования компетентного в области методики обучения русскому языку будущего учителя начальных классов являются три типа индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), которые способствуют формированию соответствующих уровней профессионально-субъектной позиции личности.

1. ИОМ, ориентированный на формирование студентом себя как образованного человека. Соответствует низкому уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

2. ИОМ, направленный на формирование студентом себя как будущего специалиста с уровнем знаний, позволяющим достойно выполнять профессиональные обязанности. Соответствует среднему уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

3. ИОМ, направленный на ориентацию студента на научную деятельность. Соответствует высокому уровню формирования профессионально-субъектной позиции.

Заметим, что в процессе усвоения методики обучения русскому языку студентам предоставляется возможность изменять свой образовательный маршрут (переходить с одного уровня на другой) в соответствии с личными потребностями и интересами саморазвития, поэтому опора только на данную уровневую систему не позволяет объективно судить о степени сформированности профессионально-субъектной позиции. Данная система, однако, информирует студента о возможном конечном результате, к которому приведет движение по тому или иному маршруту, и ставит его в ситуацию выбора, что само по себе уже является положительным фактором саморазвития.

Значимость ситуации выбора как условия, определяющего субъектность личности и влияющего на формирование ее позиции, подчеркивали многие исследователи (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Е. Н. Богданова, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский).

Приведем примеры того, как на основе теоретической модели вариативных индивидуальных образовательных маршрутов формируется профессионально-субъектная позиция будущих учителей в процессе организации усвоения материала по методике обучения русскому языку.

К каждому семинарскому занятию студентам даются опережающие задания разного уровня сложности в соответствии с типом ИОМ.

Задания высокого уровня сложности.

1. Провести сравнительный анализ подходов различных методистов (трех и более) к изучаемой проблеме. На основе результатов анализа разработать и обосновать собственную траекторию взглядов по проблемам методики развития речи детей. Уметь оперировать ключевыми понятиями изучаемой проблемы.

2. Составить библиографический список статей из журнала «Начальная школа» (не менее десяти наименований), посвященных отдельным вопросам изучаемой проблемы.

3. Составить аннотации к трем статьям (по собственному выбору).

4. Письменно обобщить и систематизировать приведенный в них методический материал.

5. Уметь аргументировано выразить свою профессиональную позицию относительно содержания статей.

Задания среднего уровня сложности.

1. Провести сравнительный анализ подходов двух различных методистов к изучаемой проблеме. Определить, какой подход к решению проблем развития речи детей является наиболее эффективным. Аргументировать свой выбор. Знать определения ключевых понятий изучаемой проблемы.

2. Составить библиографический список статей из журнала «Начальная школа» (не менее 8 наименований), посвященных отдельным вопросам изучаемой темы.

3. Составить аннотации к двум статьям (по собственному выбору).

4. Устно обобщить приведенный в них методический материал.

5. Уметь аргументировано выразить свою позицию относительно содержащегося в статьях материала.

Задания низкого уровня сложности.

1. Получить информацию из указанных источников о наиболее распространенных подходах к рассмотрению проблемы развития речи детей младшего школьного возраста и знать определения ключевых понятий.

2. Составить библиографический список из 5 наименований статей журнала «Начальная школа», посвященных отдельным вопросам изучаемой темы.

3. Составить аннотацию к одной из статей.

4. Проанализировать и законспектировать одну статью, посвященную теме предстоящего занятия. Подготовить сообщение по ее содержанию. Особо выделить положения, имеющие практический характер, методические приемы и упражнения, предлагаемые автором.

В ходе проведенной на занятиях по усвоению материала экспериментальной работы мы установили, что организация процесса обучения по моделям индивидуальных образовательных маршрутов способствует формированию профессионально-субъектной позиции личности будущих учителей начальных классов, так как повышает сознательность действий в ситуации выбора варианта маршрута, ответственность за результаты при решении учебных задач, активизирует познавательную деятельность, делает ее более эффективной.

Библиографический список

1. Дука Н. А. Введение в педагогику: Учебное пособие. – Омск, 1997. – 132 с.
2. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена: Методические материалы. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 106 с.

Л.Н. Разинкова
г. Старый Оскол, СОФ НИУ «БелГУ»

**Система «школа – вуз»: особенности реализации принципа
преемственности в подготовке учителя русского языка**

Проблемы функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации и весь комплекс вопросов, связанных с реализацией Федеральной целевой программы «Русский язык» находятся в центре внимания всей педагогической общественности неслучайно, поскольку сегодня русский язык выступает в качестве средства укрепления российской государственности и средства межкультурной коммуникации; выполняет важнейшую роль в формировании мировоззрения современного гражданина и является ведущим средством сохранения и трансляции национальных ценностей и традиций.

На первый план выходят вопросы, связанные с обучением русскому языку, что обусловлено как задачами модернизации образования в Российской Федерации, так и необходимостью формирования в условиях среднего и высшего образования элитарной языковой личности с навыками успешной речевой коммуникации в различных дискурсивных средах и коммуникативных условиях.

В этом важном процессе особая роль отводится школьному учителю русского языка и уровню его подготовки к профессиональной деятельности.

Система профессионального образования призвана обеспечить подготовку именно таких высококвалифицированных специалистов, которые способны к творческому росту и мобильности в условиях информатизации общества и развития средств межкультурной коммуникации. Данная проблема является приоритетной не только для специалистов-филологов, но и специалистов психолого-педагогического профиля.

Вопросы становления будущего учителя русского языка рассматриваются сегодня не только в плане допрофессиональной подготовки и профессионального образования, но и как проблема развития личности педагога.

Мы считаем, что ключевым условием профессионального становления учителя русского языка должно стать формирование педагогической направленности личности в диалектическом взаимодействии системы «школа – вуз», при котором оптимально осуществляется непрерывное образование и профессиональное развитие личности будущего специалиста.

Проблема профессиональной направленности личности рассматривалась в трудах многих педагогов и психологов: Б.Г. Ананьева, С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, П.Я. Гальперина, С.И. Зиновьева, Т.А. Ильиной, В.А. Крутецкого, В.П. Кузовлева, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Щукиной, В.А. Ядова и др.

Проведенный анализ термина «преемственность» показал, что во временном аспекте он имеет ряд особенностей, которыми характеризуется процесс преемственности средней и высшей школы.

С.М. Годник видит смысл преемственности в системе «школа – вуз» в том, чтобы «вчерашний школьник стал субъектом нового статуса, социальной роли, адаптации к вузу, самовоспитания, приобщения к профессии», он должен быть сопричастен к разрешению противоречий, характерных для двустороннего взаимодействия в нем педагога и обучаемого (Годник 1990: 21). Важность такого взаимодействия подчеркивается и в работе Г.Н. Александрова, который отмечает необходимость связи способов и средств педагогического воздействия на школьника и студента гуманитарного вуза. Автор выделяет такие связи между вузовской и школьной педагогикой, как решение задач всестороннего развития личности, развитие всех ее психических процессов, свойств и образований, связь между политехническим образованием школьника и как общей, так и специальной подготовкой студента; связь между профессиональной ориентацией школьника и адаптацией студента к избранной им специальности учителя русского языка (Александров 1973: 103).

При переходе с одной воспитательно-образовательной ступени на другую выделяется ряд психолого-педагогических условий, среди которых наиболее важным остаётся организация процесса подготовки учителя русского языка в системе «школа – вуз» с учетом сохранения знаний, полученных на предыдущей образовательной ступени, обогащения этих знаний на последующей ступени в виде стройной системы.

Преемственность общего и профессионального образования должна сочетать в себе два направления: процесс педагогического воздействия на личность – с одной стороны, и уникальную систему индивидуальности данной личности – с другой. С этой точки зрения суть процесса преемственности в системе «школа – вуз» состоит в соразмерном и структурном сочетании этапов функционирования видов деятельности и структуры личности.

Таким образом, возможным способом решения проблемы преемственности в дуальной системе является применение принципов личностно-деятельностного подхода и личностно-ориентированного образования.

Выделение личностного компонента основано на предположении, что в процессе преподавания учебных предметов русского языка и русской литературы максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником или студентом.

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача подготовки учителя русского языка – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. Обучение русскому языку «преломляется» через личность обучающегося, через его

мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и понимание роли русского языка в мировом сообществе.

Вторым подходом, на основе которого все чаще совершаются попытки решить проблему преемственности, является интегративно-дифференцированный подход, на основе которого осуществляются попытки выделения различных форм взаимосвязи наук, и важнейшим средством достижения единства знания во всех формах и типах его выражения выступает интеграция. В результате единства проявления интеграции и дифференциации на стыках существующих возникают комплексные науки (русский язык и педагогика, русский язык и психология, психолингвистика и т.д.), позволяющие получать наиболее значимые результаты.

Кроме того, в последнее время для формирования образовательной стратегии нередко начинают использоваться принципы синергетики или теории самоорганизации.

Опираясь на указанные принципы, мы выделили ряд особенностей в реализации принципа преемственности подготовки учителя русского языка в системе «школа – вуз», рассматривая ее со следующих позиций:

- системного подхода, который обуславливает необходимость строгой синхронизации содержания учебных дисциплин, проводимой в логическом и в хронологическом плане как в старших классах школы, так и на младших курсах вуза;

- деятельностного подхода, который предполагает как развитие общеучебных навыков, которыми учащийся уже овладел в школе, в стенах вуза, так и внедрение в процесс обучения в школе вузовских форм обучения (проведение семинаров, привлечение к научной деятельности и так далее);

- нелинейного диалога, который предполагает учитывать в процессе подготовки будущего учителя русского языка социально-культурные изменения, постоянно происходящие в нашей действительности. Будущие специалисты должны понимать, что в своей педагогической деятельности

они будут постоянно сталкиваться с неопределенностью ситуации и возможностью выбора, протекающего в процессе решения проблемных ситуаций;

– фазового перехода, предусматривающего перестройку личности обучающегося в направлении к будущей профессиональной деятельности учителя русского языка.

Преимственность с точки зрения потребности общества рассматривается как задача подготовки педагогических кадров, способных творчески и эффективно работать в динамичных условиях современной российской действительности. Изменения в профессиональной подготовке связаны, прежде всего, со сменой методологических приоритетов в образовании, с возникновением новых образовательных ценностей, а также с рядом инноваций, охвативших образовательные системы всех без исключения уровней. Это возможно при условии углубления ориентации студентов не только на педагогическую профессию, но и на постоянное самосовершенствование как специалиста-филолога в процессе формирования целостных представлений о гуманистическом и творческом характере будущей профессиональной деятельности, ее специфике и роли в жизни реформирующего себя общества.

Сформулированные условия позволяют по-новому посмотреть на вопросы преимущественности подготовки учителя русского языка в диаде «школа – вуз», руководствуясь социальным заказом и современными изменениями в социуме, в котором русский язык постепенно отвоёвывает некогда утраченные позиции языка со статусом мирового.

Библиографический список

1. Александров Г.Н. Основы дидактики высшей школы. – Уфа, 1973. – 173 с.

2. Годник С.М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования// Автореф. дис ... д-ра пед. наук. – М., 1990. – 31 с.
3. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Наука, 1997. – 285 с.
4. Кузовлев В.П. Профессиональная творческая подготовка студентов в педагогическом вузе // Начфак: проблемы и перспективы развития. Межвузовский сб. науч. тр. – М.: Сфера; Елец: Изд-во ЕГУ, 2001. – С. 5-20.
5. Мезинов В.Н. Профессиональное воспитание учителя-филолога в университете. – Елец: Изд-во ЕГУ, 2004. – 216 с.

Н.К. Ягинцева
г. Санкт-Петербург, РАНХиГС СЗИ

Развитие профессионально-речевой компетенции в процессе преподавания делопроизводства

Одна из характерных примет времени – рост коммуникативно-деятельностных потребностей членов социума. Основное количество современных профессий – профессии лингвоинтенсивные. Более того, на рынке труда количество специальностей, предполагающих квалифицированную речевую подготовку, быстро увеличивается.

Исходя из того, что произведения официально-делового стиля обслуживают сферу профессиональной деятельности человека, представляется, что именно язык делового общения служит основой для развития профессионально-речевой компетенции будущих специалистов.

Тексты официально-делового стиля имеют огромный обучающий и воспитывающий потенциал, так как они характеризуются точностью, детальностью, строгостью, логичностью, объективностью изложения мысли, что требует тщательного отбора языковых средств.

Речевая компетентность – одна из составляющих профессиональной компетентности менеджеров, для которых слово – «инструмент» управления персоналом, процессами, финансовыми потоками... Эффективность принятия управленческого решения зависит от качества составленного текста документа. Именно составленный текст отражает уровень не только речевой, но и мыслительной деятельности специалиста, а также уровень его профессионализма. Следовательно, развитие профессионально-речевой компетенции – задача, которая должна решаться в процессе преподавания филологических и специальных дисциплин в вузе.

Однако, как бы ни было велико значение речевых умений для будущего специалиста в области управления, в процессе его подготовки приоритет отдается общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам специализации. Кроме того, и мотивация студентов-нефилологов при изучении, как им кажется, неспециальной дисциплины не очень высока. Способствовать повышению уровня мотивации можно, только показав, что результатом работы станет формирование практических навыков, необходимых для высококвалифицированного, конкурентноспособного специалиста.

Учебным предметом, максимально способствующим развитию профессионально-речевой компетенции, является документационное обеспечение управления (ДООУ), или делопроизводство. Обусловлено это тем, что при составлении текста документа происходит «соединение» профессиональных знаний и умения выразить свои мысли в соответствии с нормами русского литературного языка и основными коммуникативными качествами речи. Именно при изучении делопроизводства часто наступает «момент истины» – осознание своей речевой беспомощности при создании текста документа. Даже студенты старших курсов не обладают достаточным уровнем речевых умений, позволяющим составить текст документа.

Профессиональная направленность создаваемых текстов позволяет поддерживать высокую мотивацию при развитии речевых умений.

В процессе преподавания делопроизводства основное внимание традиционно уделяется оформлению документов и организации работы с ними. Однако в практической деятельности именно составление текста (реквизита, без которого не может существовать ни один документ), а не оформление других реквизитов документа вызывает наибольшее затруднение не только у студентов, но и у работающих специалистов.

Также очевидно, что оформление документа в гораздо большей степени поддаётся «компьютеризации», чем составление текста. Даже полный переход на систему электронного документооборота не избавит создателя документа от необходимости составлять текст. Более того, одна из задач унификации формы документа заключается в том, чтобы предоставить составителю возможность уделить больше внимания именно нестандартным аспектам информации, т.е. описанию конкретной ситуации. Даже самый полный набор клишированных фраз, содержащихся в компьютерных шаблонах документов, не может учесть всё разнообразие ситуаций, которые необходимо описать в деловых письмах, докладных записках и других документах.

Анализ пособий, рекомендованных Министерством образования и науки РФ в качестве учебников по делопроизводству для студентов вузов, показал, что именно обучению составлению текста уделено незаслуженно мало внимания. Количество страниц, отведённых на изучение темы, связанной с составлением делового текста, составляет от 0,7% до 7,5% от общего количества страниц учебного пособия. Ни в одной из книг, даже в учебно-практических пособиях, нет обучающих упражнений и практических заданий по составлению текста документа.

Предполагается, что к началу изучения делопроизводства студенты не должны испытывать трудности, связанные с составлением текста документа.

Однако в действительности это не так. Работа с текстами официально-делового стиля не является приоритетным направлением при изучении курса русского языка в школе. Более того, процесс формирования профессионально-речевой компетенции в вузе затруднён в связи с отсутствием у студентов должного уровня общей речевой культуры. А в соответствии с Федеральными государственными стандартами высшего профессионального образования РФ курс «Русский язык и культура речи» не входит в базовую часть учебного плана даже при подготовке специалистов по таким лингвоинтенсивным направлениям, как государственное и муниципальное управление, юриспруденция, международные отношения, менеджмент. Следовательно, курс ДОО даёт студентам практически единственную возможность обратиться к составлению текста документа.

Нельзя не отметить ещё одно, характерное для сложившейся образовательной ситуации противоречие между осознанием важности такого направления управленческой деятельности, как работа с документацией, и устойчивым эмоциональным неприятием этой работы студентами и уже работающими специалистами, что заставляет вести работу, направленную на изменение мотивации студентов.

В ходе проведённого исследования выявлен комплекс педагогических (организационных, дидактических, психологических) условий, способствующих эффективному формированию профессионально-речевой компетентности, к числу которых относятся:

- включение в число целей образовательного процесса в вузе формирования профессионально-речевой компетентности как необходимого условия профессиональной подготовки;
- организация педагогического сопровождения для студентов, не достигших необходимого для предыдущей образовательной ступени уровня обученности;

- обязательное включение курсов «Русский язык и культура речи», «Деловой русский язык» в формируемую вузом вариативную часть учебного плана;
- изменение направлений работы в процессе преподавания ДОУ;
- осуществление преемственности обучения при преподавании различных дисциплин филологического цикла (Русский язык и культура речи, Деловой русский язык, Документационное обеспечение управления);
- профессиональная направленность курсов «Русский язык и культура речи», «Деловой русский язык» и «Делопроизводство»;
- выбор методов обучения, способствующих повышению уровня мотивации и стимулирующих учебно-познавательную деятельность.

Реализация перечисленных педагогических условий приводит к тому, что большинство студентов осваивают композиционные, синтаксические, лексические особенности текстов служебных документов, принципы редактирования официально-деловых текстов. Существенно меняется отношение студентов к процессу работы с документацией. Максимальные качественные изменения касаются умения составлять текст основных видов управленческих документов, не испытывая дискомфорта.

В качестве положительных результатов нельзя не отметить изменение отношения к родному языку, что представляется нам очень важным при подготовке государственных и муниципальных служащих.

П.А. Якимов
г. Оренбург, ФГБОУ ОГУ

Особенности преподавания русской диалектологии при подготовке бакалавров филологии

Русская диалектология – наука о территориальных разновидностях языка – диалектах. В ее задачи входит изучение наречий и говоров русского языка.

Дисциплина «Русская диалектология» в контексте филологического образования имеет огромное теоретическое и практическое значение. Она призвана познакомить студентов с особенностями русских говоров, «самобытной красотой живой речи сельских жителей» (Б.А. Моисеев). Практическая значимость состоит в том, что данные диалектологии являются одним из источников изучения истории русского языка, так как диалекты есть не что иное, как остаток предшествующего этапа развития языка.

Диалект – исходная и важнейшая форма существования языка, средство обиходно-бытового и производственного общения выходцев из крестьян; он создает такой тип языковой личности носителя диалекта, который является первоосновой национальной языковой личности. Изучение языковой личности носителя диалекта важно для сохранения прошлого, которое предстает как опора для настоящего и будущего языка: «В языковом материале, унаследованном от старших поколений, заложены в виде возможностей и линии речевого поведения будущих поколений, наследников этого сокровища» (Щерба 1974: 136). Именно в этом плане представляет интерес изучение языковой личности носителя диалекта.

При подготовке бакалавров филологии важное место занимает знакомство с языковой личностью носителя диалекта родного края. По утверждению Н.И.Толстого, диалекты неотделимы от народной культуры в целом, поэтому считаем необходимым в курсе русской диалектологии обращаться к комплексному изучению народной культуры.

Народная культура и соответствующие ей говоры на территории Оренбургской области представлены довольно пестро. Будучи территорией позднего заселения, Оренбургская область является в диалектном отношении уникальным заповедником разнообразнейших говоров – здесь представлены говоры северного и южного наречий, а также среднерусские. Материал, позволяющий судить о диалектном ландшафте нашего края, ярко представлен в «Хрестоматии оренбургских говоров» Б.А. Моисеева (Моисеев

2004: 5).

При описании народной культуры необходимо учитывать вопрос о соотношении языка устной поэзии и диалекта, который в науке решается неоднозначно. Одни исследователи считают, что диалект не имеет стилевой дифференциации, следовательно, язык фольклора – это наддиалектный язык. Другие видят в языке фольклора литературную форму диалекта. При описании языка оренбургского фольклора можно воспользоваться вышеназванной хрестоматией Б.А. Моисеева и учебным пособием Н.Н. Башатовой и Л.В. Чернышевой «Русский народный свадебный обряд и его поэзия», где представлен обрядовый фольклор русского народа, проживающего в Оренбуржье (Башатова 2007: 15).

Описание народной культуры Оренбуржья будет неполным без обращения к культуре и языку оренбургского казачества. Устное творчество оренбургского и уральского казачества – часть общерусского фольклора. Самобытность казачьего фольклора заключается в тематике, отразившей условия их жизни, нравственно-бытовые устои, мировоззрение и мироощущение.

Большой интерес представляют песни оренбургского казачества. Их тематика разнообразна – это и фрагменты былинных сюжетов, и лирические сцены (разговор мужа с женой, прощание, любовь, измена и т.п.), и исторические события. В этом отношении огромную историческую ценность представляют произведения И.И. Железнова, В.И. Даля, В.Г. Короленко и др.

Представим некоторые виды работы, используемые нами в преподавании русской диалектологии студентам-филологам.

Работа с собственно диалектными текстами.

1) Прочитайте текст, записанный со слов жительницы с. Бурунча Саракташского района Оренбургской области.

*// ну / как свад'бу играл'и // ф субботу пр'ийдут' засватајут' / в
воскр'ес'ен'јь запой зд'елајут' / доуговор'аца / коды свад'ба //доуговор'аца /*

*клатк'и скок жжан'иха /шубу шиыт' ал' кошму свал'ат' // жан'их
н'ев'ес'т'е клатку должо'н дат' / выкуп // потом свад'ба // ф каждый двор
ход'ат' // хыт' п'атнацат' двороф родн'и / фс'о равно ход'ат' // ф каждом
двор'е җотов'ут' // с'п'ерва зҗовар'ивајуца // нонч'е друшка / полдрушка /
свах / на другой д'ен' сват / т'отка / д'ад'а // а дар'ит' н'ич'о н'е
дар'ил'и // јес'л'и от'ец с мат'ер'ју офиу дадут' / так он'и јенто
созб'енной называл'и // и жыл'и фс'е одной с'ем'јой / хыт' с'ямнацат' душ /
н'иково не odd'ел'ал'и // фс'е жыл'и в одной ыз'б'е //*

Найдите в тексте лексические, фонетические и морфологические особенности говора данной местности. Попробуйте передать эти особенности на каком-либо другом тексте.

2) Прочитайте песни казаков, представленные в «Хрестоматии оренбургских говоров» Б.А. Моисеева (Моисеев 2004: 12; 67; 80-81). Определите, какова тематика песен. Найдите яркие особенности языка.

3) Проанализируйте особенности лексического представления образа Урала в песнях уральских и оренбургских казаков, обратившись к произведениям И.И. Железнова.

Работа с диалектной лексикой в художественных текстах.

1) В.И. Даля был очень внимателен к народной речи и мастерски воспроизводил ее в речи героев своих произведений. Прочитайте отрывок из рассказа В.И. Даля «Уральский казак», который, по определению краеведов, наряду с рассказами «Осколок льду», «Обмиранье», «Полунощник», «Майна», «Серенькая» и «Бикей и Мауляна», относится к так называемым «оренбургским» произведениям. Найдите в тексте диалектные слова. Объясните их значение.

Пришла зима – Урал замерз, снежное море покрыло необозримую степь; голодные и холодные киргизы сидят смирно и спокойно на зимовках: не до того им, чтобы прорываться по ночам тут или там и угонять стада и табуны, – все замерзло; а Проклятов опять снаряжается на рыболовство,

на багренье. Опять он тут, под самым Уральском, где в сборе целое войско, опять мечется по опушке как угорелый, зря, очертя голову, с яру на лед, на людей, топчет, давит, не щадя ни себя, ни других, – просекает наваренною сталью пешней в три маха двенадцативершковый лед, опускает шестисажженный багор, коего другой конец, перегибаясь чрез плечо, волочится по льду, поддевает рыбу, подхватывает ее подбагренником, кричит, как будто кто его режет: «Ой, братцы, помогите!» – коли сила не берет управиться одному с белугой, кричит неумолчно, хоть и знает, что ему никто не пособит, как и сам он никому не подаст помощи за недосугом, – а кричит; вытаскивает ее наконец кой-как сам на лед, упарившись зимой в одной рубахе до мокрого поту, – и, окунувшись раза три по шею в воду, выбирается с добычей своей на сухой берег. Окунулся он потому, что тысячи рыболовов, кинувшихся на лед, на одну зазнамо хорошую ятовь², искрошили в четверть часа весь лед под собою, вытаскивая на всех точках рыбу, и вскрыли всю реку. Проклятов выгородил себе кой-как небольшой комок льду, отстоял его, удержался на нем, сложив тут же три-четыре рыбки, рублей на сто или побольше, и, упираясь багром, который гнется как веревка, и захватив пешню своими ногами, а подбагренник в зубы, переправился на этом пароме благополучно на берег, сдал тут же товар и взял деньги. Льдина переворачивалась под ним раза три, да Проклятов на нее и не глядел: он только берег рыбу свою, привязав ее к ноге обрывком....

2) Прочитайте рассказ «Уральский казак», повествующий о жизни гурьевского казака Маркиана Проклятова, человека бедного, уже немолодого, обремененного большой семьей. Охарактеризуйте образ жизни казака: его привычки и пристрастия, одежду, отношения с семьей, работу и службу. Обратите внимание на особенности речи Проклятова. Портрет уральского казака В.И. Даль дополнил научным описанием его речи:

² Ятовь – омут, в который ложится красная рыба на зимовку. Она ложится тесно, в несколько ярусов, и спит, шум и стук ее в то время не пугает, и ее просто ощупывают, баграми вытаскивают.

«Надобно вам ещё сказать, что Маркиана Проклятова, как и всех земляков его, можно узнать по говору; он только слово вымолвит, и можно сказать ему положительно: ты уральский казак. <...> Казак говорит резко, бойко, отрывисто; отвечает языком каждую согласную букву, налегает на *р*, на *с*, на *т*; гласные буквы, напротив, складывает: вы не услышите у него ни чистого *а*, ни *о*, ни *у*». Найдите подтверждения этого в речи героя.

Работа со «Словарем живого великорусского языка» В.И. Даля.

1) Подберите пословицы из словаря В.И. Даля, которые характеризовали бы характер русского человека. Например, отношение к богатству: *Богатым быть трудно, а сытым немудрено; Будет с нас, не дети у нас, а дети будут – сами добудут; Деньги смогут много, а правда все; С голоду не мрут, только пухнут, а от обжорства лопаются*; склонность к самоиронии: *Иванов как грибов поганых; Наши миряне родом дворяне, работы не любят, а погулять не прочь; Слава Богу, не без доли: хлеба нету, так дети есть*; самоотверженность, готовность отразить врага: *Страхи не ляхи, а русский не боится; Русский молодец – басурманам конец; Сам голову положу, да твою-то с плеч снесу*. Найдите в пословицах диалектные слова.

2) Найдите в «Словаре живого великорусского словаря» В.И. Даля примеры диалектных слов, характерных только для Оренбуржья. К таковым, например, можно отнести: 1) *Армай*, м. оренб. – разбойник, губитель, буян; *армаить* – разбойничать, буянить. 2) *Баранчук*, м. прм. – подросток, оренб. – вообще ребенок. 3) *Барханы*, мн. оренб. – холмистые степные пески. Составьте с данными словами распространенные предложения.

Реализация подобного комплексного подхода к изучению русской диалектологии имеет важное значение: у студентов формируется внимательное отношение к языку как культурно-исторической среде, расширяются знания о русском национальном языке, обеспечивается более глубокое постижение нормативного характера русского литературного языка.

Библиографический список

1. Башатова Н.Н., Чернышева Л.В. Русский народный свадебный обряд и его поэзия: материалы к спецкурсу «Обрядовый фольклор русского народа»: часть 1. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 152 с.
2. Даль В.И. Уральский казак // Оренбургский край в русской литературе: хрестоматия по литературному краеведению для 9 – 11 классов / Авт.- составитель Прокофьева А.Г. – Оренбург: Оренбургское литературное агентство, 2003. – С. 100 - 120.
3. Моисеев Б.А. Хрестоматия оренбургских говоров. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2004.
4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – 350 с.

Проблемы обучения русскому языку в современной школе

П. В. Афанасьева
г. Воронеж, МОУ «Гимназия № 1»

Педагогический дизайн как способ реализации программированной модели урока орфографии

Изменение условий учебного процесса в связи с внедрением новых информационных технологий требует пересмотра традиционных форм и стратегий обучения, поэтому перспективным направлением развития программированного обучения русскому языку (в частности, грамматико-орфографическим темам) является педагогический дизайн.

Мы рассматриваем педагогический дизайн как грамотное организационно-методическое обеспечение информационной обучающей среды. В основе педагогического дизайна лежит программированная модель обучения, которая позволяет самостоятельно пооперационально следовать к освоению учебного материала посредством определенного количества информационных, инструктивных, коммуникативных, тестирующих программных модулей, выполняющих организационно-направляющую, контролирующую, мотивационную, инструментально-корректирующую, системообразующую функции.

Педагогический дизайн представляет собой навигационное проектирование предстоящего процесса обучения, включающего познавательные стратегии обучающихся и комплекс (определенный набор) педагогических стратегий (приемов, методик, мероприятий) педагога для обеспечения высокого качества преподавания. При таком подходе качество знания обучающегося определяется степенью его самостоятельности, а качество преподавания – степенью продуманности основных составляющих учебного процесса (сам педагог должен максимально структурировать программный материал и четко знать назначение каждого информационного блока).

Разработка учебных сценариев разветвленных программ, адаптированных к потребностям обучающихся, управление процессом обучения посредством человеко-машинного диалога, структурирование и программирование элементов обучающей среды – это составные части, определяющие специфику педагогического дизайна, эффективность и результативность учебного

процесса.

Предложенная нами программированная модель обучения грамматико-орфографическим темам обеспечивает непрерывную обратную связь, позволяет индивидуализировать познавательный процесс с опорой на внутренний план действий, способствует формированию самостоятельности и ориентировочной основы деятельности, а также обеспечивает пошаговый контроль по заданному программой маршруту.

Ведущая роль в программированной модели отводится внутренней организации действий и операций с дидактическим материалом, которая выступает основным компонентом самообразования и формирования учебного плана действий в процессе овладения теорией и практикой ее применения при выполнении заданий (в том числе проблемного характера).

Как показала практика, наиболее подходящими для частично-адаптивных программно-педагогических средств являются моделирующие таблицы, помогающие в осмыслении алгоритма применения правила.

Программы могут быть адаптированы к трем типам восприятия (абстрактному, словесно-логическому, наглядно-образному) и различаются как по способу подачи грамматико-орфографической информации, так и по характеру заданий к упражнениям (по преимуществу проблемных). Их структура соотносится с психологической теорией поэтапного формирования умственных действий и предполагает блоковую подачу материала, что обеспечивает пошаговый непрерывный контроль над действиями учеников в условиях самостоятельной деятельности по овладению системой знаний, необходимых для решения орфографических задач.

Содержание программированных учебных пособий (рабочих тетрадей и компьютерных программ) отличается многообразием моделей представления материала: это динамические схемы-опоры, таблицы, алгоритмы, иллюстрации, отражающие содержание правил, тексты-речовки.

Рассмотрение динамической таблицы позволяет ученику шаг за шагом

наблюдать все необходимые действия, которые он должен осуществить при обозначении в словах изученной орфограммы или в ходе решения орфографической задачи на письме. Однако ее появлению предшествует выполнение ряда заданий, приводящих в систему грамматические (базовые) знания учащихся на этапе подготовки к изучению правила.

Ученик вступает в диалог с компьютером по теме урока. Уже на первых этапах знакомства с новым учебным материалом ученики проводят аналогии между цветом и выбором буквы при выполнении упражнений. Переход предметно-изобразительного кода в речедвигательный помогает лучше усвоить орфографическое правило детям с преобладанием наглядно-образного типа восприятия.

По итогам проверочных работ дети, справившиеся с заданиями и набравшие определенное количество баллов за верные ответы, имеют возможность попасть в виртуальный магазин и выбрать себе призы по заслугам, в зависимости от суммы баллов. После завершения работы ученик получает оценку в электронный дневник.

Работа с компьютерными программами обеспечивает высокую степень самостоятельности и осознанности при выполнении проблем-задач и требует от учащихся сосредоточенности при ознакомлении с орфографическими моделями (динамическими таблицами, схемами-опорами, алгоритмами), обеспечивающими вариативность способов когнитивной визуализации; стимулирует познавательную активность, мотивирует учебную деятельность по усвоению трудного грамматико-орфографического материала.

Компьютерные программы являются комплексными программными моделями уроков, включающими этапы подготовки к изучению правила, демонстрации-тренировки, закрепления, обобщения и контроля.

Модули демонстрации-тренировки и контроля являются автономными, поэтому по желанию учителя могут использоваться независимо друг от друга

с разными целями: для объяснения нового материала, повторения изученного, обобщения, проверки знаний.

С помощью компьютерных программ можно проиллюстрировать следующие приемы педагогического дизайна на уровне проектирования урока, в основе которого лежит программированная модель обучения:

- прием установления субъект-субъектных отношений между реальным учеником и виртуальными героями, основанный на принципе имитационного моделирования. Присутствие персонажа - учителя позволяет имитировать диалог и создать атмосферу постоянного сотрудничества ученика и учителя (таким образом, индивидуализировать учебный процесс и осуществить пошаговый контроль действий, что в обычных условиях при наполняемости класса 25-30 человек, невозможно);

- прием цвето-звучно-буквенного соответствия позволяет активизировать оперативную память и сохранить учебную информацию в долговременной памяти. Психологами доказано, что каждый звук в нашем восприятии и воображении ассоциируется с определенным цветом;

- прием подачи грамматико-орфографического материала индуктивным методом. По сценарию орфографическое правило не дается ученику в готовом виде. Он сам приходит к нему, выполняя упражнения. В ходе их выполнения усваиваются способы действий, существенные признаки орфограмм, и на основе наблюдений формулируется правило правописания;

- прием игрового стимулирования. Набирая определенное количество баллов за правильно выполненные задания, ученик попадает в виртуальный уголок призов;

- прием установления экстренной обратной связи в ходе виртуального диалога является несомненным достоинством программно-педагогических средств. Машина оперативно выдает результат проделанной учеником работы, фиксирует затраченное время на выполнение заданий, допущенные ошибки. Оценки заносятся в электронный дневник.

Моделирование учебного процесса, педагогических стратегий и коммуникативного взаимодействия с обучающимися позволяет успешно применить педагогический дизайн.

Н.А.Бут
Белгородская область, МОУ «Вейделевская СОШ»

Использование информационных технологий в обучении русскому языку

В современном обществе, когда информация становится высшей ценностью, а информационная культура человека – определяющим фактором их профессиональной деятельности, изменяются и требования к системе образования, происходит существенное повышение статуса образования: успех учащихся напрямую зависит от качества работы учителя, от того, насколько он способен уловить дух и потребности времени.

Одним из эффективных методов обучения является применение компьютерных технологий, что напрямую отвечает требованиям модернизации образования. Целесообразным становится использование таких информационных продуктов, как электронные учебники, лекции с использованием ИКТ, виртуальные экскурсии, программы-репетиторы, электронные словари, справочники, энциклопедии, уроки в электронном виде и методические разработки к ним – сейчас существует довольно широкий интерактивный мир возможностей для успешного осуществления учебного процесса.

Использование новых информационных технологий в обучении позволяет рассматривать школьника как центральную фигуру образовательного процесса и ведет к изменению методов и форм работы на уроке и во внеурочное время. При этом учитель перестает быть основным источником информации, являясь организатором-наставником, организующим самостоятельную деятельность учащихся. Его задача

состоит в том, чтобы организовать условия для успешной реализации образовательных задач.

Таким образом, использование информационных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования.

При изучении русского языка информационные технологии уместно использовать на всех этапах урока, так как использование ИКТ позволяет разнообразить и комбинировать средства педагогического воздействия на учащихся, усилить мотивацию учения, развивает навыки исследовательской деятельности, дает возможность качественно изменить самоконтроль и контроль над результатами обучения. Обучение русскому языку – именно та область, где использование информационных и коммуникационных технологий может принципиально изменить и методы работы, и, что самое главное, ее результаты. Использование информационных и коммуникационных технологий повышает темп урока, формирует навыки самостоятельной работы учащихся, активизирует внимание, повышает творческий потенциал личности.

Компьютер использую на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков. При этом для ученика он выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, игровой среды. В функции учителя компьютер представляет источник учебной информации (частично или полностью заменяющий учителя и книгу), наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникаций), индивидуальное информационное пространство, тренажер, средство диагностики и контроля.

Приведём пример использования ИКТ на уроке объяснения нового материала.

1) Проведение словарно-орфографической работы (уместно использование материалов электронной энциклопедии, электронных словарей).

2) Повторение ранее изученного материала (использование интерактивной доски для синтаксического разбора предложения, для проведения словарных диктантов и др.).

3) Объяснение нового материала (использование электронных таблиц, видеолекций, опорных схем, таблиц, демонстрационно-энциклопедических программ).

4) На этапе закрепления материала используем тренинг, индивидуальное тестирование, осложнённое списывание, задания творческого характера, спроецированные на экран.

Для самостоятельной работы учащихся (обучающие программы, энциклопедии, развивающие программы) при возможности отказа от классно-урочной системы применяем проведение интегрированных уроков по методу проектов для тренировки конкретных способностей учащихся (внимание, память, мышление).

При подготовке учащихся к олимпиадам по русскому языку также необходимым является использование информационных технологий, которые повышают степень усвоения материала, формируют навыки овладения информационным пространством, расширяют кругозор, вызывают интерес к изучению русского языка.

Так, для занятий кружка «Юный филолог» используем презентации с заданиями игрового и познавательного характера: демонстрация учащимися результатов поисковой деятельности по определённым темам, создание проектов по русскому языку.

На наш взгляд, применение информационных технологий позволяет формировать ключевые компетенции учащихся, помогает решению образовательных задач, повышает интерес учащихся к предмету.

Мы убедились в том, что использование информационных технологий на уроках русского языка дает высокие результаты: развивает творческие, исследовательские способности учащихся, повышает их активность, способствует интенсификации учебно-воспитательного процесса, более осмысленному изучению материала, приобретению навыков самоорганизации, превращению систематических знаний в системные, помогает развитию познавательной деятельности учащихся и интереса к предмету, развивает логическое мышление, значительно повышает уровень рефлексивных действий с изучаемым материалом.

Библиографический список

1. Розов Н.Х. Некоторые проблемы применения компьютерных технологий и технологий при обучении в средней школе // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». № 1 (1). – М.: МГПУ, 2003. С. 102-106.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
3. <http://school.edu.ru/> – Российский общеобразовательный портал: основная и полная средняя школа, ЕГЭ.
4. <http://teleschool.demo.metric.ru/> – Телешкола. Интернет-школа. Просвещение.RU.
5. www.limu.com – Интерактивный класс._

Т.В. Гусакова
Белгородская область, МОУ «Вейделевская СОШ »

**Информационные технологии на уроках
русского языка**

Вопрос о том, в какой степени использовать компьютер на уроках, стоит особенно остро у учителя русского языка и литературы. Словесник должен, прежде всего, прививать интерес к чтению, развивать языковую компетентность, приобщать учащихся к нравственно-эстетическим ценностям.

Современные подходы к преподаванию предмета требуют от педагогов внедрения новых образовательных технологий, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей образования, в том числе с использованием ИКТ.

Учащиеся сегодня лучше владеют информационными технологиями, и использование на уроках компьютеров может оказывать положительное влияние на их успехи: улучшение оценок, участие в проектной деятельности, повышение мотивации к учебе, развитие навыков совместной и самостоятельной работы, активизация деятельности, возможность проявления креативных способностей. В практике работы учителей-словесников широко используются информационные технологии в урочной и неурочной деятельности. Большую помощь в этом им оказывают такие программные продукты: «Фраза», «Русский язык (1С: Репетитор)», орфографический тренажер «Грамотей», «ЕГЭ по русскому языку» и др. Универсальных дисков, которые подходили бы по всем параметрам, нет: на одних – мало практических заданий, другие – для фронтальной работы скучны, а сетевой версии нет, третьи – с ошибками. Но все же есть диски, которые бы хотелось посоветовать: "Фраза", «Страна Лингвиния», «Библиотека электронных наглядных пособий "Литература, 5-11 классы", «Пушкин: в зеркале двух столетий», серия уроков "Кирилл и Мефодий".

Используя деятельностные формы ведения уроков, преподаватели создают условия для того, чтобы ученики занимали активную позицию. Для этого проводится (и весьма эффективно) работа в малых группах, осуществляется проектная деятельность учащихся, что является наиболее

удачным видом самостоятельной работы. Функции учителя при этом – организация познавательной деятельности учащихся, поддержка познавательной деятельности (мотивации учащихся), организация рефлексивной деятельности учащихся.

Построение схем, алгоритмов, таблиц в презентации позволяет учителям-словесникам экономить время урока, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов повышает интерес к уроку; делает его более интересным.

Уроки литературы – это разговор особый. В силу специфики этого предмета они должны быть яркими, эмоциональными, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых средств и видеозаписей. Учащиеся разрабатывают самостоятельно интересные проекты по различной тематике: это уроки-путешествия в мир кино и мультипликации, в мир музыки и живописи, в мир художественного слова и мастеров театра. Использование компьютера на уроках дает возможность увидеть мир глазами многих живописцев, услышать актерское прочтение стихов на фоне классической музыки. Такие уроки воспитывают чувство прекрасного, расширяют кругозор учащихся, позволяют за ограниченное время дать обширный литературоведческий материал.

Уроки в компьютерном классе развивают умение учащихся работать с компьютером, самостоятельно решать учебные задачи. Создание собственных учебно-методических материалов позволяет представить учебный материал как систему ярких опорных образов. Использование интерактивного тестирования помогает не только экономить время учителя, но и дает возможность учащимся самим оценить свои знания, свои возможности. Банк тестов формируется в электронном виде, и все проверочные работы проводятся и проверяются с помощью компьютера.

Ученик сам задает темп работы, сразу получает оценку за ответы. В случае неудовлетворительного результата школьник может вернуться к тестированию. Результаты мониторинга автоматически обрабатываются по каждому учащемуся и классу в целом. Компьютерное выставление оценок имеет еще и психологическую особенность. Сейчас не возникают трения из-за "необъективности" отметки. Аргумент, что оценку выставил компьютер, снимает напряжения в отношениях, а значит, сохраняет психическое здоровье и учащегося, и учителя.

Информационно-коммуникационные технологии способны стимулировать познавательный интерес к предмету, придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер, во многом способствовать обновлению содержательной стороны предметов Русский язык и Литература, развивать самостоятельную деятельность школьников.

Библиографический список

1. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. – М., 1995. – 220 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

Л.С.Воронкова

г. Белгород, МОУ «СОШ №41»

С середины XX века фразеологизмы привлекают к себе внимание с разных точек зрения: как особые структурно-семантические амальгамы слов, как хранители этнокультуры и как изобразительно-выразительные средства устного и письменного общения. Лингвистическая наука рассматривает образную устойчивую единицу с разных позиций. Каждое из направлений открывает особый ракурс обозрения фразеологической единицы (далее ФЕ), затрагивая функционально-стилистические или структурно-семантические свойства данной структуры. Стилистически-речевое описание основано на образности ФЕ, прошедших через стадию метафорического переосмысления. Изучается стилистический эффект в результате обыгрывания двухплановости структуры в рамках дискурса. Синтаксическое описание проходит на поверхностном уровне и рассматривает отношения между компонентами внутри структуры и отношения с рядоположенными единицами языка. Лексикологическое описание рассматривает устойчивость компонентов, связность значения и воспроизводимость ФЕ (Виноградов, 1977: 11).

Известно, что фразеологизмы употребляются как в прямых, так и в переносных значениях, например, для эмоционально-оценочной характеристики людей и для характеристики неживых объектов через свойства живых предметов. Одним из способов выражения этих характеристик являются фразеологизмы с общей семантикой «животные». Животные всегда играли значительную роль в жизни нашей планеты. Они обожествлялись и часто использовались первобытными людьми в ритуалах, а именно из ритуала, по мнению многих лингвистов, и возник язык (Клингер 1911: 24). Значительная роль животных в картине мира находит адекватное отражение в языковой картине мира. Человек никогда не обходился без животных, с древних времен они живут в тесном взаимодействии друг с

другом. Животные сопровождали его всю жизнь, являясь неотъемлемой его частью.

Особую роль в отображении национально-культурного самосознания народа играет фразеологический пласт языка, самобытную страницу которого составляют зоосемические фразеологические единицы. Зооним представляет лексико-семантический вариант слова, выступающий в качестве родового названия животного. Специфичность ФЕ как средства отражения окружающего мира состоит в том, что этот процесс не непосредственный, а, по меньшей мере, двухступенчатый. Первая ступень заключается в приобретении последовательным набором звуков определенного значения. На второй ступени происходит семантическая трансформация компонентного состава переменного словосочетания – генетического прототипа ФЕ, который кодирует информацию о носителе определенного языка и сообщает результирующей ФЕ ее кумулятивную функцию, т.е. фиксации и передачи значительного объема информации о реалиях отдельно взятого этноса (Федуленкова, 2000: 54).

Фразеология, как неотъемлемая часть и своеобразная сокровищница любого языка мира, может особенно сильно способствовать этому приобщению. Фразеологизмы и фразеологические сочетания отражают многовековую историю английского народа, своеобразие его культуры, быта, традиций. Поэтому фразеологизмы – высокоинформативные единицы английского языка.

Страноведческая ценность фразеологизмов складывается из трех составляющих:

- 1) фразеологизмы отражают национальную культуру расчлененно, единицами своего состава;
- 2) английские фразеологизмы отражают национальную культуру нерасчлененно, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе, то есть своими фразеологическими значениями;

3) фразеологизмы отражают национальную культуру своими прототипами, поскольку генетически свободные словосочетания описывали определенные обычаи, традиции, особенности быта и культуры, исторические события и многое другое.

В своем большинстве фразеологизмы создавались народом, поэтому они тесно связаны с интересами и повседневными занятиями простых людей. Одни и те же животные могут играть неодинаковую роль в жизни разных этносов и оцениваться ими по-разному. Так, «енот» для нас малоизвестное животное, и на базе зоосемизма «енот» в русском языке не возникло никаких зооморфизмов. Для американцев енот хорошо знакомое животное, и на базе зоосемизма *gasoon* и его сокращённого варианта *coon* в американском варианте английского языка возникли зооморфизмы:

- *old coon* = I'm afraid to deal with him, because he is *an old coon* – «хитрец, пройдоха» (Хорнби, 2006: 266),
- *gone coon* = He used drugs, drank a lot, so he was *a gone coon* – «пропащий человек» (Хорнби, 2006: 266).
- *sea-dog* = He knows every bay and gulf, because he is *a sea-dog* – (Жуков, 1990: 25 - 45). В русском языке бывалого, опытного моряка называют «морским волком».

Так, зооним «свинья» имеет негативную окраску в обоих языках, о чём свидетельствуют следующие ряды фразеологизмов в русском и английском языках: *pig* – «о грязном, неряшливом человеке».

- ✓ *a bush pig* = Nobody wanted to speak to her, nobody liked her for she was *a bush pig* – «некрасивая и неприятная женщина» (Collins, 2004: 447);
- ✓ *to pig out* = I'm afraid I *pigged out* at dinner – «чревоугодничать» (Collins, 2004: 447);
- ✓ *a pig head* = We are not able to come to common sense as he is *a pig head* – «человек, который неохотно идёт на компромисс» (Collins, 2004: 448);

✓ *to make a pig of oneself* = I'm afraid I *made a pig of myself* at dinner— «о чревоугодии» (Collins, 2004: 448).

Развитие многозначности зоонимов осуществляется путём переноса значения, названия. Исторически вторичные значения являются переносными, часто и фигуральными, но многие из них в настоящее время уже не осознаются в своих исходных качествах. Например, в зоониме:

❖ *let sleeping dog lie* = Why does she come over here stirring everything up? Why can't she *let sleeping dog lie*? (Collins, 2004: 167) – не буди лихо, пока оно тихо. *Sleeping dog* в английском языке выступает в значении неприятная тайна, то, чего следует опасаться. В данном случае денотативное значение остаётся без изменений, а образность меняется в зависимости от того, какие ассоциации вызывает то или иное животное у носителя языка.

❖ *sleep a dog* = I *slept a dog* the whole night, that's why I have a terrible headache now (Collins, 2004: 167) – в данном фразеологизме *sleep* (чутко спать) зоосемический компонент *dog* в контексте человекозначащей метафоры отражает характерный для собак чуткий сон. Аналогов этой ассоциации не наблюдается в других языках, т.к. категория образности не лингвистическая, а логико-психологическая, поэтому составляющие её частные элементы не всегда находят адекватное выражение в разных языках.

Если в семантическую систему зоонима входят как исторические, так и фигуральные переносы значения, то совпадение образов в двух языках означает единый архетип мышления, например:

- *die like a dog/ go to the dogs* = The film begins with our chic hero stealing cars and ends with him dying like a dog in the street – подохнуть как собака (Collins, 2004: 166);

- *look like a starved cat* = She looks like your standard *starved black cat*, a top view would show her ribs, and emaciated haunches – драная кошка (Collins, 2004: 103). В данном случае «кошка» несёт значение злая женщина. Этот образ является общим для двух языков, т.к. он логичен и основан на

реальных ассоциациях, т.к. ведьмы в фольклоре часто выступают в образе черной кошки. Значение его фигурально постольку, поскольку преобладает эмотивная функция.

Культурологические особенности фразеологии русского и английского языков целесообразно рассматривать на занятиях в школе.

Библиографический список

1. Англо-русский словарь устойчивых словосочетаний – Collins COBUILT Dictionary of Idiomsm /Под ред. Д.И. Квеселевича, А.Д. Куриловой. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Астрель», 2004. – 751 с.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском. – М.: Просвещение, 1977. – 182
3. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М.: Просвещение, 1990. – 160с.
4. Клингер В.П. Животное в античном и современном мире. – Киев, 1911. – 331 с.
5. Федуленкова Т.Н. Английская фразеология. Курс лекций. – Архангельск, 2000. – 129с.
6. Хорнби А.С. Учебный словарь современного английского языка – The Advanced learner's Dictionary of Current English. – М.: АСТ, 2006. – 1566 с.

М.В. Долгова
г. Старый Оскол, МБОУ «ООШ №17»

Использование социо-игровых приемов на уроках русского языка как средство повышения познавательной активности обучающихся

Цели преподавания русского языка определяются социальным заказом, уровнем развития лингвистики, уровнем развития педагогики, детской психологии и методики преподавания русского языка. Современная школа с точки зрения социального заказа должна дать прочные знания о языке, добиться свободного владения им. Ведущей тенденцией преподавания

русского языка является создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности. В связи с этим от учителя требуется переориентация на склонности и природные таланты каждого ученика, помогающая ему проявить самостоятельность, вырасти личностью.

На современном этапе в массовой практике преподавания русского языка существуют противоречие между общим снижением уровня письменной речи обучающихся и требованием общества к высокообразованной личности, владеющей грамотной письменной и устной речью.

Одним из вариантов преодоления данного противоречия является, на наш взгляд, использование социо-игровых приемов, учитывающих психологические особенности развития личности обучающихся и способствующих повышению их познавательной активности. В основе социо-игровых приемов лежат следующие принципы:

- организация двигательной активности обучающихся: перемещение учеников, смена на уроке их рабочих мест;
- выполнение части работы в небольших группах;
- смена видов деятельности (соответственно, и содержания, и форм работы обучающихся) открывает уровень компетентности каждого из обучающихся.

Игра служит основанием для формирования и становления коллектива, развития самостоятельности у учащихся, для коррекции поведения, а также для преодоления учащимися ролевой зависимости. Нося преимущественно коллективный характер, социо-игровые приемы имеют огромное значение в нравственном воспитании, развивая чувство солидарности, взаимопомощи, ответственности за свои поступки и за действия других людей.

Использование социо-игровых приемов позволяет обучающимся сообща проводить анализ познавательной задачи, планировать свою

деятельность, распределять функции между членами группы, организовывать взаимопроверку, оценивать результат. Учащиеся обмениваются информацией, участвуют в обобщении, выступают с дополнениями, выявляют ошибки своих товарищей. Школьники вступают в тесные контакты друг с другом, стремятся к достижению общей цели, у них накапливается ценный опыт сотрудничества, взаимопомощи.

Одно из основных положений использования социо-игровых приемов заключается в том, чтобы педагог мог удаляться из центра ученического внимания, давая ученикам возможность самореализовываться, вызывая у них появление деловых интересов друг к другу.

При организации образовательной деятельности учитель предлагает ученикам такие задания и так формулирует вопросы по изучаемым темам, чтобы для всего класса возникала непредсказуемость тех решений или ответов, которые в результате прозвучат от учеников. Подобная тактика позволяет формироваться интересам учеников друг к другу и способствует развитию индивидуальных представлений об их причастности к общему делу. Обучающийся чувствует реальную свободу в осуществлении, реализации, выражении своей мысли и неподдельную заинтересованность в этом своих сверстников. Подобные задания могут носить творческий или проблемный характер. Например, на уроке, направленном на закрепление изученного материала, целесообразно предложить в качестве группового задания составление текста, содержащего изученные языковые явления.

С целью обеспечить каждого ученика полноценной деловой занятостью на уроках русского языка происходит организация работы малых групп. Создание группы обычно производится с помощью игровой жеребьевки. Общая увлеченность класса стимулирует внутри каждой команды коммуникативность. После объединения каждой из групп учитель дает одинаковое задание, чтобы обучающимся было возможно сравнивать, судить

и делать комплексные выводы и об изучаемом материале, и друг о друге, и о самих себе.

Примером реализации данного приема может служить диктант или списывание «на дружбу». Это означает, что в результате работы в группе из 4-5 человек у всех в тетрадях все должно быть записано одинаково. Обучающимся необходимо сконцентрировать внимание и договориться друг с другом. В ходе обсуждений ученики принимают общее решение о написании слов или расстановке знаков препинания. Выполнение задания строго ограничено временными рамками. Оценивается работа тоже в системе «за дружбу». По часовой стрелке (или против) команды переходят в соседнюю группу, сверяют работы соседей «на одинаковость», договариваются об отметке, расписываются и возвращаются к своим тетрадям.

Другим примером может служить задание «Видимо-невидимо». Пока ученики по жеребьевке объединяются в несколько команд по 5-6 человек, учитель вывешивает на доске заранее подготовленный плакат. На пособии разными цветами, крупным и мелким, но различимым издалека шрифтом написано пятнадцать-двадцать словарных слов (например, по темам: безударные гласные в личных глагольных окончаниях; сложные прилагательные с дефисом; правописание наречий). По истечении заранее оговоренного времени (минуты или двух) плакат снимается, а команды записывают все запомнившиеся слова. Затем группы учеников обмениваются своими записями для проверки. Проверяющие исправляют ошибки, опiski и вписывают «не увиденные» другой командой слова, после чего каждый ученик проверяющей команды ставит свою подпись. Проверенные листочки возвращаются прежней компании для «проверки проверяющих». Исправления сверяются с плакатом, вывешенным уже для проверки и выяснений возможных недоразумений. После чего определяются победители. Выигрывают те команды, в чьих записях оказалось меньше

всего ошибок и пропущенных слов. Плакаты для задания «видимо-невидимо» могут быть изготовлены и самими учениками на предыдущих уроках.

Не менее важным являются следующие социо-игровые формы работы: различные инсценировки изучаемого текста, графические изображения его смыслового содержания, звуковое иллюстрирование увиденного замысла. Все они, создаваясь очень быстро, носят эскизный или пародийный характер, а потому живо воспринимаются присутствующими, надолго оставляя яркие воспоминания. Однако творческое самовыражение на уроке русского языка учеников не должно становиться самоцелью, а лишь одним из способов познания.

Социо-игровой подход предполагает большое разнообразие форм проведения физкультминуток, способствующих не только снятию физического напряжения, но и выполняющих определенную роль в процессе повышения познавательной активности. Примером может служить социо-игровой прием «Встать по пальцам». Исходное положение: все сидят; педагог или ведущий из числа обучающихся, отвернувшись, поднимает над головой несколько пальцев на одной или обеих руках и, сосчитав вслух до трех, произносит: «Замри!», после чего поворачивается к ученикам. В классе должно стоять ровно столько учеников, сколько было показано пальцев.

Встать «по пальцам» – упражнение, в котором каждый из учеников внутренне решает и внешне определяет меру своего участия в выполнении задания. Поэтому оно помогает активизировать ученическую позицию на занятии. Ценна мобилизация всех обучающихся. Готовность к тому, чтобы действовать, и к тому, чтобы не шевелиться, в зависимости от действий окружающих.

Важным фактором успешности выполнения социо-игровых заданий, особенно двигательных, является мобилизованность самого учителя или ведущего из числа учеников. А возникшая у учащихся увлеченность

обеспечивает уверенность в том, что все, предлагаемое педагогом, оказывается интересным.

Результатами применения социо-игровых приемов являются различные позитивные аспекты:

- повышение познавательной активности и творческих способностей учащихся на уроках русского языка;
- повышение уровня учебной мотивации;
- повышение уровня социализации обучающихся.

На уроке русского языка, содержащем социо-игровые приемы, жизнь каждого ученика наполняется эмоционально-интеллектуальными впечатлениями насыщенности и полноценности проживаемых ситуаций. Таким образом, использование данных приемов на уроках русского языка позволяет повысить познавательную активность обучающихся.

Библиографический список

1. Бурая Л.В., Винниченко М.И., Пашкова Г.И., Разинкова Л.Н. Стратегия непрерывающегося образования учителя русского языка и литературы. – Старый Оскол: СОФ БелГУ, 2009. – 255 с.
2. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – М.: Флинта, 1998. – 366 с.

А.Э. Колотилова
Корочанский район, МОУ «Новослободская СОШ»

Алфавит как средство формирования культуроведческой компетенции

Роль родного языка в формировании сознания растущего человека трудно переоценить. На уроках русского языка, литературы, истории ребёнок должен осознать, что язык, будучи инструментом познания и средством общения, является в то же время и формой социальной памяти. Учащиеся должны видеть и сознавать духовную сущность родного языка, его

культуросберегающий потенциал – только в таком случае можно ждать от молодого поколения сознательного, осмысленного отношения к речевому поведению современников.

Как показывают наблюдения за современной практикой преподавания предмета «Русский язык», школа в основном продолжает работать в «традиционном ключе», т.е. по сложившимся методикам, заложенным в действующие учебники, где явно недостаточно культуроведческой информации. Другая проблема заключается в том, что «современные учащиеся в большинстве своём имеют нечёткие представления о традиционных ценностях отечественной культуры, что порождает бездуховность, размытость нравственных ориентиров, безответственное отношение к слову. Противостоять этому должно само Слово – родной язык...» (Новикова 2007: 4). Русский язык – и как отдельный предмет и как средство освоения других дисциплин – в большей степени, чем какой-либо другой из предметов, призван обеспечивать взаимодействие языка, культуры, личности на школьном этапе обучения. К сожалению, методы и приёмы, обеспечивающие эту связь, пока ещё находятся в стадии разработки. Новые подходы к преподаванию родного языка заключаются не только в улучшении качества преподавания самого предмета «Русский язык», но в изменении организационных форм обучения языку, в корректировке содержания предмета, в наполнении уроков культуроёмким учебным и дидактическим материалом.

Современный период развития методики преподавания языков свидетельствует об обострённом интересе учёных к методикам обучения языку как средству приобщения к национальной культуре. Культуроведческую компетенцию приравнивают к «национально-культурному уровню владения языком» (Быстрова 2004: 38); и в этом контексте Е.А. Быстровой дано самое лаконичное определение культуроведческой компетенции как «национально-культурного уровня

владения языком» (там же). К сожалению, работа над формированием этого вида компетенции далеко не всегда стоит на первом месте в повседневной работе учителей, ими игнорируется важное положение: без обращения к культурной информации, извлекаемой из отдельных языковых единиц, из текстов, из художественных произведений, нельзя получить духовно и интеллектуально развитую личность.

Данный аспект работы словесника может сдерживаться еще и тем, что знания учащихся о национальной культуре зачастую фрагментарны и приблизительны. Следовательно, формирование культуроведческой компетенции трудно осуществить без разработанных методик предъявления и введения культуроведческой информации. В качестве путей формирования культуроведческой компетенции можно назвать: 1) обогащение словарного запаса учащихся «словами с культурным компонентом», искусствоведческими терминами, словами-концептами, 2) развитие связной речи на основе обращения к артефактам национальной культуры, 3) овладение формулами и стереотипами русского речевого этикета и др.

Один из неназванных, пока недостаточно востребованных путей приобщения молодёжи к историческому и культурному наследию своей страны мы видим в ознакомлении учащихся с историей русского письма, историей и функционированием алфавита. М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский и другие выдающиеся ученые видели в истории письменной культуры родного народа, частью которого является родной язык, органичный компонент содержания школьного обучения и воспитания.

Среди множества вопросов и тем, связанных с историей письменной культуры нашего народа, неоправданно оттесненной на образовательную периферию, считаем нужным выделить тему возникновения и развития русского письма, претерпевшего за своё тысячелетнее существование множество изменений. Актуальной для современного этапа развития языка является также проблема сохранения нашей азбуки (и кириллицы в целом),

которая вот уже более двух столетий в основе своей остаётся неизменной, несмотря на экспансию латиницы, на утрату некоторых важных букв, на игнорирование в практике письма и набора буквы ё. На сегодняшний день особенно много выявлено нами проблем, связанных именно с этой литерой, а именно: её статус в русской графике, реализация в СМИ, в школьных учебниках, недооценка её когнитивной функции в тексте и т.п. Проведённый анализ школьных учебников подтвердил эмпирические наблюдения, а именно: разноречивость в употреблении буквы или же полный отказ от неё, хотя именно школьные учебники – ввиду их повсеместного распространения, просветительских функций – должны являть собой пример бережного отношения к русскому алфавиту. Эпизодическое, несистематическое использование знака свидетельствует не только о нестабильности современной графико-орфографической системы, но также о насущной потребности в этой букве: если бы потребности не было – не было бы и эпизодических обращений! Падение культуры устной речи связано с отмеченным разноречием в употреблении буквы ё: старшеклассники избегают употребления в своей речи тех слов и словоформ, в произношении которых сомневаются: *стартёр* в физике, *наслён* в ботанике, *амёба* в зоологии, *гренадёр* в истории, также других, достаточно востребованных в повседневном общении: *берёста* – но *берестяной*, *маркёр* – и *маркер* и др.).

Одним из практико-ориентированных направлений нашего исследования, связанного с поиском путей формирования культуроведческой компетенции школьников, является систематизация и разработка методических материалов об истории письменности, в частности, кириллицы, о судьбе утраченных букв старого русского алфавита, о тенденциях в развитии современной графики, увеличении в ней доли пиктографии (например, смайликов). Лингвистическая информация по истории азбуки, безусловно, важна и даже необходима для школьного курса русского языка, поскольку обучение в школе начинается именно со

знакомства с алфавитом; в течение всех лет обучения ученик так или иначе сталкивается с азбукой, углубляя знания о функциях букв. Однако современные учебники и пособия по родному языку в большинстве своём «неисторичны» – в них почти не представлена история русского письма. Тем не менее, с первого урока русского языка в 5 классе, обычно посвящённого общим вопросам изучения родного языка на новом этапе обучения, следует рассказать учащимся о величайших культурных событиях в истории славянских народов, в семью которых входит русский народ, о создании славянского алфавита «солуньскими братьями» Кириллом и Мефодием, о последующих изменениях в изначальной азбуке, о том, что кириллицей пользуются не только русские, но и украинцы, белорусы, болгары, сербы и некоторые другие народы. Именно эти темы обладают неограниченным не только образовательным, но и воспитательным, духовно и нравственно формирующим потенциалом.

История русского письма – это наши истоки, тот особый случай, когда знания и полезны, и интересны, и, несомненно, влияют на формирование мировоззрения подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Новикова Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка в аспекте регионализации образования: монография. – Белгород, 2007
2. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И., М.М.Разумовская, Ю.Н.Гостева, И.П.Цыбулько Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студ. педагог. вузов. – М.: Дрофа, 2004.

**Изучение региональных разновидностей русского языка
как оппозиция глобализации**

Глобализация и регионализация являются двумя ведущими тенденциями современного мироустройства, которые проявляются в соответствующих формах. Процесс глобализации, который носит системный характер и распространяется на все сферы жизни общества: политическую, экономическую и культурную – охватывает и язык как явление общественного характера. «Понятие глобализации обширно, многогранно и «замутнено» значимыми составляющими, которые сами по себе представляют научную проблему» (Кириллина, Гриценко 2011: 56). В целом большинство ученых под глобализацией понимает «придание всесторонних масштабов, всеобщего характера» (там же). Данный термин можно использовать и для оценки социальных языковых возможностей, поэтому далее в работе мы будем опираться на понятие «глобализация языка» или «языковая глобализация».

Следует отметить, что влияние глобализации на разные типы языков различно как по характеру, так и по интенсивности. Влияние это не является прямым, непосредственным, а реализуется через ряд социальных факторов, которые в сочетании с социально-коммуникативной системой составляют языковую ситуацию.

Можно сказать, что язык – это ДНК созданной его носителями культуры. На основе языка, как на основе генов ДНК, можно (хотя мы этого пока не умеем) воссоздать культуру народа как целое.

Степень же развития языка, его богатство во многом определяются территориальными и социальными диалектами, наречиями, говорами, стоящими за пределами литературной нормы, тем, что сейчас называют региональным языком или региональной речью.

Что такое русская региональная речь? По мнению Н.С. Сергиевой, определение «региональная» выделяет лишь один признак. Наиболее показательный, но явно недостаточный. «Если мы скажем, что региональной является речь, отличающаяся какими-то особенностями в зависимости от территории своего распространения, то при дальнейшей характеристике географические координаты окажутся ненужными. Региональное своеобразие русской речи зависит не от естественных границ регионов, а от причин собственно лингвистического и экстралингвистического характера, прежде всего от контактов с другими языками и от взаимодействия с окружающими говорами» (Сергиева 1994: 11).

Другой, более важный признак обнаруживается в отношении региональной речи к территориальным диалектам. В соответствии с этим признаком русскую региональную речь и ее разновидности следовало бы рассматривать как совокупность местных говоров, образующих противопоставленные диалекты – северорусские и южнорусские. Это решение соответствует традициям диалектологических исследований, но его нельзя признать удовлетворительным. И дело здесь не только в том, что границы местных говоров оказываются нечеткими, размытыми. При таком подходе не учитывается важнейшее свойство языка – его «живая жизнь», динамически изменяющаяся во времени и в пространстве в зависимости от развития общества, развития материальной и духовной культуры народа. Т.е. в настоящее время наиболее существенным признаком региональной речи является социальный фактор, именно он определяет ее типологические свойства и все разнообразие дифференциальных особенностей.

Вопрос о региональных языках (региолектах) в их сопоставлении с диалектами – это одна из проблем разрабатываемой в наши дни теории о расслоении языка на определенные состояния. Исходя из ставшей аксиоматичной оппозиции "диалект – литературный язык", которая, по А. И. Домашневу, составляет как бы нижнюю и верхнюю "опору" членений

языка (Домашнев 1980: 112), можно построить парадигму разных форм языка, основные ступени (группы) которых следующие: диалект – переходная зона – литературный язык. Эти ступени манифестируются в более или менее сложной парадигме (иерархии) языковых состояний. Они складываются из многочисленных звеньев, которые условно объединяются в группы:

1) идиолект, язык одной семьи, язык одного села (коммуны), говор, патуа, бесписьменный диалект (территориальный и социальный);

2) группа диалектов, литературный территориальный диалект, который, как правило, существует более длительно, чем "просто диалект", т.е. обычный бесписьменный диалект, региональные особенности речи, совокупность которых приводит к образованию региональных говоров, региональный язык, региональный литературный язык, распадающиеся на подварианты;

3) литературный язык как национальный язык, т. е. нормированный или стандартный литературный язык, национальный, надрегиональный;

4) наднациональный язык.

Такой интеграционный процесс мирового явления, как глобализация, достаточно активно проявляет себя и в русской региональной народно-разговорной речи. «Наблюдаемые в частных диалектных системах изменения свидетельствуют об их сближении, трансформации, нивелировании различительных и выработке ряда общих локальных черт» (Игнатович 2010: 656).

Еще один фактор глобализационного характера – интеграция территориальных диалектов и просторечия. Ослабление в последнее десятилетие влияния литературного языка из-за социально-экономических обстоятельств способствует растворению диалектов в просторечии.

Трансформационные процессы в разных системах русского национального языка должны учитываться в исследованиях языкового

материала в регионах. Белгородская область имеет ярко выраженные территориальные, природные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности. В русской разговорной речи, функционирующей на территории Белгородской области, системные диалектные особенности в настоящее время находятся в процессе утрачивания: даже в речи сельских жителей старшего возраста широко распространена вариантность в употреблении диалектных, литературных, просторечных языковых средств, поэтому употреблять термин «диалект» относительно местных языковых разновидностей в начале XXI века, на наш взгляд, нужно осторожно и не во всех случаях целесообразно. И тем не менее, даже при утрате ряда материнских диалектных особенностей, отличающих белгородские говоры, сохраняются некоторые наиболее устойчивые региональные элементы, которые становятся общими для разговорной речи местных жителей. Специфика региональной речи – это фактор, способствующий развитию индивидуальных черт человека и созданию сплоченности сообщества, формированию национально и регионально ориентированной личности, но главное – это путь противостояния всеобщей глобализации.

Региональные разновидности национального языка нужно учитывать в первую очередь при изучении русского языка в школе и вузе, обращать внимание и на позитивные (украшающие нашу речь), и на негативные (портящие литературный язык) явления и факты.

Библиографический список

1. Домашнев А. И. Понятие структуры современного немецкого языка в трудах В. М. Жирмунского. – Вопросы языкознания. – 1980. - № 2. – С.112-117.
2. Игнатович Т.Ю. Региональные разновидности русского языка в условиях глобализации // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка: труды и материалы. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – С. 656-657.

3. Кирилина А.В., Гриценко Е.С. Основные модели языковых описания языковых изменений в условиях глобализации // Власть. – М., 2011. – С.56-60.

4. Сергиева Н.С. Русский язык в региональном аспекте и проблемы его изучения// Духовная культура: проблемы и тенденции развития: Тезисы докл. Всероссийск. науч. конф. Лингвистическое изучение материальной духовной культуры. – Сыктывкар, 1994.– С.11-12.

И. Б. Ларина
г. Елец, ЕГУ им. И. А. Бунина

Информационная культура учителя как важное условие успешного применения компьютерных программ на уроках русского языка

Анализ трудов, посвященных вопросам информатизации обучения русскому языку (Н. Н. Алгазина, И. Ю. Гац, М. Л. Емельянова, А. П. Журавлев, Т. Ф. Крушинская, И. Б. Ларина, Е. В. Любичева, В. А. Маслова, Н. В. Мельник, М. А. Мищерена, Т. Ф. Новикова, Г. И. Пашкова, Т. В. Стрыгина, Ю. Г. Федотова; В. А. Чибухашвили) показал, что для успешного использования информационных технологий на уроках русского языка необходимо соблюдение ряда условий: 1) формирование информационной культуры учителя; 2) обеспечение компьютерной грамотности учащихся; 3) разработанность методики проведения занятий по русскому языку в условиях использования информационных технологий; 4) наличие качественных программных продуктов по русскому языку.

Одним из требований школьного Государственного образовательного стандарта второго поколения является формирование информационной компетентности учащихся путем широкого применения информационных технологий и интернет-ресурсов. Выполнить его возможно при наличии высокого уровня информационной культуры учителя как части его

профессиональной культуры и при соответствующем изменении образовательного пространства школы.

В понятие «информационная культура учителя» включаются следующие компоненты:

- владение методами и способами получения информации, ее переработки и использования;

- совокупность качеств, отражающих знания и представления об информационных процессах в окружающем мире, владение информационными средствами, освоение систем морально-этических и юридических норм, связанных с использованием компьютерных средств, а также владение компьютерной грамотностью;

- информационную компетентность, представляющая собой компьютерную грамотность плюс умение вести поиск информации, использование и оценка информации, владение технологиями компьютерных коммуникаций, умение осваивать и использовать возможности информационных технологий во всех сферах педагогической деятельности.

Некоторые ученые (А. Ю. Кравцова, А. А. Кузнецов, С. В. Панюкова, И. В. Роберт и др.) в структуру информационной культуры включают когнитивный (знания и представления о новой информационной картине мира в гипотезах и теориях), коммуникативный (принципы и правила поведения личности в информационных и коммуникативных системах), операционно-содержательный (практические умения и навыки, связанные с получением, хранением, передачей и переработкой информации) и ценностно-рефлексивный (жизненные установки, оценки и отношение к миру) аспекты.

В. А. Адольф, И. Ю. Степанова предлагает иную модель информационной культуры педагога, включающую следующие компоненты: когнитивно-операциональный, инструментально-деятельностный, прикладной, коммуникативный и мировоззренческий (Адольф, Степанова 2006: 2 – 5).

Е. В. Баранова, Е. А. Гогун, В. В. Кюршунова, Л. В. Савельева и др. определяют специальные компоненты информационной компетентности учителя начальных классов через педагогические умения.

Гностический компонент. Гностическая деятельность учителя связана с умениями анализировать учебный материал и определять формируемые у учащихся знания и умения, осуществлять диагностику учебных возможностей учащихся, анализировать процесс обучения на уроке, определять затруднения (свои и учащихся), предвосхищать результат обучения с использованием конкретных программных продуктов, предвидеть возможные отклонения и нежелательные последствия.

Учитель начальной школы должен обладать способностью провести анализ предметной области (то есть той учебной дисциплины, изучение которой будет поддерживаться новыми информационными технологиями), процесса обучения по данному предмету, качества усвоения материала учащимися с целью отбора тем и разделов, изучение которых будет более эффективным с использованием новых информационных технологий.

Проектировочный компонент. Проектировочная деятельность связана с отбором, композицией, проектированием электронного дидактического материала и педагогических программных средств для использования в учебно-воспитательном процессе.

Конструктивный компонент. Конструктивная деятельность учителя начальных классов связана с подготовкой содержания, планирования и разработки методики проведения урока (уроков) или внеклассных занятий с использованием новых информационных технологий обучения. Психологическим механизмом реализации этой деятельности служит мысленное моделирование учебно-воспитательного процесса. В этот компонент входит деятельность учителя по структурированию урока с использованием новых информационных технологий обучения, подбору конкретного

содержания, выбору форм проведения занятий, определению, на каком этапе урока будет использоваться компьютер.

Организаторский компонент. Организаторская деятельность учителя, осуществляемая в ходе обучения, предполагает организацию преподавательской деятельности и деятельности обучаемых. При использовании новых информационных технологий преподавателю необходимо оптимально распределить учебное время, сбалансировать применение данных технологий с другими средствами обучения, использовать их сочетания и соблюдать определенную последовательность предъявления. В процессе компьютерного урока учитель должен уметь организовать самостоятельную групповую и индивидуальную работу учащихся, инструктировать учеников при работе с вышеназванными средствами, а также организовать контроль и управление учебно-воспитательным процессом с помощью программных продуктов.

Коммуникативный компонент. Коммуникативная деятельность учителя начальных классов охватывает область взаимоотношений с учащимися в условиях использования новых информационных технологий. Вместо диалога в системе «учитель – учащийся» учителю необходимо организовать рациональную коммуникацию в условиях, когда в эту схему диалога внедряется дополнительный коммуникативный посредник – компьютер. От коммуникативной деятельности зависит легкость установления контактов учителя с младшими школьниками, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач.

Библиографический список

1. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога // Информатика и образование. – 2006. – № 1. – С. 2-5.
2. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

3. Баранова Е. В., Гогун Е. А. Методические рекомендации по использованию инструментальной компьютерной среды для организации уроков в начальной школе. – СПб.: Анатолия, 2003. – 312 с.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / Под ред. И. В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
5. Савельева Л. В. Условия формирования орфографических знаний и умений в начальной школе // Развивающее языковое образование в современной начальной школе. – СПб.: Специальная литература, 2009. – С. 12-30.
6. Лаптев В. В., Баранова Е. В. и др. Инструментальная компьютерная среда в начальном образовании // Начальная школа. – 2007. – № 4. – С. 81- 86.

М. И. Ларских
г. Елец, ЕГУ им. И. А. Бунина

Человеко-машинный диалог как средство формирования у младших школьников логических учебных действий на уроках русского языка

Назначение человеко-машинного диалога в компьютерных программах, используемых на уроках русского языка, – это определение обучающимися совместно с компьютером маршрута овладения учебным материалом и одновременно универсальными учебными (в том числе логическими) действиями.

О. К. Тихомиров указал на такие принципы построения диалога с компьютером, как: 1) учет потребности в общении; 2) понимание информации; 3) активность в обмене информацией; 4) время общения; 5) эффективность диалога (наличие обратной связи) (Тихомиров 1984: 17).

Человеко-машинный диалог обеспечивает лишь частичную программную реализацию процесса формирования логических учебных действий в ходе усвоения лингвистических понятий на уроках русского языка в начальных

классах. Это связано со следующими трудностями его организации: 1) граф решения многих грамматико-орфографических задач очень сложен; 2) решение грамматико-орфографических задач носит альтернативный характер, например, предполагает не один, а несколько возможных вариантов ответов; 3) некоторые лингвистические темы не поддаются формализации; 4) объем учебного языкового материала велик, а сам материал неоднозначен.

Одним из важных факторов, содействующих формированию логических действий учащихся в ходе изучения русского языка с помощью программно-педагогических средств, является дидактическая направленность человеко-машинного диалога. Следует выделить три уровня сложности человеко-машинного диалога: 1) фатический (псевдиалог), при котором компьютер строит свои ответы на основе формальных преобразований; 2) диалог, направленный на поиск однозначного ответа при решении грамматико-орфографических задач; при этой форме диалога обучаемым предлагаются типовые задачи без учета индивидуальных целей обучения, то есть ориентированные на «среднего» ученика; 3) диалог, при реализации которого предусмотрены обучающие воздействия с учетом модели обучаемого, прежде всего – особенностей его познавательной деятельности, что дает возможность персональному компьютеру осуществить рефлексивное управление. Именно эта форма диалога более всего способствует развитию логических действий у младшего школьника.

По уровню активности различают три режима человеко-машинного диалога: реактивный, активный и интерактивный.

Реактивный диалог предусматривает лишь простейшие реакции обучаемого на задаваемые ему компьютером вопросы: ответ «да» или «нет», выбор ответа из небольшого набора возможностей, численный или символьный ответ определенного формата на задаваемый вопрос.

При активном диалоге учитывается многоплановость учебных действий, обучаемому приходится делать выбор одного из многих

возможных вариантов, принимать самостоятельное решение. Этот диалог может быть реализован в форме игры, когда предусматривается не прямое управление деятельностью.

Интерактивный режим диалога предполагает содержательные вопросы и выбор соответствующих ответов в пределах определенной темы. Этот диалог наиболее близок к естественному. Если активный диалог обучаемого с компьютером возможно реализовать с помощью разветвленных учебных программ, то интерактивный диалог между ними в настоящее время нереален в силу определенных ограничений диалоговых систем.

В практике преподавания русского языка в школе используется достаточно много компьютерных учебных программ, с помощью которых реализуется реактивный диалог. Учебные программы для компьютера, работающие в этом режиме, называют опросниками, или тренажерами. Их составление не требует больших затрат методического и программистского труда, поэтому они очень распространены и разработаны по тематике. С их помощью школьник может проверить знания определений, правил, провести морфологический анализ слов. Эти программы удобны для проведения контрольных работ, их можно применять на дополнительных занятиях с отстающими. К числу таких программ относятся и простые имитаторы, изображающие на экране ход определенного языкового процесса, например порядок орфографического разбора. Использование компьютерных программ с реактивным диалогом способствует формированию умений письменной коммуникации на основе усвоения лингвистических знаний и орфографических правил с помощью таких логических действий, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, классификация, составление алгоритма действий по решению грамматико-орфографических задач.

Однако реактивный диалог предоставляет пользователю слишком бедный выбор действий. Кроме того, ученик чувствует себя «глупее» машины, так как ходом решения грамматико-орфографической задачи

управляет компьютер. Длительный диалог в таком режиме не вызывает интереса у школьников, поэтому учебные компьютерные программы с реактивным диалогом могут играть лишь роль тренажеров для «слабых» учащихся. Для «сильных» учащихся этого мало: они жаждут активного, равноправного диалога с компьютером, возможности принимать самостоятельные решения, чувствовать себя творцами. Для этого необходим активный диалог.

Примером активного диалога является игра. Компьютерные дидактические игры с использованием языкового материала популярны, несмотря на их нехитрый сюжет. Главным действующим лицом становится ученик, который может совершать одно из многих допустимых действий, и все они должны быть предусмотрены сценарием программы с активным диалогом. Сценарий можно сравнить с многоплановой пьесой. Это значительно усложняет его составление, но делает работу с программой интереснее для ученика.

Языковой материал лучше воспринимается на уровне чувственного, зрительного восприятия, а также непроизвольного запоминания. И здесь компьютер просто незаменим, так как передает информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание грамматико-орфографического материала, но и делает его осмысленным и долговременным.

В игре должны быть предусмотрены условия, цель, средства ее достижения. Решение учебной задачи происходит в процессе человеко-машинного диалога, осуществляемого по установленным правилам.

Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем и как учебная. Этот интерес и лежит в основе развития таких важных качеств личности, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, а именно эти качества обеспечивают психологическую готовность ребенка к обучению в школе, способствуют

формированию коммуникативных действий. Благодаря компьютерным играм с лингвистическим содержанием создаётся необходимое естественное равновесие между наглядно-образным, словесно-логическим и абстрактным мышлением. Активный диалог в наибольшей степени способствует овладению учащимися логическими действиями, что положительно сказывается на усвоении дидактического материала младшими школьниками на уроках русского языка.

Таким образом, организация человеко-машинного диалога (в том числе с помощью игры) способствует развитию у младших школьников универсальных учебных действий (в первую очередь – логических), приобретению опыта продуктивного поведения в ходе самостоятельной познавательной работы и формирует эмоционально-нравственную ориентированность на достижение успеха.

Библиографический список

1. Ивахненко Э. Л. Программно-информационные средства реализации игрового обучающего диалога. – Киев, 1999. – 144 с.
2. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 270 с.

Л.М. Марадудина
Белгородский район, МОУ «Бессоновская СОШ»

Роль регионального компонента в обучении школьников русскому языку

Россия начала третьего тысячелетия строит новую школу, которая должна быть созвучна гуманистическим устремлениям времени. Новый смысл придаётся реализации принципов народности, историзма в преподавании всех школьных дисциплин; особая роль отводится одному из наиболее важных предметов – русскому языку.

Усваивая язык, человек не только познаёт мир вещей, людей, явлений, но и получает определённые ценностные ориентации, но и проникает в

национальную культуру, приобщается к огромному духовному богатству, хранимому языком. Всё, что есть у народа, в его быте и понятиях, всё, что народ хочет сохранить в своей памяти, выражается, сохраняется языком, потому что он неистощимая сокровищница духовного бытия народа.

Обучение русскому языку должно быть неразрывно связано с усвоением культуры русского языка, с последовательным включением в школьный курс национально-культурного компонента.

«Существует тонкая и сложная взаимосвязь между художником, произведением и местом, вдохновившем писателя на его создание, – писал Д.С.Лихачёв, – ни поэзия, ни литература не существуют сами о себе: они вырастают на родной почве».

Региональный компонент в преподавании русского языка предполагает обращение к языковым фактам, характерным для той или иной местности, то есть обращение к краеведению. Именно краеведение позволит успешно реализовать идею введения регионального компонента в школьный курс русского языка.

Лингвокраеведческая работа для учителя русского языка и литературы актуальна всегда, поскольку воспитывает своим содержанием, развивает внимание к слову, родному слову, обогащает словарный запас школьников за счёт местного языкового материала, обостряет интерес к истории, культуре своего региона.

Работу с краеведческим материалом на уроках русского языка можно проводить систематически, однако это не означает, что краеведческие сведения должны включаться в план каждого урока. Считаем целесообразным использовать их при изучении каждого раздела с учётом темы урока. Важно подобрать необходимый материал, который был бы насыщен орфографически, содержал примеры на уже изученные вопросы, а также новый материал, интересный по содержанию, способный вызвать

отклик в душах подростков. Для примера возьмём стихотворение молодой белгородской поэтессы Виктории Кан «Город детства».

Весной – в цветочной сладкой пене,
Зимой – в сугробах и ветрах,
А летом – в травах по колени
Стоишь на меловых горах.
Берёзок свет в прожилках синих,
Омытый солнечной слезой,
Сквозит в пыли дорог России
Между Сибирью и Москвой.
Мне не поймать небесной сетью
Сверканье капель-куполов,
Твоё манящее бессмертье
И тени светлых облаков.

Примерные вопросы для организации беседы по стихотворению на уроке словесности:

– По каким деталям можно догадаться, что «город детства» – это наш Белгород?

– Как вы думаете, для чего поэтесса рисует образ родного города в разные времена года? Как ей удаётся одним-двумя штрихами, с помощью одной «говорящей» детали создать «разный», многоликий образ города? Назовите эти детали.

– Какие ещё приёмы, изобразительно-выразительные средства использует поэтесса для создания образа родного города – «города детства»?

– А какие детали родного города («города детства») дороги для вас?

Ценность краеведческого текста состоит в том, что к нему можно обращаться многократно, на разных этапах обучения и на разных этапах урока. Его можно использовать при объяснении и закреплении материала,

при сопутствующем и обобщающем повторении, при актуализации опорных заданий, в качестве домашнего задания. Особенно эффективным является использование краеведческих текстов в работе по развитию речи учащихся, когда ставится задачи определения темы, основной мысли текста, функционального типа, составления плана, подбора заголовка.

В качестве иллюстрации приведём фрагмент урока в 8 классе.

На уроке «Повторение и обобщение изученного по лексике и фразеологии» в качестве лексического материала используется стихотворение известного поэта Владимира Молчанова «Белгородские улицы»:

Живёт всегда в нас память о былом,
И не уходит прошлое в преданье,
К берёзкам в нашем парке городском
Иду с тобой, мой город, на свиданье.
Где раньше были тихие дворы –
Звучит баян, под вечер оживая.
И светится до Харьковской горы
Былая слобода моя Жилая.
Пусть нет у нас Садового кольца,
Зато весенний сад красив и молод.
И к белым кручам лентою Донца
Привязан крепко-накрепко мой город.
Живёт всегда в нас память о былом
И не уходит прошлое в преданье:
Берёзки в нашем парке городском
И новых улиц старые названья...

Учащимся были предложены следующие задания:

– *Какое настроение у вас возникает при прочтении и прослушивании этого стихотворения?*

– Какова идея данного стихотворения?

– Как вы понимаете выражение «и новых улиц старые названия»?

– Проведите лексическую работу в стихотворном тексте: 1) выявите устаревшие слова и неологизмы, заимствованные слова, объясните их, определите их роль в этом тексте; 2) найдите слова, употреблённые в переносном значении; 3) какое чувство или настроение передают повторяющиеся слова; 4) какая часть речи наиболее употребительна в стихотворении, почему; 5) найдите в стихотворении синонимы, антонимы, омонимы, объясните их роль.

Учащиеся на таких уроках используют язык не только как средство общения, но и как средство познания мира, учатся грамотно, активно и творчески владеть всеми видами речевой деятельности.

Как правило, работа с такими текстами даёт импульс для мини-исследований. «Родная улица моя», – так названы были творческие отчёты и сочинения восьмиклассников, навеянные строчками стихотворения Молчанова.

Юлия Кулясова с любовью написала проникновенные слова о своей улице:

Да, много разных улиц на земле,
У каждой есть своя судьба и имя,
Но всех роднее и милее та,
Что в сердце с детства мне запала...
Люблю я улицу свою всегда:
И в дождик проливной, и в снег глубокий.
И навсегда в душе я сохраняю
Родной мне образ, улицу мою.

Использование в образовательном процессе художественных и публицистических текстов белгородских писателей и писателей Центрального Черноземья, представляющих историю, культуру, природу

родного края в слове, позволяет не только создать условия для решения проблем гражданского, духовно-нравственного, эстетического воспитания современных школьников, но и конкретизировать, приспособить к потребностям и запросам учащихся курс русского языка и литературы, в том числе подготовить выпускников к ЕГЭ по русскому языку, в частности, к самой сложной его части – сочинению-рецензии на предложенный текст.

Часто используем с этой целью тексты из произведений Владислава Шаповалова, в частности строчки поэмы «Медвяный звон», которую можно сравнить со звонкой и чистой каплей утренней росы на пахнущем яблоневым цветом кусте.

« Будь то весной или осенью, летом или зимой, он постоянно слышал тихий мерцающий звон. Тот звон давал ему силы и жизнь.

Выйдет завтра, до лёта пчёл, на пасеку. Очистит от ночного застоя лёгкие, глубоко вздохнув, и замрёт: туман сходит низами, звёзды рассыпаны в траве росой. Зелёные думы дальнего леса...И – малиновый звон над головой. Медвяный звон!».

Учащиеся делают вывод, что такие произведения помогают услышать шелест листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручья и звон серебряных колокольчиков, песню жаворонка в бездонном летнем небе, шорох снежинок и завывание вьюги, ласковый плеск волны и торжественную тишину ночи – услышать и навсегда полюбить Россию, Белгородчину.

«Не будет корней в родной местности, будет много людей, похожих на степное растение – перекасти-поле», – писал Дмитрий Сергеевич Лихачёв. Хочется верить, что сегодняшнее поколение россиян сможет внести свой весомый вклад в возрождение России, если будет помнить свои корни, свою «малую» Родину, «язык родных осин», если вслед за Анной Ахматовой учащиеся захотят повторить:

И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово!

Н. И. Немыкина
г. Белгород, МОУ «Гимназия № 3»

Пушкинские концепты как оживотворённые музейные экспонаты

Воспитание осознанного понимания учащимися собственной национальной самоидентификации через постижение лингвокосмической Вселенной по имени Пушкин на базе МОУ «Гимназия №3 г. Белгорода» осуществляется через открытый в мае 2007 г. Пушкинский научно-культурный центр. Деятельность Центра реализуется в трёх взаимосвязанных направлениях: *краеведческом* («Пушкин и Белогорье»), *христианском* («Пушкин и православие») и *лингвокультурологическом* («Пушкинская концептосфера»). Это координационный центр, который объединяет филологически ориентированных учащихся и творческих преподавателей и родителей. Научное общество при Пушкинском центре учреждено с целью речеведческого проектирования духовного, нравственного и эстетического полей русской словесности на основе ментального содержания слова.

Наши приоритетные задачи:

1. Выявление и описание концептов прецедентного пушкинского текста в свете отражения русской ментальности.
2. Формирование навыков творческой интерпретации интертекстов, маркированных традиционными культурными концептами.
3. Экологическое возрождение искусства чтения как метода воспитания духовности и нравственности.

4. Создание оптимальных условий для одарённых гимназистов с целью осуществления научно-исследовательской деятельности.

5. Конструирование лингвокреативных словесных проектов в качестве оживотворённых музейных экспонатов.

6. Распространение эстетических, концептуальных и философских инновационных идей среди школьников г. Белгорода и Белгородской области.

Создание и описание «Пушкинской концептосферы» позволяет ежегодно пополнять художественную коллекцию и научную лабораторию Центра *живыми* экспонатами. Данные экспонаты – это практико-ориентированные проекты; это материальные следы пушкинской эпохи в словесной аранжировке современного юного исследователя. Освоение наследия великого поэта через концептную методику развития речи вскрывает лингвокреативные механизмы моделирования гармоничного интеллектуально-культурологического пространства в душе ребёнка путём погружения его в атмосферу красоты и добра, толерантности и духовности, интереса и творчества, создаваемой пушкинскими концептами. Слова-экспонаты, слова-символы, заново переосмысленные, трансформированные, одухотворённые, соответствуют благородным и возвышенным идеям нравственного исцеления и обновления. А в результате раскодирования пушкинских концептов художественная коллекция материальных предметов одухотворяется.

Классификация концептов Пушкинианы:

1. Традиционные культурные концепты: *Красота, Честь, Добро/Зло, Долг, Семья, Свеча, Пенаты, Память, Талант...*

2. Природные концепты: *Заря, Роза, Утро, Вечер, Ночь, Соловей, Море, Крым...*

3. Собственно пушкинские концепты: *Лицей, Царское Село, Сороть, Келья...*

Традиционные культурные концепты. Через постижение слов-концептов типа *Честь, Правда, Совесть, Красота* и т. п. происходит обозначение традиционного пути русской души – ищущей, сомневающейся, взлетающей и падающей. И эти словесные артефакты в будущем обязательно перерастут в образцовые модели мироустройства. Сейчас все ученики нашей школы с увлечением работают над долгосрочным проектом «Гимназический словник», который будет создан по образцу знаменитого «Лицейского словника», придуманного В. Кюхельбекером. Страницы этого необычного словаря станут ежегодно пополняться новыми цитатами, афоризмами и собственными аналитическими наблюдениями и выводами. Царскосельские лицеисты первого выпуска не просто переписывали интересные мысли знаменитых людей – они превращали их комментированное чтение в жаркие споры. Полемические высказывания современных гимназистов находят отражение на страницах «Гимназического словника», по которому спустя десятилетия можно будет проследить, какую духовно-нравственную и эстетическую трансформацию претерпевает в обществе тот или иной концепт русской национальной культуры.

Природные концепты Пушкинианы. Природный концепт – это конструкт, естественнонаучное пространство которого дополняют, углубляют и расширяют метафорические и художественные смыслы. Пушкинскую концептосферу невозможно представить без топонимов, которые являются не только географическими

координатами на биографической карте поэта: *Михайловское, Сорочь, Крым...*

Предлагаемая технология общения с ПК предназначена для учащихся 4-7 классов. Это начальный этап, включающий первые шаги вступления на территорию лингвокультурологического пространства. На данном этапе не следует перегружать детей терминами и формулировками.

Этапы общения с природными концептами:

1. «Мозаика»; 2. «Энциклопедия»; 3. «Текст»; 4. «Искусство»; 5. «Иероглиф»; 6. «Автопортрет».

«Мозаика» – это фрагментарно-ассоциативный этап, выявляющий первоначальные представления детей о ПК. «Энциклопедия» – это словарный этап, позволяющий систематизировать детские представления о ПК с помощью лингвистических и энциклопедических словарей. «Текст» – это контекстуальный этап, знакомящий учеников с авторской интерпретацией ПК в литературных, публицистических и научных произведениях.

«Искусство» – это художественный этап, формирующий детские эстетические вкусы на основе музыкальных, живописных и архитектурных образов. «Иероглиф» – самый загадочный и интригующий этап, на котором ученики решают всевозможные этимологические и герменевтические задачи, требующие проникновения в глубины русского языка. «Автопортрет» – созидательно-продуктивный этап, предполагающий создание индивидуально-авторского проекта ПК.

Главный редактор «Литературной газеты» Ю. Поляков на праздновании пушкинского дня рождения в Михайловском заметил, что не стоит тратить усилия на поиски национальной

идеи. Она давно очевидна – это Пушкин. Пушкинское слово – это оружие небывалой духовной, нравственной и эстетической мощности. Почему пушкинское слово? С. Л. Соловейчик, автор «Пушкинских проповедей перед уроком», объясняет обращение к текстам гениального поэта следующим образом: «В вопросах этики и психологии Пушкин настолько точен, что, я думаю, и вы, читатель, согласитесь с утверждением: как у Пушкина – так правильно» (Соловейчик 2007: 174).

Библиографический список

1. Немыкина Н. И. Нравственные ориентиры в «Пушкинских проповедях» С. Л. Соловейчика. – М.: ООО «Чистые пруды»: «Русский язык», № 11, 2011, с. 4-6.
2. Соловейчик С. Л. Пушкинские проповеди. – М.: ООО «Чистые пруды», 2007. – 247 с.

Т. И. Ольховская
г. Елец, ЕГУ им. И. А. Бунина

Перспективы индивидуально-дифференцированного обучения младших школьников орфографии с компьютерной поддержкой

Индивидуально-дифференцированное обучение соединяет достоинства программированного обучения с развивающим.

Развивающее обучение характеризуется тем, что ученик не должен в готовом виде принимать знание, деятельность на уроке должна требовать от него усилий, размышления, поиска. Школьник должен иметь право на ошибку, на коллективное обсуждение поставленных гипотез, выдвинутых доказательств, анализ причин возникновения ошибок и неточностей. Такой подход делает «лично значимым» процесс учения и ориентирует его на «реально действующие мотивы» (А. Н. Леонтьев).

Ученые установили, что вполне уместно применять индивидуально-дифференцированное обучение в разнородном (гетерогенном) классе, то есть в том, в котором проходит сейчас массовое обучение. Разноуровневые задания позволяют не затормозить развитие сильных учащихся и помочь слабым преодолеть трудности учения, выбрать любую задачу, решить её с помощью учителя или сверстников, то есть работать *в зоне ближайшего развития*. Более того, наличие дидактического материала в содержании обучения, превышающего программные требования, позволяет обеспечить и *перспективное* развитие учащихся.

В основу содержательного подхода к индивидуально-дифференцированному обучению положен учет сформированности компонентов *учебной деятельности* школьника (принятие учебной задачи, развитие учебных действий, построение алгоритма решения, контроль и самоконтроль). При этом следует исходить из того, что изменение объема предлагаемого материала («сильным» – больше, а «слабым» – меньше) не решает проблему развития школьников, а касается лишь затраченного учебного времени. Индивидуально-дифференцированное обучение как раз и заключается в том, чтобы обеспечить восполнение пробелов в формировании ведущей деятельности (для одних) и предотвратить искусственные задержки развития (для других).

Наше исследование показало, что реализация идеи индивидуально-дифференцированного обучения способствует тому, что число учащихся, овладевающих умением принимать правописную задачу, самостоятельно контролировать и оценивать ход собственных действий по грамматико-орфографическому разбору, значительно увеличивается, что позволяет переводить многих школьников в группу, доля самостоятельной работы в которой гораздо выше, чем в других.

Чтобы осуществить компьютерную поддержку изучения курса русского языка, необходимо провести групповую дифференциацию

учащихся по типам мышления и разработать для каждой типологической группы подробные методические приемы, специальные учебные задания, упражнения.

Предъявление специальным образом организованного дидактического материала с помощью электронных средств обучения – это один из путей реализации идей индивидуально-дифференцированного обучения. Его характерной чертой является высокая доля самостоятельной работы учащихся. Электронные средства обучения, объединенные в компьютерную систему, могут реализовать индивидуально-дифференцированное обучение, если имеют: 1) базово-инвариантный блок, куда входят грамматико-орфографические сведения, которые необходимо усвоить всем учащимся (минимум, определенный школьными программами) и материал для углубленного изучения; 2) вариативно-целевой блок, в который входит грамматико-орфографический материал, подобранный с учетом типологических особенностей младших школьников; 3) вариативно-предметный блок с разнообразными заданиями, различающимися по методам и способам подачи дидактического материала; 4) коррекционно-моделирующий блок, особенность которого состоит в том, что машина предлагает детям исправить ошибки, которые были зафиксированы в ходе выполнения предыдущих упражнений.

Так, при изучении орфографической темы в базово-инвариантный блок компьютерной программы входят три демонстрационно-тренировочных модуля. В них различным образом представлены одно и то же правило и образец орфографического разбора. В первом варианте правило представляется в виде динамической таблицы (так его лучше усваивают дети с преобладающим абстрактно-понятийным мышлением). Во втором варианте компьютерной программы правило представляется в виде алгоритма (так его лучше усваивают дети с преобладающим словесно-логическим мышлением). В третьем варианте – в виде занимательной схемы-опоры, образно

представляющей суть правила (так его лучше усваивают дети с преобладающим наглядно-образным мышлением). В дальнейшем (при выполнении заданий контрольно-тренировочного или тестирующего модуля) ученик может вызвать эти сведения на экран в качестве помощи, нажав определенную клавишу.

В вариативно-целевой блок входят три контрольно-тренировочных модуля. Варианты заданий в этих модулях различаются способами подачи грамматико-орфографического материала. Так, дети с преобладающим абстрактно-понятийным мышлением, которые, как правило, имеют высокие темпы продвижения, выполняют более объемные задания с элементами проблемности (первый вариант).

Работа над формулировкой правила и усвоением способов его применения проходит комплексно. Дети при анализе языкового материала опираются на динамическую таблицу, в которой представлен образец порядка орфографического разбора с опорой на формулировку правила.

Формулировка разбита на части в соответствии с опознавательными, выборочными и заключительными признаками орфограммы.

Первичное закрепление действий по применению правила происходит по усвоенному с помощью динамической таблицы образцу с применением графических символов. Примеров для полного орфографического разбора в первом варианте предлагается ровно столько, чтобы дети не потеряли интереса к выполнению однообразных операций – машина предлагает перейти к выполнению заданий контрольно-тренировочного модуля сразу, как только ученик безошибочно провел полный разбор четырех – шести примеров.

В вариативно-предметный блок включены три контрольных модуля с разнообразным дидактическим материалом. В этих модулях широко используются компьютерные дидактические игры и проблемные, творческие упражнения, насыщенные как в грамматико-орфографическом, так и в идейно-содержательном плане. Их выполнение способствует добыче

дополнительной информации, извлечению нового знания, актуализирует у учеников познавательную потребность.

Таким образом, индивидуально-дифференцированное обучение орфографии в начальных классах основывается на планировании результатов обучения: явном выделении уровня обязательной подготовки и формировании на этой основе повышенных уровней овладения учебным материалом.

Индивидуально-дифференцированный подход основывается на психолого-педагогических различиях школьников, но при этом конечные учебные цели для всех учащихся едины, что позволяет выбрать объем и глубину усвоения учебного материала, учитывая способности, интересы, потребности детей младшего школьного возраста. Достижение уровня обязательной подготовки становится при таком подходе тем объективным критерием, на основе которого может видоизменяться ближайшая цель в обучении каждого ученика.

При достижении уровня обязательной подготовки перестраивается содержание работы школьника: его усилия направляются либо на овладение материалом на более высоких уровнях, либо продолжается работа по формированию важнейших опорных знаний и умений.

Л.И. Орлова
г. Белгород, НИУ «БелГУ»

Пути формирования связной речи младших школьников

Проблема развития связной речи учащихся приобретает в современной методике все большую актуальность. Во-первых, это обусловлено тем, что

только развитая связная речь ребенка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс коммуникации наравне с другими коммуникантами. От того, насколько точно, четко, лаконично и целесообразно в соответствии с конкретной речевой ситуацией ребенок умеет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения. Во-вторых, это продиктовано увеличением роли устного слова в культурной жизни страны: сейчас ценится умение говорить без подготовки, спонтанно. По свидетельствам видных отечественных психологов (А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна), механизм порождения спонтанной речи не проще, а в значительной мере сложнее порождения письменной речи. Следовательно, детей необходимо учить строить связные высказывания в целях повышения их коммуникативной компетенции.

Связная речь воплощает в себе все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Развитие связной речи неотделимо от решения основных задач речевого развития: обогащения, уточнения и активизации словаря. Влияние словарной работы на развитие связной речи проявляется прежде всего в том, что обогащение словаря включает расширение его объема за счет введения в языковое сознание ребенка тематических групп слов, синонимических рядов, антонимических пар, многозначных слов, а также и воспитания у детей внимания к содержательной стороне слова, поскольку в связной речи семантика отдельного слова вступает во взаимодействие с семантикой всего высказывания.

Разработке разных аспектов словарной работы были посвящены специальные исследования (А.Н. Богатырева, М.М. Кониная, А.П. Иваненко, Е.М. Струнина, В.И. Яшина и др.), которые показали, что воспитание у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике оказывает положительное воздействие на развитие связной речи.

Однако анализ соответствующей учебно-методической литературы показал, что исследуемая проблема хотя и сформулирована, но еще далека от решения: имеется широкий круг вопросов, нуждающихся в дополнительных психолого-лингвистических и методических исследованиях, в теоретическом и практическом обосновании. Как показывает практика, учащиеся достаточно часто владеют разговорным стилем устной речи и на интуитивном уровне умеют строить небольшие высказывания на предложенные темы (близкие им по содержанию). Однако в процессе обучения имеющихся знаний у детей становится недостаточно, поскольку ученики при создании собственных речевых произведений не опираются на теоретические знания о правилах построения высказывания, а бедность активного словаря создает трудности при построении связного устного высказывания, поскольку устная речь требует мгновенной реализации мысли в слове. Это сказывается на качестве создаваемых высказываний: их уровень достаточно низкий по сравнению с возможным.

Поэтому развитие речи имеет большое значение на всех этапах обучения. Развитие устной речи происходит при рассматривании картин и других наглядных объектов, в беседах с учителем и сверстниками, при чтении художественных текстов. Разнообразие тематики бесед, характера картин и наглядных материалов служит важным условием того, чтобы дети использовали широкий круг слов и речевых оборотов.

На протяжении всего начального обучения систематически проводится словарная (лексическая) работа по выявлению значения слов. В ходе наблюдения над словом учащиеся узнают, что слово может иметь несколько значений (многозначность слова), слова могут быть близкими (синонимы) и противоположными (антонимы) по смыслу, что следует правильно употреблять их в речи. Одновременно школьники учатся различать классы (разряды) слов на основе лексического значения предметности, признаков и действий предметов в связи с формами словоизменения. Необходимо

постепенно приучать учеников пользоваться толковыми и орфографическими словарями.

И все-таки анализ лексического значения отдельных слов в отрыве от их системных связей не может обеспечить полноценного овладения словом, его семантикой и правилами употребления, и, определяя содержание лексико-семантической работы на уроках русского языка, мы должны опираться на имеющиеся в лексической системе языка объединения слов по их значениям. Это позволяет сделать вывод о том, что в развитии словаря школьников, как одной из важных категорий формирования связной речи, крайне важным является принцип объединения слов в тематические группы. Одним из наиболее успешных направлений может стать развитие связной речи в процессе обогащения понятиями тематических групп лексики, в частности, тематической группы «Наименования жилища».

Обращение к тематическому объединению «Наименования жилища» обусловлено философской и лингвокультурологической значимостью данной лексики для носителей языка. Слово «дом», входящее в рассматриваемую тематическую группу, занимает совершенно особое место в миропонимании личности, воспринимается как категория, играющая первостепенную роль в земном бытии каждого человека. Так, овладевая новыми словами, учащиеся не только совершенствуют и развивают свои умения правильно определять их значение, употреблять в точном соответствии с их семантическим наполнением, но и знакомятся с культурным прошлым русского народа. Примерами по данной тематической группе являются слова: *землянка, лачуга, изба, хата, хоромы, замок, усадьба, дворец*. Многие из них не представлены в речи детей, являются малознакомыми для них или вообще неизвестными. Опора на познавательные возможности младших школьников в овладении лексикой тематической группы «Наименования жилища» расширяет возможности учителя по развитию связной речи учащихся начальных классов, готовит «почву» для будущих сочинений.

Знакомство с наименованиями жилища в силу их культурологической значимости вызывает интерес у учащихся, является благоприятным условием активизации деятельности детей, обогащения их словаря лексическими богатствами родного языка и формирования их связной речи.

В целом можно сделать вывод: целенаправленная и систематическая работа на уроках русского языка и во время внеклассной работы, включающая разные методы и приемы работы со словом, нацеленная на развитие речи, в том числе и за счет обогащения детского лексикона понятиями актуальных тематических групп лексики, несомненно, способствует развитию не только связной речи, но и мышления, мировоззрения младших школьников.

В.И. Петрова
г. Белгород, МОУ «СОШ 27»

Основные направления развития речи на лексическом уровне учащихся начальных классов

Изучение лексики позволяет знакомить учащихся со словом, как единицей лексической системы, со значением слова, создает необходимые условия для обогащения словарного запаса учащихся.

Методика развития речи на лексическом уровне предусматривает четыре основные линии:

1. **Обогащение словаря**, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе. Наилучший толкователь значений слова – контекст. Необходимо добиваться, чтобы школьники сами сумели объяснить значение слова, что обеспечит их умственное развитие, воспитает самостоятельность.

Приемы работы над значениями нового слова:

а) Словообразовательный анализ. «От какого слова образовано это слово?» или: «Почему так называли подосиновик, леденец, односельчане?»

б) Сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов: земляника и землячка, серебряный и серебристый

в) Объяснение значения через контекст.

г) Включение нового слова в контекст, составленный самими детьми.

д) Выяснение значения нового слова по словарям и сноскам в книге.

е) Показ предмета, картинки, макета.

ж) Подбор синонимов

з) Прием подбора антонимической пары: старт – финиш, хорошо – плохо.

и) Развернутое описание, состоящее из группы слов или из нескольких предложений.

к) Подведение слова под ближайший род и выделение видовых признаков (*крейсер — военный корабль*).

2. Уточнение словаря:

а) Работа с синонимами складывается из следующих элементов: обнаружение синонимов в читаемых текстах, объяснение значений и особенно оттенков значений, различий между словами-синонимами, подбор синонимов, выяснение оттенков значений, различий употребления, специальные упражнения с синонимами, активизация синонимов, исправление речевых ошибок (неудачное употребление слов), замена слова другим, более уместным в данном тексте.

Опыт и специальная проверка показывают, что дети неплохо овладевают синонимами, если их систематически тренировать в этом на уроках.

б) Работа с антонимами, как и с синонимами, начинается с анализа художественного текста, но затем вводятся и специальные упражнения: подбор антонимов к данным словам, составление предложений с антонимами, замена антонима в предложении, продолжение начатого

предложения с антонимами, подбор антонимов к многозначным словам, составление параллельных синонимических рядов.

в) С многозначностью слов (полисемией) школьники сталкиваются постоянно, но не всегда осознают ее. Основой работы над многозначностью является анализ слов из прочитанного текста, разграничение их значения. Но, кроме того, проводятся специальные упражнения: подобрать слова, которые имели бы по 2-3 значения, на каждое значение составить предложения, объяснить значения слов, сравнить значения слов в сочетаниях, подобрать близкие или противоположные по смыслу слова.

г) Омонимы обычно даются в занимательных, игровых материалах.

д) Фразеологизмы опираются на иносказание, на многозначность слова. Объяснения фразеологизмов проводятся путем замены соответствующими синонимами, развернутым объяснением, составлением предложений.

В собственной речи младшие школьники используют сравнительно мало фразеологизмов, это в основном поговорки и пословицы, «крылатые слова» – литературные цитаты.

е) Работа с пословицами. Школьники не просто запоминают пословицы, помещенные в учебниках, но и связывают их с нравственными проблемами читаемых произведений, с жизненными ситуациями, разъясняют их аллегорический смысл, значение отдельных слов и сочетаний.

ж) Работа со словарями.

Лексический фрагмент урока русского языка со словарями должен стать обязательным в любом классе, а работа с разными типами словарей должна превратиться в необходимость. Такая позиция определена «Требованиями к уровню подготовки учащихся, оканчивающих начальную школу».

На уроках и дома дети пользуются следующими словарями: орфографическим, толковым, словообразовательным, фразеологическим, синонимов и антонимов, пословиц и поговорок.

з) Выполнение различных видов творческих работ.

Посмеялись над бабушкой (творческий диктант)

Однажды дети играли на стадионе в мяч. Весело было играть, радостно.

Мимо стадиона шла бабушка. Она плохо видела, шла медленно, ощупью проверяла дорогу палкой.

Кто-то из ребят бросил мяч так, что он покатился бабушке под ноги, ударил по палке, и выбил её из рук. Остановилась бабушка, растерялась, не знает, что делать. Наклонилась, ищет палку, а она отлетела далеко. Не видит бабушка её.

Дети смотрят на бабушку и смеются. Никто из них не догадался подойти к бабушке, попросить прощения и помочь ей.

Дети смеются, а бабушка стоит и плачет. И никому в голову не пришло, что в эту минуту творится большое зло: человек издевается над человеком.

(по В.А. Сухомлинскому.)

Как бы вы поступили на месте детей? Напишите об этом.

Работа по обогащению словаря учащихся лексикой человеческих отношений имеет большое значение для формирования навыков письма, для предупреждения орфографических ошибок в письменной речи детей, потому что она развивает у школьников разностороннее внимание к слову, ответственное отношение к нему, формирует у младших школьников уважительное и заботливое отношение к старикам, близким людям, товарищам.

3.Активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный.

С целью активизации словаря работу можно представить в виде следующих основных этапов.

а) Толкование слова.

б) Чтение и запись слова (работа над орфоэпией и орфографией).

в) Работа над образцами употребления слова (готовыми словосочетаниями и предложениями).

Учитель знакомит детей с готовыми словосочетаниями и предложениями, включающими в себя изучаемые слова.

г) Работа над семантическими связями слова.

Упражнения по выделению и усваиванию парадигматических связей слов вырабатывают умения выбирать нужное слово, точно передавать смысл высказывания, понимать оттенки значения, а также развивают речь.

4. Устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды.

Все названные направления работы над словарем постоянно взаимодействуют и возможны в начальных классах лишь на практической основе с опорой на текст, без теоретических сведений и терминов.

Библиографический список

1. Бобровская Г. В. Обогащение словаря младших школьников. // Начальная школа. – 2002. – №6. – С. 76 – 80
2. Бобровская Г.В. Активизация словаря младших школьников. // Начальная школа. – 2003. – №4. – С. 47 – 52
3. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М. : Высшая школа, 1972. – 614 с.
4. Горбунова Н. Д. Работа с фразеологизмами. // Начальная школа плюс до и после. – 2003. – №3. – С. 57 – 59
5. Лаврова Н. М. Развитие умения пользоваться лингвистическими словарями. // Начальная школа плюс до и после. – 2005. – № 5. – С. 35 – 40

6. Львов М. Р. Словарик синонимов и антонимов. Для начальных классов. – М. : Вентана-Граф, 1997. – 201 с.
7. Прудникова А. В. Лексика в школьном курсе русского языка. – М.: Просвещение, 1979. – 144 с.
8. Учусь различать слова и их значения: Словарик многозначных слов, тематических групп слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов: Учеб. пос. для учащихся начальной школы. – М.: Дрофа, 2003. – 152 с.
9. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. – М.: Просвещение, 1972. – 344 с.

И.В. Присухина
г. Белгород, МАОУ «Лицей №38»

**Использование нетрадиционных методов обучения на уроках
словесности как средство развития ключевых компетенций учащихся**

Есть только один путь заставить человека
говорить грамотно – научить его любить свой язык.

Народная мудрость

Судьба русского языка – тема, которая не может оставить равнодушным ни одного словесника. Двадцатый век оказался чрезвычайно интересным не только для историков, но и для лингвистов. По существу, над русским языком был проведен потрясающий по масштабам и результатам социолингвистический эксперимент, что не могло не сказаться на речевой культуре целого поколения.

Быть может, поэтому уроки литературы и языка остаются сегодня едва ли не основным полем сражения за духовное развитие личности. Что следует из этого для учителя словесности? Думается, возрастает его ответственность за духовный уровень будущего поколения. Полагаю, нельзя не согласиться с мнением известного филолога В.Ю.Троицкого о том, что «едва ли не самая

драматическая утрата нашей школы в том, что из нее в своё время исчезли уроки словесности. Есть «часы» по литературе, русскому языку. Но уроки словесности – ныне явление редкое. И не потому ли так заметно стало распространяться в школе духовное оскудение, что «словесность как открытие в слове и через слово существенного и необходимого для нравственного бытия и отдельного человека и целого народа – распалась на два практически плохо соединенных друг с другом предмета». А ведь цель данных уроков как раз состоит в том, чтобы «научить читать художественное произведение, помочь вслушаться в ритм и музыку слов и фраз, интонацию и скрытый подтекст диалога, наслаждаться вдумчивым медленным чтением, сопереживать героям, вникать в смысл поэтической детали, зримо воображать художественный мир произведения. Учитель словесности должен способствовать развитию умения читать так, чтобы слова писателя получали в сознании школьника верный исторический смысл и полноту эмоционального содержания.

К сожалению, мы забыли и основной, и коренной смысл слова *филология*, т. е. *словолюбие*, любовь к слову. Ведь если не воспитывается в наших учениках такая любовь, то не достигается главного, во имя чего существует эта огромная область знаний.

Родное слово нельзя постичь не любя. А полюбить можно, только познавая все многообразие скрытых в нем смыслов, полноту обозначенной им внутренней жизни симфонии чувств и душевных движений».

Как же сделать так, чтобы ученик, чутко воспринимая слово писателя, был способен сам войти в мир художественного произведения, увлечься им? В этом плане особое значение приобретают понятия «творческий потенциал», «творческие способности» учащихся и уровень их развития. В связи с этим актуальной становится проблема разработки таких форм, методов и приёмов обучения и методики их использования, которые

содействуют формированию и развитию ключевых компетенций и творческого потенциала.

В первую очередь, это применение нетрадиционных форм урока, когда ученик переходит в иное психологическое состояние, ощущая себя в новом качестве. Особо хотелось бы остановиться на уроках словесности.

Думается, преимущество уроков данных в том, что они позволяют в полной мере инициировать духовную энергию ребёнка, стимулировать выражение своего «Я» и таким образом освобождают ученика от страха получения плохой оценки. Как правило, оценки за урок всегда положительные (их не менее трёх за разные виды работ у каждого ученика).

Почему же такие результаты? Ответ один: применение разнообразных способов активизации учащихся позволяет раскрыть творческие способности каждого ребенка. Обратимся к некоторым из инновационных приёмов:

1) так, к уроку словесности по рассказу Л.Н.Толстого «После бала» после изучения темы «Однородные члены предложения» по русскому языку в 8 классе ребятам дается предварительное задание – **«Защита исследовательского проекта»** по следующим темам:

- а) «Как работал Л.Н Толстой над языком своих произведений»;
- б) «Отбор экспрессивной лексики и её роль в произведении»;
- в) «Частотность употребления синтаксических конструкций с однородными членами в рассказе».

Задача учителя – настроить детей на исследовательскую работу, порекомендовав соответствующую литературу.

2) **«Лингвистический эксперимент»**. Цель его – выяснить, насколько ученики внимательны и чутки к слову писателя. Детям предлагается восстановить по памяти текст, отображённый на экране (например, с пропущенными прилагательными: *Она была в платье с..... поясом и в перчатках, немного не доходивших до локтей, и в башмачках*).

Затем варианты ребят сопоставляются с авторским текстом, и попутно проводится исследование о роли цветописи в тексте.

3) **«Листы обратной связи»**, на которых ребята составляют схемы предложений на слух, затем поднимают листы, чтобы можно было сравнить свой результат с результатами других. (Если в схемах есть ошибки, в работу включается экспертная группа, которая выполняет функцию и помощников учителя, и его консультантов). Так, у А.С.Пушкина это чаще простые предложения, у Л.Н. Толстого они обычно осложнены однородными членами. Ученикам предстоит понять, почему преобладают те или иные синтаксические конструкции. Они приходят к выводу, что это не случайно. Так, например, Л.Н. Толстой, рассказывая о своих героях, рисуя их словесные портреты, использует экспрессивные возможности предложений с однородными членами (чаще – определениями), помогающими точно и ярко передавать детали внешности и особенности характера, создавать определённое настроение..

4) **«Ассоциативно-предметный рисунок»**. Учащимся заранее даётся задание: подумать, с каким предметом или явлением в жизни ассоциируется у них тот или иной герой. На уроке ученики «защищают» свои рисунки. Например, Настя из рассказа К.Г.Паустовского «Телеграмма» ассоциируется у школьников с червивым яблоком или с зимним солнцем, которое светит, но не греет; Варенька из рассказа Л.Н.Толстого «После бала» с нежной лилией или белым облачком; Швабрин из «Капитанской Дочки» А.С.Пушкина – с трясиной, которая «внешне иногда имеет безобидный вид солнечной поляны, но по сути это топкое, черное, опасное болото».

5) **«Сочинение по ассоциациям»**. В течение 10-12 минут на уроке (обычно в конце) ученик должен написать сочинение-миниатюру по ассоциациям, отталкиваясь от опорного слова (например, от слова «жестокость» на уроке по рассказу Л.Н.Толстого «После бала»)

5) **«Акростих»** – один из самых любимых видов творчества ребят. Абсолютно каждый готов попробовать себя в роли поэта, тем более что яркую, ёмкую характеристику героя писать гораздо интереснее, чем «сухую» традиционную.

6) **«Стилизация письма»**. Задача состоит в том, чтобы написать письмо от имени одного литературного героя другому в стиле самого писателя.

7) **«Составление опорной схемы по произведению»**. На этом методическом приёме хотелось бы остановиться особо. Учителя давно привыкли к опорным схемам по русскому языку – именно они помогают систематизировать материал по данному предмету.

Но опорные схемы на уроках литературы... Сомнения есть. Правда, только у тех, кто с ними не работал, кто не задумывался вопросом: что же нужно сегодняшнему старшекласснику? Наверное, самостоятельные (без нашего надзора!) размышления, исследования, обобщения. А что может помочь установить взаимосвязь между этими явлениями? Именно применение опорной схемы. С использованием собственных ассоциаций, фигур, цветов, их пространственного расположения. Умение же объяснять собственные условные знаки предполагает развитие коммуникативной компетенции школьника. Не секрет, что лучше запоминается тот материал, который вызывает активную умственную деятельность, понимание. А понимание, несомненно, ведет к осмыслению, запоминанию.

8) **«Театр-экспромт»**. При изучении произведения находим самый яркий эпизод. Сразу на уроке распределяются роли. Один ученик читает от имени автора, остальные (по ходу чтения) исполняют свои роли.

Список нетрадиционных приёмов, помогающих развивать творческие способности школьников, можно продолжать (ассоциативная цепочка, презентация слова и др.), но хочется сказать о главном: ученикам очень

нравятся такие уроки, практически все школьники получают за урок несколько оценок

Думается, необходимо особо отметить, что проведение уроков словесности меняет отношение учеников к литературе. На подготовку к таким урокам уходит много времени, но радует результат: ученики умеют теперь самостоятельно находить «ключи» к характерам героев, зачастую считают невозможным обойтись без ассоциативно-предметного рисунка, акростиха, опорной схемы.

Значит, цель достигнута: ребёнок научился мыслить «нестандартно», он «готов следовать за мыслями» писателя; в итоге он обязательно состоится как ЛИЧНОСТЬ. А это, я уверена, и есть главная задача уроков словесности.

Библиографический список

1. Альбеткова Р.И. Русская словесность: от слова к словесности. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений. – М., 2000.
2. Ашевская Л.А. Развитие творческих способностей и личности учащихся // Русский язык в школе. – 2001. – №6.
3. Гурьянова Н.А., Швецова О.С. Уроки словесности. – Мурманск, 1999.
4. Денисова Л.О. Развитие творческих способностей школьников // Русский язык в школе. – 2007. – №3.
5. Троицкий В. Ю. Словесность в школе. Книга для преподавателей русской филологии. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.

Т. Б. Пушкарь
г. Елец, ЕГУ им. И. А. Бунина

**Педагогический диалог на уроках русского языка
и его особенности**

Диалог – разновидность устной речи, в которой принимают участие двое, один из которых коммуникатор, другой – реципиент. Суть педагогического диалога заключается в том, что учитель и ученик постоянно меняются ролями относительно видов речевой деятельности: «слушающий – говорящий».

Особенностью диалога является его ситуативная обусловленность и коммуникативная направленность. Эти два фактора обуславливают структуру диалога и коммуникативную роль каждого из участников. Ситуация – это те реальные условия, которые побуждают к речи, определяя ее мотивы и содержание, а также выбор речевого узуса. Содержание ситуации составляют и все особенности общающихся: возраст, социальный статус, межличностные отношения. В процессе диалога участники меняются ролями в зависимости от актуальности вида речевой деятельности (слушания или говорения).

Составная часть диалога, принадлежащая одному лицу и составляющая один речевой акт, называется репликой. Два речевых акта, оформленные репликами, связанными по содержанию и по форме, составляют элементарный цикл диалога, принимаемый за единицу диалога, в лингвистическом выражении ДЕ (диалогическое единство). ДЕ – минимальная структурная единица диалога, в которой взаимосвязь реплик обусловлена тем, что одна из них является репликой-стимулом, другая – репликой-реакцией. Структурно ДЕ в педагогических ситуациях может быть представлено такими структурами: вопрос – ответ, вопрос – сообщение, сообщение – вопрос, сообщение – вопрос – переспрос, сообщение – переспрос – сообщение.

Коммуникативная направленность педагогического диалога заключается в достижении договоренности на основе социально-педагогического воспитательного воздействия учителя на отдельного учащегося или родителя, поэтому отбор средств должен диктоваться необходимостью соблюдения этичности, доброжелательности, желания

конструктивной помощи, желания понять собеседника, сочувствовать ему. В процессе диалога обнаруживается большая нагрузка на лингвистические и экстралингвистические средства общения – необходимость эффективно использовать интонацию, целесообразные грамматические структуры и формы, лексику, темп, тембр. Артистичность учителя – это знание воздействия в зависимости от коммуникативных целей и целесообразное их использование с возможно большей степенью естественности.

Использование диалога на уроке русского языка обусловлено его этапом или приемом.

Момент использования	Цели
Индивидуальный опрос	Получить дополнительную информацию о знаниях учащихся; проиллюстрировать учащимся правильные четкие логические ответы на вопросы; убедить в справедливости выставленной оценки
Индивидуальное разъяснение на уроке	Оказать помощь, получить информацию о степени усвоения материала
Индивидуальное принуждение на уроке	Включение всех учащихся в работу, коррекция поведения, вызов интердикции

Чтобы организовать педагогический диалог на лингвистическую тему в ситуации фронтального опроса, учитель должен уметь:

1. Ставить задачу перед учащимися, формулировать тему опроса. Постановка задачи и темы опроса мобилизует внимание учащихся, подчеркивает важность и перспективность предстоящей работы.

2. Запрашивать информацию по теме опроса, формулировать вопросы точно и конкретно, в строгой последовательности. Помнить, что запросить информацию можно с помощью не только вопросительных, но и побудительных высказываний.

3. Слушать ученика, «слышать ответ». Следить, чтобы ответ был правильный и по содержанию, и по оформлению. Если ученик формулирует

правило, то он должен не только привести пример, но и объяснить его. Если ответ недостаточно полный, надо обратиться с дополнительным уточняющим, корректирующим вопросом. Следить не только за тем, что ученик говорит, но и как говорит, учитывая при этом, что паузы в речи ученика передают его состояние (волнение, неуверенность, стеснительность и т. д.), отражают поиск нужного слова или свидетельствуют о слабых знаниях по предмету. Следить за реакцией класса, поддерживать его внимание на протяжении всего диалога.

4. Реагировать на ответы, оценивать их, используя соответствующие выражения (*Правильно. Верно. Молодец!* или *Нет. Неправильно. Неверно*). Помнить, что формальная оценка (не соответствующая содержанию ответа) недопустима в педагогическом диалоге.

5. Завершать диалог. Диалог, как правило, завершается выводами по теме и (или) общей обоснованной оценкой работы учащихся.

6. Управлять средствами выразительности речи (темпом, громкостью, тональной окраской). Помнить, что жесты и мимика могут заменить реплику в диалоге.

Схема анализа педагогического диалога на лингвистическую тему.

I. Задача и тема опроса: 1. Сформулирована ли задача опроса? Правильно ли она поставлена перед учащимися? 2. Сформулирована ли тема, по которой проводится опрос? Насколько точно?

II. Запрос информации. 1. Умеет ли учитель запрашивать информацию? Какие средства использует для вербализации запроса информации? 2. Какие реплики составляют педагогический диалог? Предложите свой (оптимальный) вариант.

III. Умение слушать. 1. Умеет ли учитель «слышать» ответы учащихся? 2. Можно ли сказать, что на протяжении всего диалога учащиеся были активными? Докажите свою точку зрения.

IV. Оценка ответов учащихся. 1. Оценивает ли учитель ответы учащихся? 2. Насколько обоснована оценка? 3. Как оценивает ответы учащихся учитель?

V. Завершение диалога. 1. Завершен ли педагогический диалог? Если да, что завершает его (общая оценка, выводы по теме, общая оценка и выводы)? 2. Соответствует ли вывод, общая оценка задаче опроса?

VI. Средства выразительности речи учителя. 1. Какие средства выразительности использует учитель на этапе опроса? 2. Соответствуют ли эти средства ситуации и задаче опроса?

VII. Общая оценка педагогического диалога.

Виды слушания. В психологии различают несколько видов слушания. Наиболее важные из них: нерефлексивное и эмпатическое.

Большими возможностями обладает нерефлексивное слушание (умение слушать активно и внимательно, почти не давая собственных речевых реакций, особенно тех, что содержат оценку или наши соображения по поводу услышанного). Этот вид слушания предполагает невмешательство и минимизацию вербальных средств для выражения реакции – нейтральных простейших фраз (одобрение, интерес, понимание): «Да?», «Это интересно», «Понимаю», «Приятно слышать», «Можно ли поподробнее?». Неречевые средства: кивок головы, наклон. Нерефлексивное слушание означает только желание слушать.

Эмпатическое слушание выражает искренний интерес к собеседнику. Цель такого вида слушания – дать собеседнику ощущение сопереживания, уловить эмоциональную окраску и значение его проблем. Такое слушание наблюдается при решении личных проблем. Задачей является пробуждение доверия. Если говорящий взволнован, ему надо помочь включиться в речевую деятельность, высказаться: «Вас (тебя) что-нибудь беспокоит? Не спеши, вспомни, о чем мы говорили? Что-то случилось?» Но не: «Поторопись, мы ждем! Опять тянешь время! Не знаешь, так и скажи и садись не место». Задачей является пробуждение доверия. Оно возникает тогда, когда собеседник чувствует искренний интерес.

Таким образом, педагогический диалог – важнейшая сотрудничество техника, применяемая учителем на уроке русского языка для формирования у учеников лингвистической компетенции.

Н.В. Степанова
Белгородская область, МОУ «Вейделевская СОШ»

Использование инфокоммуникационных технологий в обучении русскому языку

В современном мире все более актуальными становятся вопросы, связанные с использованием инфокоммуникационных технологий в учебном процессе, потому что именно они создают принципиально новые возможности получения человеком знаний. Действительно, применение новых информационных технологий позволяет разнообразить и комбинировать средства педагогического воздействия на учащихся, усилить мотивацию учения и улучшить усвоение нового материала, дает возможность качественно изменить самоконтроль и контроль над результатами обучения. Обучение русскому языку – именно та область, где использование информационных и коммуникационных технологий может принципиально изменить и методы работы, и, что самое главное, ее результаты. Совершенствование методики преподавания русского языка с использованием информационных и коммуникационных технологий повышает темп урока, а главное, увеличивает долю самостоятельной работы учащихся.

Сегодня нет такого преподавателя, который не мечтал бы о том, чтобы его общение с учащимися было бы увлекательным, интересным, эмоциональным, а главное – тем ценным приобретением, которое бы ученики смогли преобразовать в собственное мировосприятие и мироощущение. Основные преимущества ИКТ: позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повышает

творческий потенциал личности. ИКТ интенсифицирует процесс обучения: повышает темп урока, увеличивает долю самостоятельной работы учащихся, позволяет проверить усвоение теории у всех учащихся, углубить степень отработки практических умений и навыков, вести дифференцированную работу с каждым учеником.

ИКТ целесообразно использовать при изложении нового материала (демонстрационно-энциклопедические программы), закреплении изложенного материала (тренинг – разнообразные обучающие программы), в системе контроля и проверки (тестирование с оцениванием, контролирующие программы), для самостоятельной работы учащихся (обучающие программы, энциклопедии, развивающие программы), при возможности отказа от классно-урочной системы: проведение интегрированных уроков по методу проектов, для тренировки конкретных способностей учащихся (внимание, память, мышление). Использование информационных технологий является одной из актуальных проблем современной методики преподавания филологических дисциплин.

Внедрение новых информационных компьютерных технологий меняет традиционный взгляд на образование, помогает преодолеть противоречие между активным использованием различных педагогических технологий и недостаточным ростом эффективности обучения.

Сегодня необходимо, чтобы каждый учитель мог подготовить и провести урок с использованием ИКТ. Общаясь с ребятами на уроках русского языка, литературы приходим к выводу, что необходимо расширять кругозор учащихся, повышать уровень их культурного образования, развивать языковые и коммуникативные навыки и умения. Обучение предполагает общение на уроке как между учителем и учащимися, так и общение учащихся друг с другом.

Использование в обучении информационных и коммуникационных технологий позволяет:

- развить у учащихся творческие способности, навыки исследовательской деятельности, умение принимать оптимальные решения;
- расширить возможности предъявления учебной информации;
- сформировать у школьников умение работать с информацией, развить коммуникативные способности;
- усилить мотивацию учения;
- активно вовлекать учащихся в учебный процесс;
- дать ребенку максимально возможный для него объем учебного материала;
- расширить наборы применяемых учебных задач;
- качественно изменить контроль над деятельностью учащихся;
- приобщить школьника к достижениям информационного общества и адекватному поведению в нем.

В результате использования информационных технологий на уроках русского языка у учащихся наблюдается:

- повышение интереса к изучению русского языка;
- более полное усвоение теоретического материала;
- формирование умения структурировать теоретический материал и умение использовать полученные знания в процессе обучения;
- развитие логических операций: синтеза, анализа, обобщения, классификации, сравнения.

Информационные ресурсы Интернет являются хорошим подспорьем учителю русского языка, они содержат специализированные сайты по вопросам филологии; различные тематические форумы, чаты, где можно задать предметные вопросы и получить ответы от специалистов в определенной области; электронные библиотеки с книгами, журналами, справочной литературой, статьями по различным направлениям; контролирующие, моделирующие, обучающие и помогающие проектировать программы, электронную почту.

Но не нужно забывать, что применение информационных технологий в учебном процессе станет эффективным, если будет обеспечена их органическая связь и сочетаемость с традиционными методами и приемами обучения.

Применение средств ИКТ в системе гуманитарного образования направлено на совершенствование существующих технологий обучения за счет усиления исследовательских, информационно-поисковых и аналитических методов работы с информацией. Средства ИКТ являются эффективным средством повышения познавательного интереса учащихся, создают условия для построения индивидуальных образовательных траекторий школьников.

Библиографический список

1. Булгакова Е.Т. Информационные технологии в гуманитарном образовании // Педагогика и жизнь: международный сборник научных трудов / Под общей редакцией проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 3. – Воронеж: ВГПУ, 2007.
2. Вопросы компьютеризации учебного процесса. Книга для учителя. Из опыта работы. / Под ред. Л.П. Шило. – М.: Просвещение, 2007.
3. Портал “Информационно-коммуникационные технологии в образовании” <http://www.ict.edu.ru/>.

Е.Н. Ульяненко
Красногвардейский район, МБОУ «Засосенская СОШ»

Перспективы неологии в школьном изучении

Традиционно в системе школьного обучения русскому языку неологии уделяется недостаточно внимания. Новые слова рассматриваются в разделах лексики, словообразования, а также на уроках в рамках словарной работы. Между тем такое игнорирование теоретических положений неологии и функционирования новых слов в речи может привести к затормаживанию

словообразовательной активности ребенка. Исследования ученых показали, что уже с четырех-пяти лет дети свободно создают слова по усвоенным словообразовательным моделям (Т.И. Ерофеева, Н.Ю. Семенченко 1989), а к школьному возрасту (шесть-семь лет) способны усваивать более сложные модели образования слов (В.К. Харченко, Е.Г. Озерова 1999). «В дошкольном возрасте у детей отмечается потребность в создании новых слов» (Рукавицына 2008: 4), и задача учителя русского языка, на наш взгляд, заключается в том, чтобы развивать такую способность, чему способствует изучение курса неологии.

Анализ различных учебников по русскому языку показал, что изложенный в них материал по данной теме достаточно скуден. Не вызывает сомнения необходимость расширения теоретико-методологической базы для изучения новых слов и их категорий в школе.

На наш взгляд, тему «Новые слова» следует предложить детям в разделе «Лексика. Словообразование», когда учащиеся уже знакомы с основными путями пополнения словарного состава языка, а также со способами образования слов. Получив представление об общеупотребительных и необщеупотребительных (диалектных, профессиональных) словах, дети могут познакомиться со словами заимствованными, устаревшими и новыми. На наш взгляд, изучению неологизмов должно предшествовать ознакомление практически со всеми основными семантическими пластами русской лексики, так как в этом случае детям проще будет осознать механизмы появления и функционирования новых слов.

Учащимся можно предложить следующее определение термина: *неологизмы* – новые слова, появляющиеся в языке в определенный период времени. Показ учащимся этого явления, по мнению А.В. Текучева, «будет способствовать пониманию ими процессов, происходящих в живом языке, и осуществлению в преподавании принципа историзма, поскольку новое в

языке познается из сравнения со старым и связывается с определенными этапами и событиями в жизни народа» (Текучев 1980: 148-149).

Следует акцентировать внимание детей на том, что неологизмы продолжают оставаться новыми словами до момента фиксирования их в нашем сознании как общеупотребительных, то есть неологизмами мы можем считать слова, которые появились недавно, а потом уже они выйдут из этого разряда, приобретут обыденное звучание и станут употребляться в речи постоянно. Наряду с этим «может быть указано на то, что при быстрой смене общественно-политических явлений многие слова, являющиеся неологизмами по отношению к предшествовавшей эпохе еще совсем недавно, теперь уже перешли в разряд историзмов, как это произошло со словами *красногвардеец, комбеды, партячейки*» (Текучев 1980: 149).

Кроме того, следует обратить внимание учащихся на то, что неологизмами мы можем считать и те слова, которые в нашем языке уже давно существуют, но в силу определенных причин приобрели новое значение. Таким образом, мы предлагаем включить в изучение темы «Новые слова» и пути появления новых слов. В этой связи на уроках можно вспомнить уже изученные способы словообразования и показать учащимся, что новые слова могут образовываться по существующим в языке моделям, за основу при этом могут браться иноязычные корни.

Еще один немаловажный аспект изучения неологизмов в школе – типология новых слов. С нашей точки зрения, учащимся необходимо дать понятие об окказионализмах – новых словах, которые создаются и употребляются лишь раз в определенном контексте. Поэтому эти слова постоянно сохраняют свою новизну независимо от времени создания, в то время как неологизмы постепенно перестают восприниматься как новые слова и становятся общеупотребительными. В связи с этим вопросом стоит привлечь внимание детей к окказионализмам в текстах художественной литературы. В школьной практике достаточно часто обращаются к

индивидуально-авторским словам, созданным В. Маяковским, М. Цветаевой. Однако, на наш взгляд, целесообразным будет знакомство учащихся с поэтическими текстами А. Белого, одного из поэтов-символистов, новатора в области стихосложения.

Так, на обобщающем уроке по теме «Н и НН в прилагательных и причастиях» детям можно предложить для работы стихотворение А. Белого «В полях» и провести следующую работу.

– Послушайте текст. Какую картину вы представили?

– Выпишите имена прилагательные и причастия, правописание которых определяется изученным правилом. (*Старинный, апельсиновый, винный, червонной, озаренный, чернопыльные.*)

– Обозначьте орфограмму. Объясните правописание суффиксов этих слов.

– Как образованы выписанные слова? (*Суффиксальным способом, последнее слово – сложением основ.*)

– Попытайтесь определить значение этого слова. Оно зафиксировано в словаре? (*Нет.*)

– Итак, это слово создал сам автор. Это окказиональное слово, индивидуально-авторское. Как вы думаете, для чего потребовалось поэту придумывать новое слово, не существующее в языке? (*Для усиления образности.*)

Такое обращение к новым, авторским, словам поможет детям уяснить их важность, необходимость для художественной литературы, выявить образность индивидуально-авторских слов.

Обращение к новым словам необходимо и на этапе изучения состава слова, словообразовательных типов, моделей. В качестве примера можем предложить следующее задание.

– Прочитайте пословицы.

Лето – припасиха, а зима – подбериха.

Масляница – объе́духа, деньгам прибе́руха.

– Как вы понимаете эти пословицы?

– Запишите слова, которые не встречаются в нашей речи, не зафиксированы в словарях. (*Припасиха, подбериха, объе́духа, прибе́руха.*)

– Такие слова мы называем окказиональными, они встречаются только один раз в определенном контексте. Подумайте, каково значение этих слов?

– Что общего в образовании этих слов? (*Суффиксы -их-, -ух-.*)

– Заметьте, в их основе – глаголы, действия: припасти, подобрать, объесться, прибрать. Попробуйте сами назвать времена года по такой же схеме, модели.

Подобные задания развивают умение учащихся анализировать, сопоставлять, сравнивать языковые факты и явления, а также способствуют развитию творческих способностей.

Мы уже говорили о том, что дети сами легко создают новые слова. И это умение необходимо всячески поддерживать и развивать. Для этого лучше использовать игровые задания, как, например, предлагает О. Н. Рукавицына:

«Пофантазируйте, как могут называться участники русских старинных игр: лапта, городки, «в лодыжки», «в клетку», «в галу», «в черту», «в круг»? А как могли называть участника кулачных боев? (Может быть, *городошник, городарь, лаптарь, лаптошник, кулачник?*)» (Рукавицына 2008: 195).

Таким образом, проблема изучения неологии в школьном курсе русского языка достаточно актуальна, а ею возможные решения имеют широкие перспективы. В процессе изучения новых слов преподаватель может проявить большой творческий потенциал. Но не стоит полагать, что изучать неологизмы нужно только на специально отведенных для этого уроках, ведь новые слова создаются в языке постоянно, и знакомство с ними должно осуществляться непрерывно, в течение всего курса русского языка.

Библиографический список

1. Ерофеева Т.И., Семенченко Н.Ю. Экспрессия в детской речи: на материале речи детей 2-5 лет. // Детская речь и пути ее совершенствования. – Свердловск, 1989. – С. 4-10.
2. Рукавицына О.Н., Устименко И.А. Личностно ориентированный речевой урок в системе обучения продуктивному словообразованию. – Губкин: ИП Уваров В.М., 2008. – 199 с.
3. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
4. Харченко В.К., Озерова Е.Г. Сложные слова в детской речи. – Белгород: Изд-во Белгород. ун-та, 1999. – 158 с.

Ж.В. Чумакова
г. Старый Оскол, МБОУ «ООШ № 22»

Управление качеством обучения младших школьников средствами мониторинга

Проблема качества обучения особенно остро ощущается в исторические периоды преобразований, поскольку связана с изменениями требований к знаниям и умениям человека со стороны общества. В настоящее время образовательная система стремится разработать такую систему функционирования учебного процесса, которая могла бы обеспечить высокие результаты обучения. Развитие образовательной системы, конечно же, должно начинаться со школы первой ступени, так как именно на начальном этапе обучения происходит формирование основных знаний, умений и навыков обучающихся.

Мониторинг в той или иной мере существовал в системе школьного образования всегда (в виде, например, экзаменов или контрольных работ). Однако в традиционных технологиях отмечают ряд недостатков: направленность на результаты обучения школьников (при этом сам процесс формирования знаний, умений, навыков, качеств личности учащегося зачастую остается вне поля зрения); ориентация на получение статичных

фактов, отражающих эпизодический характер состояния обучения школьников; ориентация каждого педагога на субъективные нормы к оцениванию и анализу результатов учебной деятельности обучающихся. В школьной практике преобладает изучение качества обучения учащихся основной и старшей ступени обучения, что не позволяет выделить причины низкой успеваемости и снижения интереса к учению у школьников, обусловленные начальной школой.

Каковы же последние тенденции в оценке результатов обучения младших школьников?

Во-первых, это переход к когнитивной точке зрения на обучение и оценку: от оценки исключительно результатов обучения к рассмотрению также процесса обучения; от пассивного ответа на заданный вопрос к активному конструированию содержания ответа; от оценки отдельных, изолированных умений к интегрированной и междисциплинарной оценке.

Во-вторых, происходит изменение характера оценки, а именно: от единовременной оценки с помощью одного измерителя к портфолио – системе работ, выполненных учащимися за определенное время.

В-третьих, организуется переход от одномерного к многомерному измерению – от оценки только одной характеристики образовательных достижений к оценке нескольких характеристик одновременно.

Рассмотрим организацию процесса перманентного мониторинга по русскому языку в 4 классе МОУ «ООШ №22 г. Старый Оскол».

Выстроенная нами система базируется на заданиях тестового характера и диагностических контрольных работах, что позволяет не только выявить «точки роста» или «болевы́е точки» на уровне отдельного школьника или на уровне класса, но и создать условия, благоприятные для инновационного развития процесса обучения и создания условий образовательной преемственности.

Результаты мониторинговых срезов заносятся учителем в специальную матрицу, в которой представлены следующие позиции:

- 1) фамилия, имя ребенка;
- 2) количество тестовых заданий;
- 3) количество баллов, которое получил ученик за выполнение теста;
- 4) процент правильно выполненных заданий;
- 5) количество баллов за повторный тест (в случае, если такой необходим);
- 6) процент правильно выполненных заданий за повторный тест (в случае, если такой необходим).

В мониторинговую матрицу сознательно не вносится отметка по пятибалльной шкале, так как она, на наш взгляд, не позволяет градуировать достижения ученика и не дает возможности учитывать его развитие (например, в случае, если он выполняет повторный тест, добиваясь более высокого результата).

В начале года в рамках входного мониторинга по русскому языку предлагаем учащимся 4 класса выполнить 10 тестовых заданий разной сложности: 1, 2, 3 задания – 1 балл; 4, 5, 6, 7 задания – 2 балла; 8, 9, 10 задания – 3 балла. Максимально можно получить за выполнение тестовых заданий 20 баллов.

На протяжении учебного года с периодичностью 1 раз в две недели предлагаются диагностирующие тестовые работы, позволяющие оценить и уровень освоения изучаемого материала, и эффект развивающих методик, и способность ученика 4 класса к самоконтролю и самомотивации. Система оценивания представляет собой 20-балльную шкалу, в рамках которой удобнее разграничивать успехи учащихся и анализировать степень сформированности языковой, речевой и других компетенций.

Перевод полученных баллов в форму оценочного шкалирования традиционного вида выглядел следующим образом: отличный уровень – 16-20 баллов; хороший уровень – 12-15 баллов; удовлетворительный уровень – 8-11 баллов; неудовлетворительный уровень – 0-7 баллов.

Учащиеся, чей уровень можно было определить как неудовлетворительный или удовлетворительный, должны были после дополнительной подготовки написать повторную диагностическую работу. Остальные ученики могли выполнить работу повторно при личном желании.

Нами была выстроена следующая периодичность проведения мониторинга: тестирование либо контрольная работа с заданиями разной сложности проводились 1 раз в 2 недели; следующая за диагностической работой неделя была посвящена анализу допущенных учащимися ошибок, индивидуальной работе со слабоуспевающими и повторной срезовой работе для тех, чьи результаты были невысокими.

Представленная система текущего мониторинга в начальной школе позволяет учителю составлять как кратковременные, так и долгосрочные прогнозы развития, а значит, позволяет совершенствовать процессы целеполагания и планирования процесса обучения. Результаты как коллективного, так и индивидуального текущего мониторинга можно представить в виде печатных или электронных таблиц, создав, например, «окно статистики» для каждой отдельной проводимой работы.

Такая статистика показывает текущее состояние успешности и успеваемости каждого конкретного школьника; указывает, какое именно задание ученик выполняет правильно либо неправильно; дает возможность учителю отредактировать отметку ученика по традиционной пятибалльной системе. На основе этих данных учитель имеет возможность проводить сравнительно-сопоставительный анализ успешности учебной деятельности как отдельных учащихся, так и всего класса в целом. Такой анализ позволяет

выявить наиболее продуктивные методы, формы и приемы организации учебной деятельности в начальной школе.

В рамках мониторинга учитель легко может диагностировать, какие знания, умения и навыки в рамках изучаемой темы ученик усвоил хорошо, где требуется педагогическая коррекция и индивидуальные консультации. Анализ данных по каждой работе позволяет учителю выявить типы заданий, которые школьник хорошо усвоил, задания, требующие дополнительной подготовки, задания, решение которых на данном этапе для данного учащегося без помощи учителя не представляется возможным.

Данные диагностики учитель может использовать в качестве действенного стимула учебной деятельности. Знакомя младших школьников с матрицами результатов, учитель предлагает каждому из ребят самостоятельно проанализировать собственную учебную деятельность.

Детальный разбор можно провести в частном порядке, с каждым учащимся и его родителями. При этом педагог, пользуясь данными мониторинга, не столько сравнивает успехи ученика с успехами его товарищей, сколько анализирует достижения ученика от урока к уроку, выявляет динамику индивидуального прогресса, намечает пути преодоления тех или иных затруднений.

Благодаря такой статистике можно проследить траекторию развития каждого ученика в течение нескольких учебных месяцев и всего учебного года. Из блоков мониторинговой работы в итоге складывается картина учебной деятельности отдельно ученика и класса в целом. Сопоставляя результаты, учитель выясняет причины неуспеваемости и намечает стратегию дальнейшей работы над управлением качеством обучения. Мониторинг позволяет следить за индивидуальным прогрессом младшего школьника, помогает формированию учебной мотивации как у слабоуспевающих, так и у сильных учащихся.

Таким образом, мониторинг как система обеспечения качества обучения позволяет гуманизировать образовательную систему начальной школы, превратить инструменты контроля в действенные стимулы к сознательному учению. У ребенка появляется возможность формировать объективные представления о собственной лингвистической деятельности и ее результатах, создаются условия и формируются предпосылки к развитию ответственного отношения к самооценке и самоконтролю, к урокам русского языка и учебной деятельности в целом. Благодаря мониторингу систематическая диагностика индивидуального образовательного прогресса становится для учащихся добровольно принимаемой и желаемой деятельностью, позволяющей самим определить причины успеха или неуспеха. Организуя мониторинг, учитель выстраивает современный, ориентированный на федеральные образовательные стандарты нового поколения процесс обучения, сформирует у своих подопечных ориентацию на самоанализ и творческое саморазвитие.

Л.М. Шиповская
г. Белгород, МОУ «СОШ №45»

Использование краеведческого материала на уроках русского языка

Построить урок с использованием краеведческого материала непросто, так как очень тщательно нужно подобрать необходимые задания, отвечающие всем целям урока: обучающей, развивающей, воспитательной. К таким видам работ относятся словарные диктанты, различные виды разборов, тестовые задания. Для тестовых заданий сначала берутся небольшие тексты, содержащие орфограммы и пунктограммы; затем задания можно усложнить, привлекая новые темы и понятия. Кроме всего этого, необходимо знакомиться ещё и с текстами учебника, усваивать понятия, которые предлагает нам школьная программа.

Являясь частью системы обучения русскому языку, урок отражает особенности этой системы и направляет на решение целого ряда задач. Они конкретизируются в соответствии с содержанием изучаемого материала. Одной из самых трудных тем в 7 классе для учащихся является тема «Причастие». Изучение любой языковой категории необходимо и для лингвистического образования учеников, и для овладения умением использовать данную языковую единицу в речи. Поэтому важно познакомить школьников не только со значениями и грамматическими признаками причастий, но и с особенностями и правилами употребления их в речи для передачи определённых смысловых и стилистических оттенков. При изучении этой темы полезен такой вид работы, как конструирование предложений с причастными оборотами.

Река Северский Донец (протекать) по территории Белгородской области пересекает её границы и через Украину возвращается в Россию и впадает в Дон.

Родники и ручейки (вытекать) из оврагов это исток Северского Донца. (Предложения даны без знаков препинания). Из слов, находящихся в скобках, необходимо образовать причастия. В качестве дополнительного задания можно предложить разбор пропущенных орфограмм с графическим выделением, пунктуационный разбор и синтаксический разбор предложений. Можно дополнительно поработать со словосочетаниями.

Очень полезным для закрепления материала является такое задание: по опорным словам, написанным на доске, составить предложения с причастиями и причастными оборотами:

- *Город-крепость, построить, южный рубеж, русская земля, охранять, 1593год.*
- *Н.Ф.Ватулин, установить, памятник, Харьковская гора.*
- *1703год, Успенско-Николаевский собор, построить, находится, юго-запад, город-крепость.*

Подобные задания по теме должны содержать интересный познавательный материал, обогащать словарь школьников, формировать навыки правильного произношения и правописания слов, выразительного чтения и, конечно, носить воспитательный характер.

Процесс усвоения знаний и умений требует постоянного контроля. Предпочтение справедливо отдаётся материалу, который способствует закреплению навыков правописания и пунктуации, развитию речи учащихся. Поэтому в работе можно использовать различные виды диктантов (найти в текстах белгородских авторов слова, где есть корни с чередованием или слова с орфограммой -Н- и -НН- в прилагательных или причастиях).

Интересным видом работы на уроках русского языка является составление автобиографии. И хотя в программе 7 класса этой темы не значится, в качестве дополнительного материала можно рассмотреть её, совместив с изучением биографии М.С.Щепкина. На уроке объясняем значение слова «автобиография» и читаем отрывок из «Записок Щепкина»: «Я родился в Курской губернии Обоянского уезда в селе Красном, что на речке Пенке, в 1788году...». Жизнь Щепкина – образец яркого служения таланту. И каждый ребёнок должен уже сейчас пытаться осмыслить свою жизнь, чтобы когда-нибудь с гордостью написать слова: «Я родился в Белгороде, что стоит на реке Донец...»

В системе работы, призванной развивать и совершенствовать коммуникативные навыки школьников, большую роль играют изложения. При определённой подготовительной работе язык и стиль исходного текста играет важную роль. Под влиянием языковых особенностей учащиеся начинают использовать в своей речи разнообразные синтаксические конструкции, учатся выделять главное и второстепенное, работать с текстом.

В рамках подготовки учащихся к ЕГЭ делается достаточно много. Кроме рассмотренных видов работ, которые основываются на краеведческом материале, на уроках для проверки умений и навыков грамотного письма выполняются тестовые задания. Разработка их требует серьёзной и кропотливой работы. Нужно определить, что конкретно проверить: больше времени уделить грамматике или пунктуации, или, может быть, больше внимания уделить тексту, его лексике. Читая тексты белгородских поэтов, писателей, ребята выбирают то, что важно для них, учатся находить нужный материал, придумывать задания. Идёт работа, помогающая одновременно овладеть грамотным письмом, пунктуацией, и работа, воспитывающая чувство патриотизма, бережное отношение к родной земле.