

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



28 2019
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 28 (266) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Джек Шостак (1952 г.)*, американский учёный-цитогенетик, лауреат Нобелевской премии по физиологии и медицине.

Джек Шостак, предки которого были родом из Польши, родился в Лондоне. Вскоре его родители переехали в Монреаль, где он учился в колледже Университета Макгилла и получил степень бакалавра в области клеточной биологии. Докторской степени он добился в Корнеллском университете, после чего основал собственную лабораторию в Гарвардской школе медицины, где работает и по сей день профессором отделения генетики.

Шостак в ходе экспериментов с линейными молекулами ДНК, своего рода мини-хромосомами, обнаружил, что они быстро деградируют, если их пересадить в клетки дрожжей. Встретившись на одной из конференций и ознакомившись с работами друг друга, Элизабет Блэкберн (американский учёный-цитогенетик) и Шостак решили совместно провести опыты по преодолению барьера между двумя столь разными организмами, как инфузории и дрожжи. Блэкберн изолировала нуклеотидную последовательность ССССАА из хромосом инфузории, Шостак присоединил эти фрагменты ДНК с обоих концов к тем мини-хромосомам, которые он пересаживал в дрожжи, — и деградация прекратилась.

Эти специализированные структуры, расположенные на концах линейных хромосом, и получили название «теломеры». А то, что теломеры одного организма смогли защитить от деградации хромосомы в совершенно другом организме, указывало на наличие какого-то неизвестного фундаментального механизма.

Чтобы клетки не теряли при делении часть генетического материала, теломерные повторы обладают способностью восстанавливать свою длину. В этом и заключается суть процесса «концевой репликации». Но ученые не сразу поняли, каким образом наращиваются концевые последовательности. Было предложено несколько различных моделей. Еще в 1970-х годах российский ученый

А. М. Оловников предположил существование специального фермента, наращивающего теломерные повторы и тем самым поддерживающего длину теломер постоянной.

В середине 1980-х годов в лабораторию Блэкберн пришла работать Кэрол Грейдер (американский учёный, молекулярный биолог), и именно она обнаружила, что в клеточных экстрактах инфузории происходит присоединение теломерных повторов к синтетической теломероподобной «затравке». Очевидно, в экстракте содержался какой-то белок, способствовавший наращиванию теломер. Так блестяще подтвердилась догадка Оловникова и был открыт фермент теломеразы. Кроме того, Грейдер и Блэкберн определили, что в состав теломеразы входит белковая молекула, которая, собственно, осуществляет синтез теломер, и молекула РНК, служащая матрицей для их синтеза.

В 2009 году Джек Шостак, Элизабет Блэкберн и Кэрол Грейдер получили за свою совместную работу Нобелевскую премию по физиологии и медицине. Открытый американскими исследователями механизм носит фундаментальный характер и является одним из ключевых механизмов, регулирующих старение, а наличие теломеразной активности в тех соматических клетках, где она обычно не проявляется, может быть маркером злокачественной опухоли и индикатором неблагоприятного прогноза.

В 2016 году Шостак подписал открытое письмо нобелевских лауреатов с призывом к Гринпреасе, Организации Объединенных Наций и правительствам всего мира прекратить борьбу с генетически модифицированными организмами.

Шостак получил несколько наград и почетных званий за свой научный вклад. Он является членом Национальной академии наук, Американской академии искусств и наук, Нью-Йоркской академии наук.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Захарова И. Н.**
Деятельность и основные виды деятельности личности..... 229
- Захарова И. Н.**
Уровень развития свойств внимания (объем, устойчивость, концентрация) у младших школьников.....231
- Котовщикова В. А.**
К вопросу об изучении самосознания старших дошкольников 233

ПЕДАГОГИКА

- Бахтина И. В.**
Конспект урока физики на тему «Индукция магнитного поля» 235
- Веретенникова Ю. О.**
Сетевые проекты как средство неформального повышения квалификации педагога.....237
- Горяева Ю. В.**
Об актуальности изучения русского родного языка 239
- Киселёва О. А.**
Сказка как средство развития количественных представлений у дошкольников 240
- Миронова С. А., Свалова Е. В.**
Формирование экологической культуры дошкольников средствами театральной деятельности 242
- Овчинников А. Ю., Денисов Д. Г.**
Психолого-педагогические аспекты подготовки курсантов, занимающихся рукопашным боем, в образовательных организациях ФСИН России 244

- Федоров И. М.**
Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме 246
- Шмелёва Н. А.**
Развитие логического мышления старших дошкольников посредством дидактических игр и упражнений математического содержания..... 250

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

- Амирбекова А. Б., Исаева Г. С.**
Переход на латинскую графику: общественная консолидация 253
- Курбанова Б. К., Каримова З.**
Семантические свойства фразем в узбекском и киргизском языках..... 255
- Новописная А. А.**
Мифологическая лексика в поэзии И. А. Бродского.....257
- Омонов Q. S.**
Stereotype phrases and their place in providing formality to the text..... 259
- Turaeva M. A.**
Method of Teaching a Foreign Language as an Independent Theoretical and Applied Science...261
- Хархаш М.**
О речевых и письменных языковых отклонениях у алжирских студентов при образовании форм глагольного действия в русском языке 263
- Якубов Ж. А., Рузибоева Н. К.**
Семантико-синтаксические функции условных предлогов во французском языке 266
- Якубов Ж. А.**
Категория условности и способы ее выражения в современном французском языке 268

Якубов Ж. А.

Способы выражения категории ирреальности
на уровне простого предложения 270

ФИЛОСОФИЯ**Болотная Т. Е.**

«Мы живем в лучшем из миров»: учение Готфрида
Вильгельма Лейбница о предустановленной
гармонии 274

ПРОЧЕЕ**Грищенко Т. С.**

Подходы форматного телевидения
в производстве аудиовизуальных проектов
в интернете 277

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ**O'ZBEKISTON****Aytmuratov B. S., Zaripov F. M., Geldibayev B. Y.**

Qishloq xo'jaligida suv zaxiralaridan samarali
foydalanish uchun IoT va Blockchain
texnologiyalari imkoniyatlarini qo'llash..... 282

Мирзаалиев И. М.

Қадимги туркий мақолларда эллипсис ҳодисаси
(«Девону луғати-т-турк» асаридаги мақоллар
мисолида) 285

ПСИХОЛОГИЯ

Деятельность и основные виды деятельности личности

Захарова Ирина Николаевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается деятельность личности, раскрываются основные виды деятельности и их сущность, системогенез деятельности.

Ключевые слова: деятельность, психологическая система деятельности, субъект деятельности, основная характеристика деятельности, основные виды деятельности.

Понятие деятельности занимает центральное положение в системе основных понятий психологии. Это обусловлено двумя группами факторов: во-первых, через деятельность человек обеспечивает свое существование; во-вторых, в игре, учебной деятельности и трудовой деятельности развивается внутренний мир человека, происходит его становление как субъекта деятельности и отношений. Можно сказать, что в методологическом плане деятельностный подход к изучению психики приобрел статус парадигмы [6].

Отечественные психологи, такие как А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, И.М. Сеченов, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, Н.П. Бехтерев и др. внесли значимый вклад в мировую психологию, разработав теоретические подходы в области деятельности личности. Благодаря проведенным учеными исследованиям деятельностный подход приобрел статус парадигмального.

По своей природе человеческая активность имеет особую форму, которая называется деятельностью. Деятельность — это особенный вид активности, который направлен на познание и преобразование окружающего мира, в том числе самого себя и среды своего существования.

Благодаря деятельности человек выходит за пределы своих природных возможностей. Деятельность человека носит общественный, преобразующий характер и не сводится к простому удовлетворению потребностей, а в значительной степени определяется целями и требованиями общества. Проблема деятельности связывается с проблемой личности и сознания. Деятельность является процессом взаимодействия человека с миром, но процессом не пассивным, а активным и сознательно регулируемым [2].

Занимаясь любым видом трудовой деятельности человек и все его действия нацелены на изменение, преобразование природы и действительной реальности. Именно

в деятельности обнаруживаются и формируются интеллектуальные способности человека, эмоциональное отношение ко всему, что его окружает, идеалы личности, воображение. Поведение и поступки, общественная и трудовая деятельность — это именно то, что выступает основными показателями общественной ценности человека.

Психолог В.С. Степин подчеркивает, что деятельность может регулироваться как целями, так и ценностями. «Ценность отвечает на вопрос: для чего нужна та или иная деятельность? Цель — на вопрос: что должно быть получено в деятельности?» [3].

Предметность выступает и является важнейшей характеристикой деятельности. Предметом деятельности значится акт деятельности личности.

Как правила, предмет деятельности рассматривается двусмысленно — как обособленно существующий и как образ самого предмета, который формируется в ходе деятельности.

Задача исследования деятельности, по мнению отечественного психолога В.Д. Шадрикова, состоит в раскрытии процесса целенаправленной личностной активности, в которой происходит практическое преобразование объективного мира и как меняется человек в процессе определенной деятельности и по какому принципу развиваются его возможности.

У каждого человека существует ряд определенных потребностей и личностных желаний. И эти желания будут каждый раз удовлетворяться через определенную деятельность и в деятельности. В зависимости от определенных потребностей и желаний человек как субъект деятельности ставит перед собой определенную цель, которая будет целью деятельности.

Деятельность людей очень многообразна. Впрочем, все это многообразие ограничивается тремя основными видами деятельности: игра, учение, труд.

Игра выступает ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, именно игра главным образом влияет на психическое развитие ребенка. В игре ребенок подражает взрослым, что способствует овладению опытом человеческой деятельности и межличностных отношений. Через игру ребенок узнает о предметах и их свойствах, явления действительности, таким образом, он постепенно готовится к будущей учебной и трудовой деятельности. Мышление, внимание, память, воображение, способности, характер формируются в процессе игры.

Благодаря историческому развитию человечества, в условиях усложнения труда, постоянного накопления большого запаса знаний, умений и навыков выделился самостоятельный вид деятельности — учение.

В возрастной психологии учебная деятельность следует за игрой деятельностью и предваряет трудовую деятельность. В процесс учения входит усвоение и преобразование новой информации о предметах и их свойствах, явлений, что будет являться знаниями, в свою очередь, навыки будут складываться из приемов и операций получения и преобразования информации, а овладения способами выбора приемов и операций в соразмерности с целями и условиями конкретной деятельности — умения.

Процесс учения направлен на освоение знаний, процесс и результат выработки конкретных умений и навыков, а также на развитие способностей человека. Можно сделать вывод, что процесс обучения в школе является обязательным и важным этапом подготовки к различным видам трудовой деятельности.

Учение — есть деятельность, целью и результатом которой является научение, овладение знаниями и навыками [1].

Отличительной чертой труда человека является его социальный характер. Труд — это направленная на создание общественно значимого продукта деятельность. Всякая деятельность человека реализуется в условиях общества и зависит не только его личными мотивами и потребностями, но и социальными.

Труд для человека является основой и условием для психического развития личности. В трудовой деятельности (как и в двух выше указанных) происходит развитие, которое так необходимо каждой личности.

Как мы уже говорили ранее, при переходе с одной возрастной стадии на другую меняется ведущий вид деятельности. В каждом виде деятельности происходит формирование психологических новообразований данного

возраста. При этом, предшествующий вид деятельности не уходит совсем, а теряет свое ведущую роль для психического развития человека. Можно констатировать, что на каждой возрастной ступени имеется полный комплекс видов деятельности, но только одна из них будет являться ведущей.

Каждая деятельность формируется по закономерностям системогенеза. Системогенез — это процесс формирования системы, в ходе которого определяется компонентный состав системы, и устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами, обеспечивающие достижение цели [4].

Системная диагностика основного содержания деятельности выражает основные тенденции разработки проблематики деятельности на современном этапе развития психологии.

Важно отметить, что главной характеристикой деятельности личности является преобразование.

Основные положения теории В.Д. Шадрикова:

- деятельность — есть развивающаяся система
- теоретический конструкт любой деятельности — модель функциональной психологической системы деятельности
- оперативность — фундаментальное понятие в анализе психологической системы деятельности
- деятельность формируется и осваивается субъектом деятельности неравномерно
- общие закономерности системогенеза деятельности = общие закономерности формирования психологической системы деятельности
- цель обучения с учетом закономерностей системогенеза деятельности — формирование психологической системы деятельности.
- общие закономерности системогенеза составляют сущность научения в процессе освоения деятельности [5].

При огромном количестве способностей человека, которые реализуют его деятельность, фактически существует единая деятельностная структура, мультиплицирующаяся, главным образом, в структуре определенных способностей.

Онтологически данная структура осуществляется целостностью мозга как органа психики, функционально обозначается целью деятельности, в том числе ее мотивацией.

Литература:

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. С.-Пб.: Питер, 2002. 720 с.
2. Макарова, К. В., Таллина О. А. Психология человека. М.: Прометей, 2011. 160 с.
3. Степин, В. С. Теоретическое знание. М.: Логос, 2000. 411 с.
4. Суворова, Г. А., Психология деятельности. М.: Персэ, 2003. 176 с.
5. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
6. Шадриков, В. Д., Мазилев В. А. Общая психология. М.: Юрайт, 2018. 411 с.

Уровень развития свойств внимания (объем, устойчивость, концентрация) у младших школьников

Захарова Ирина Николаевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В статье раскрыто понятие внимания как психический процесс, представлены результаты диагностики свойств внимания (устойчивость, объем и концентрация) у младших школьников.

Ключевые слова: внимание, свойства внимания у младших школьников, диагностика, развитие внимания, младший школьный возраст, устойчивость внимания, объем внимания, концентрация внимания.

Внимание является психическим процессом, с помощью которого человек познает окружающий мир. О внимании и его роли говорится практически в каждом учебнике по психологии.

Внимание определяется направленностью и сосредоточенностью психики на определенных объектах. Благодаря работе внимания человек выбирает из всего огромного потока информации, идущей из окружающего мира, ту, которая имеет для него интерес, значение и важность. Сознание человека все время направлено на что-либо определенное, конкретное.

Внимание — важное условие успеха познания человеком окружающей действительности, поскольку оно обеспечивает полноту и глубину восприятия, активность мышления, концентрацию волевых усилий на познание того или иного объекта, явления. Внимание также осуществляет функцию регуляции и контроля за процессом и результатом деятельности [2].

Особенности внимания диагностируют при зачислении ребенка в школу, при отборе в профессиональной деятельности, а также для объяснения текущего психического состояния человека. Нередко вниманием объясняются успехи в деятельности, а невниманием — ошибки.

Ниже рассмотрим те свойства внимания, которые мы исследовали в нашей работе, а именно: объем, устойчивость и концентрация.

— объем внимания характеризуется одновременным восприятием определенного количества объектов (явлений), на которое направлено внимание человека; некоторые психологи не рассматривают объем внимания как самостоятельное свойство, а как показатель концентрации

— устойчивость внимания длительность сосредоточения на объектах (явлениях)

— концентрация (еще называют сосредоточенностью) внимания проявляется в отвлечении от всего постороннего, в приостановлении не первостепенной деятельности и теснейшим образом связанная с интенсивностью внимания, которая является основой помехоустойчивости [5]

Для удержания внимания для решения поставленных задач на уроках, от младших школьников требуется ряд некоторых усилий воли и организации высокой мотивации. Внимание детей младшего школьного возраста, в отличие от внимания взрослого, обладает низким

уровнем устойчивости (10–15 минут), низким объемом (2–3 единицы), слабым распределением, неразвитым переключением. У детей данной возрастной категории преобладает непроизвольное внимание. Отмеченные особенности свойств внимания стоит учитывать в процессе обучения, развития и воспитания младших школьников. Преподавание в начальных классах должно быть, безусловно, интересным, эмоционально окрашенным, с широким применением наглядного и демонстрационного учебного материала. В младших классах, в частности первом и втором, необходима частая смена вида деятельности, примерно через каждые 10–15 минут, материал для учащихся необходимо подбирать с учетом возрастных особенностей, восприятие которого не требует очень высокого уровня распределения внимания. Внимание младших школьников обычно привлекает что-то новое, но при этом необходимо, чтобы была взаимосвязь между новой информацией и тем, с чем они уже знакомы. Учителю необходимо планировать урок, принимая во внимание указанные особенности внимания детей младшего школьного возраста, для успешного понимания и усвоения ими нового материала.

Совершенствование свойств внимания — это и есть развитие внимания. Различают следующие свойства внимания: объем, концентрация, устойчивость, переключаемость и распределение.

В ГБПОУ ЗКНО г. Москвы мы провели диагностику свойств внимания у младших школьников. В нем приняли участие ученики 3 класса в возрасте от 9 до 10 лет.

Применение экспериментальных методов диагностики дает возможность повысить точность оценки интересующих свойств внимания у младших школьников.

Проведенный анализ методик для проведения диагностики свойств внимания у младших школьников показал, что целая группа методик имеет один стимульный материал и схожую организацию опыта, при этом разные методики в такой группе направлены на диагностику разных свойств внимания.

Одним из важных принципов является корректно подобранная методика для психодиагностики, которая вполне интеллектуально доступна и не слишком проста для того, чтобы оценить реальный фактический уровень психического развития ребенка. Непосредственно процесс прове-

дения исследования должен протекать в спокойной, благоприятной обстановке.

Методики, подобранные для диагностики свойств внимания у младших школьников:

— для исследования устойчивости внимания у младших школьников «Тест переплетенных линий» [4].

— для исследования объема внимания у младших школьников «Запомни и расставь точки»

— для исследования концентрации внимания у младших школьников «Тест Пьерона-Рузера»

Результаты проведенных исследований свойств внимания у младших школьников представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты диагностики свойств внимания у младших школьников

№ п/п	Испытуемые	Устойчивость внимания (баллы/уровень)	Объем внимания (баллы/уровень)	Концентрация внимания (баллы/уровень)
1	Алина К.	15/средний	10/очень высокий	5/низкий
2	Алина С.	13/низкий	7/средний	3/очень низкий
3	Анна П.	15/высокий	10/очень высокий	5/низкий
4	Александра Д.	15/средний	7/средний	9/высокий
5	Александра С.	12/низкий	10/очень высокий	3/очень низкий
6	Кристина Д.	15/высокий	10/очень высокий	4/низкий
7	Любовь Г.	15/очень высокий	10/очень высокий	8/высокий
8	Мария Г.	15/очень высокий	5/низкий	6/средний
9	Александр У.	15/очень высокий	10/очень высокий	6/средний
10	Алексей Г.	15/средний	9/высокий	6/средний
11	Влад Р.	12/низкий	5/низкий	5/низкий
12	Дмитрий В.	15/высокий	8/высокий	5/низкий
13	Дмитрий Г.	14/средний	9/высокий	5/низкий
14	Дмитрий Д.	15/средний	5/низкий	5/низкий
15	Игорь М.	14/средний	10/очень высокий	5/низкий
16	Константин Ф.	15/очень высокий	10/очень высокий	4/низкий
17	Максим Н.	15/высокий	8/высокий	8/высокий
18	Мирон С.	15/высокий	9/высокий	5/низкий
19	Михаил А.	15/очень высокий	10/очень высокий	7/средний
20	Станислав Г.	13/низкий	8/высокий	4/низкий

В табл. 1 показатели устойчивости внимания в баллах одинаковые, но при определении уровня значения различны, это связано с интерпретацией данных, учитывается не только корректное выполнение задания, но и его скорость.

По представленным данным в табл. 1 видно, что уровень развития свойств внимания у одного и того же испытуемого разный, что совпадает с теориями возрастного

развития внимания у младших школьников. Так, например, очень высокий уровень показателя объема внимания, не предполагает такой же уровень по остальным свойствам внимания.

Для наглядности в табл. 2 представим средние показатели развития свойств внимания у младших школьников по группе в целом.

Таблица 2. Средние показатели развития свойств внимания у младших школьников

Устойчивость внимания		Объем внимания		Концентрация внимания	
баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень
14,4	средний	8,5	высокий	5,4	низкий

По результатам проведенного нами исследования, можно констатировать средний уровень устойчивости внимания по группе. Данное свойство хорошо развивается в учебной деятельности. Объем внимания у младших школьников на достаточно высоком уровне развития, что вполне объяснимо к концу третьего класса. Концентрация внимания на низком уровне. Вообще, к концу третьего года обучения в школе, младшие школьники уже способны сосре-

доточить свое внимание на более продолжительное время, которое будет позволять выполнять в полном объеме задание, более того, школьники уже способны сосредотачиваться на нескольких действиях одновременно. Эта проблема несет в себе сложности обучения в школе.

Представленные данные проведенных исследований имеют отношение непосредственно к данной группе испытуемых.

Подводя итог нашей работы, можно сделать вывод, что свойства внимания в большей степени независимы друг от

друга. Внимание с высоким уровнем развития в одном отношении может быть не очень в другом.

Литература:

1. Добрынин, Н. Ф. О теории и воспитании внимания. М.: ЧеРо, 2001. 533 с.
2. Макарова, К. В., Таллина О. А. Психология человека. М.: Прометей, 2011. 160 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
4. Шадриков, В. Д. Диагностика познавательных способностей. Методика и тесты. М.: Альма Матер, 2009. 533 с.
5. Шадриков, В. Д., Мазилев В. А. Общая психология. М.: Юрайт, 2018. 411 с.

К вопросу об изучении самосознания старших дошкольников

Котовщикова Валерия Алексеевна, студент
Омский государственный педагогический университет

Сознание человека состоит из двух взаимосвязанных компонентов: сознания внешнего мира и самосознания, которое является его основой. «Самосознание — осознание человеком себя как индивидуальности» [1, с. 438].

Л. Д. Столяренко выделила в структуре самосознания 4 компонента:

— Осознание близких и отдаленных целей мотивов своего «Я» («Я как действующий субъект»).

— Осознание своих реальных и желаемых качеств («Реальное Я» и «Идеальное Я»).

— Познавательные, когнитивные представления о себе («Я как наблюдаемый объект»).

— Эмоциональное, чувственное представление о себе [3].

Наиболее сложным компонентом самосознания является самооценка, которая активно развивается в дошкольном возрасте. Самооценка формируется у детей в ходе сравнения себя со сверстниками. Умение сравнивать себя с другими детьми достигает высокого уровня в старшем дошкольном возрасте. Однако оценить сверстника детям-дошкольникам значительно проще, чем себя. Ребенок оценивает других детей объективно, а самооценка — ярко аффективно окрашена. В основном, дети оценивают себя положительно. Даже если ребенок делает что-то плохое, он не всегда в состоянии признать это, вследствие желания «быть хорошим». Вместе с тем, в старшем дошкольном возрасте дети оценивают себя более критично, нежели более младшие. С возрастом самооценка становится более адекватной. В 3—4 года ребенок переоценивает свои возможности, так как мало знает о личностных качествах и познавательных возможностях. Ребенок 5-ти лет уже имеет некоторое представление о своих познавательных возможностях, личностных качествах, внешнем облике, он адекватно реагирует на успех и неудачу. Старший дошкольник хорошо осознает свои возможности, правильно оценивает их; представления о лич-

ностных качествах и умственных возможностях полностью складываются к концу дошкольного возраста [2].

Исследование индивидуальных особенностей личности дошкольников проводилось нами на базе БДОУ г. Омска «Детский сад № 4». Нами были использованы методики: «Цветовая социометрия» и «Рисунок человека» К. Маховева, Ф. Гудинафа [4; 5]. В исследовании приняли участие 19 детей в возрасте 6 лет. Основываясь на результатах методики «Цветовая социометрия» и анализе рисунков детей, мы можем сделать некоторые выводы.

Чаще всего дети выбирали розовый цвет (8 испытуемых), что указывает на их эгоистическую направленность и тревогу из-за неудовлетворенности какой-то значимой потребности. Этой потребностью может являться потребность в общении. Это было выявлено в результате проведения методики «Рисунок человека». У 5-ых испытуемых сложности в построении контактов могут быть обусловлены их эгоизмом, самоуверенностью и повышенным вниманием к себе. У других 3-их испытуемых — робостью и неуверенностью в себе. Так как данный цвет выбирали исключительно девочки, мы можем сделать вывод о формировании у них половой идентификации.

Вторыми по количеству выборов стали желтый и черный цвета (по 3 испытуемых). Выбор желтого цвета может характеризовать детей как свободных от комплексов, оптимистичных. Как людей, стремящихся воплотить свои фантазии в жизнь. Дети могут испытывать сложности в адаптации, возможно связанные с их эгоцентризмом. Черный цвет может означать, что дети испытывают агрессию со стороны окружающих, у них много необоснованных страхов. Этим детям также свойственно упрямство и любознательность. Агрессию со стороны окружающих дети могут испытывать вследствие их неуверенности, необщительности и равнодушия, а сама агрессия может служить причиной их тревоги и отчужденности.

Зеленый цвет был выбран 2-ми испытуемыми, что может свидетельствовать об их желании самоутвердиться

и понравиться окружающим, а также об их стремлении к реальному удовлетворению потребностей. Анализ рисунков показал, что для данных испытуемых характерными особенностями являются надменность и высокомерие, внимание к себе, общительность и активное взаимодействие с окружающими.

Синий, красный и оранжевый цвета выбрали по 1-му испытуемому. Выбор синего цвета может быть обусловлен тем, что ребенок жалеет себя и часто обижается на мелочи, склонен к мечтаньям и фантазированию, миролюбивый и печальный. Несмотря на частые обиды, ребенка характеризует открытость и общительность, желание

быть привлекательным, прямолинейность, уравновешенность и уверенность в себе. Красный цвет характеризует ребенка как веселого, целеустремленного и склонного к активным действиям человека, а также указывает на некоторую неуравновешенность, которая может быть обусловлена экспрессивностью и энергичностью; самоуважение, уверенность в себе и желание быть привлекательным могут вызывать склонность к активным действиям. Оранжевый цвет указывает на оптимизм ребенка и его озабоченность своим внешним видом, причиной которой могут служить сложности в общении, тревожность и неуверенность.

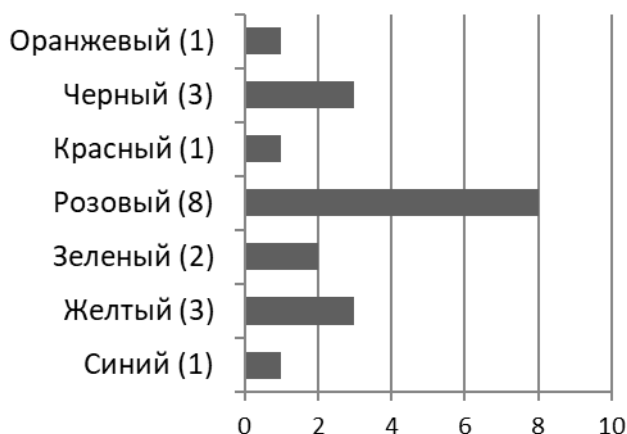


Рис. 1. Распределение испытуемых по выбору цвета по отношению к себе

Таким образом, мы можем сделать выводы о том, что уровень сформированности самосознания у детей соответствует возрасту. Также, подводя итоги, нельзя не от-

метить, что многие из детей испытывают сложности в общении, которые были выявлены в ходе проведения исследования.

Литература:

1. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 632 с.
2. Урунтаева, Г.А. Детская психология: учеб. пособие / Г.А. Урунтаева. — М.: Академия, 2006. — 368 с.
3. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. — М.: Наука, 1977. — 144 с.
4. Методика «Цветовая социометрия» [Электронный ресурс] // StudFiles, 2015. URL: <https://studfiles.net/preview/3005572/> (дата обращения: 13.12.2018)
5. Тест «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф) [Электронный ресурс] // Всетести. ru, 2008. URL: <https://vsetesti.ru/442/> (дата обращения: 13.12.2018)

ПЕДАГОГИКА

Конспект урока физики на тему «Индукция магнитного поля»

Бахтина Ирина Владимировна, учитель физики
МБОУ «СОШ № 3» г. Новый Оскол (Белгородская обл.)

Цель урока: ввести понятие индукции магнитного поля как физической величины, характеризующей магнитное поле

Задачи урока:

а) формирование представлений об отличиях магнитных полей, организация усвоения основных понятий по данной теме таких как: индукция магнитного поля, линии индукции магнитного поля и их направление, формирование научного мировоззрения учащихся, формирование умения определять направление линий индукции магнитного поля в различных точках пространства и объяснять свой выбор, опираясь на имеющиеся познания с использованием изученных правил (буравчика или правой руки) **(предметный результат)**.

б) развитие умения выдвигать идеи, выявлять причинно-следственные связи, искать аналогии, формировать умение анализировать факты при наблюдении и объяснении явлений в ходе демонстрационного эксперимента, при работе с текстом учебника **(метапредметный результат)**.

в) формирование умений управлять своей учебной деятельностью, подготовка к осознанию выбора дальнейшей образовательной траектории, формирование интереса к физике при анализе физических явлений, формирование мотивации постановкой познавательных задач, раскрытием связи теории и опыта, развитие внимания, памяти, логического и творческого мышления; воспитание чувства гордости за страну, гуманизма, положительного отношения к труду, целеустремленности, формирование умения управлять своей познавательной деятельностью **(личностный результат)**.

Методы обучения: репродуктивный, проблемный, эвристический.

Формы организации познавательной деятельности обучающихся: коллективная, индивидуальная, групповая.

Средства обучения: учебник; индивидуальные карточки для проведения зачета № 2 по теме «Правило левой руки»; карточки для работы по новой теме.

Для эксперимента № 1: два полосовых магнита различных размеров, металлические опилки;

Для эксперимента № 2: магниты, тонкие гибкие проводники, на которых будет подвешен кусок металлического проводника, рычажные весы, разновески, источник тока, ключ, провода.

1. Организация начала урока (2–3 минуты)

2. Зачет № 2 по теме «Правило левой руки»

а) **письменная часть** (5–7 минут): работа по индивидуальным карточкам (24 варианта) [каждая карточка включает 3 задачи, оцениваемых по 1 баллу]

б) **устная часть** — 2 балла (5–7 минут): Устная проверка правила может проходить параллельно с письменной частью для тех обучающихся, которые справились с выполнением письменной части раньше остальных. (Обучающиеся, не уложившиеся в отведенное время, сдают зачет в индивидуальном порядке во внеурочное время).

3. Формулировка темы урока (организация мыслительной деятельности обучающихся, направленной на выдвижение предположения о теме урока)

— **Постановка проблемного вопроса:** обучающимся предлагается по результатам **демонстрационного эксперимента № 1** определить, что может послужить причиной того, что различные магниты при взаимодействии с мелкими металлическими опилками притягивают их по-разному.

В ходе анализа предложенных ответов обучающиеся приходят к мысли, что тема урока будет связана с величиной, которая сможет послужить характеристикой магнитного поля, как особого вида материи и будет давать возможность ответить на вопрос, в каком случае взаимодействие будет проявляться сильнее, а в каком — слабее.

— Организация деятельности, направленной на формулирование темы урока.

Задание: составить словосочетание, подобрав к слову из первой таблицы, относящемуся к изучаемому нами разделу, слово из второй таблицы

1. Световая	а) игрушка
2. Тепловая	б) волна
3. Механическая	в) индукция
4. Магнитная	г) электростанция
5. Звуковая	д) энергия

Дети записывают в тетради тему урока.

4. Формулировка целей урока:

— выслушиваются мнения обучающихся, с целью выработки у них умений, направленных на осознанное избрание образовательных траекторий как для класса в целом, так и для каждого обучающегося в отдельности.

5. Актуализация имеющихся знаний и получение обучающимися новых знаний по теме урока.

— **Учитель:** предлагает на выбор три источника для получения информации об обозначении изучаемой физической величины: учебник, справочник, интернет

Найденная учащимися информация записывается в тетрадь

— **Анализ данных таблицы, составленной по результатам демонстрационного эксперимента № 2:**

Прямой проводник, расположенный между полюсами магнита, подвешенный к рычажным весам и уравновешенный, подключается к источнику тока.

После того, как цепь замыкается, равновесие весов нарушается, и приходится добавлять гири для установления равновесия весов. (На основе анализа проведенных измерений по результатам эксперимента с различными значениями силы тока, изменяемой с помощью реостата, была составлена таблица, которая и предложена обучающимся для анализа).

F, м Н	0,1	0,2	0,3
Il, Ам	0,02	0,04	0,06
F/ Il	5	5	5

Предлагается проанализировать данные таблицы и сделать вывод о зависимости силы, действующей на проводник со стороны магнитного поля, от силы тока.

В случае, если ученики не могут высказать правильные предположения, им предлагается самостоятельно найти отношение силы к произведению силы тока на длину проводника и сравнить результаты, полученные в каждом столбике между собой.

По результатам анализа полученных данных:

обучающиеся приходят к выводу, что при изменении силы тока в проводнике, изменяется и сила, действующая на проводник с током в магнитном поле, но вот отношение

величин, которое они определяли путем расчетов, остается величиной постоянной, а, следовательно, можно сделать вывод.

Вывод: данное отношение может быть использовано в качестве характеристики магнитного поля, в котором располагался проводник с током.

Учитель, обобщая выводы обучающихся, просит их найти определение магнитной индукции в §46 и записать это определение и формулу для расчета величины в тетради.

— Вопрос учителя:

Можем ли мы на основании формулы установить, как связана единица индукции магнитного поля в международной системе (СИ) с известными единицами физических величин?

Обучающиеся, используя записанную формулу, определяют, как новая единица измерения выражается через уже изученными и записывают ее название — **тесла (Тл)**. **Обязательно** обращается внимание на заслуги **Никола Тесла**, югославского электромеханика, в честь которого названа данная единица измерения и предлагается 2–3 обучающимся (по желанию) подготовить к следующему уроку небольшую презентацию об экспериментах ученого в области исследования атмосферного электричества.

— **Вопрос учителя:** Ребята, вспомните определение магнитной линии, которое вам уже известно (формулируют)

— Работа в группах по 2 человека:

Задание на карточках: Определите направление магнитной линии в точке, указанной на рисунке (карточки № № 1–4 прилагаются)

Вопрос: Опираясь на известное определение магнитной линии и изученные правила, можете ли вы решить предложенные задачи? (нет)

Задание: попробуйте найти в тексте параграфа то определение, которое поможет вам в решении задачи и, опираясь на него, попробуйте выполнить задание.

6. Первичное закрепление новых знаний: Предлагается рассмотреть способы решения задач на определение направления магнитной линии (при этом акцентируется внимание обучающихся на том факте, что задания такого типа входят в КИМы ЕГЭ по физике для 11 класса)

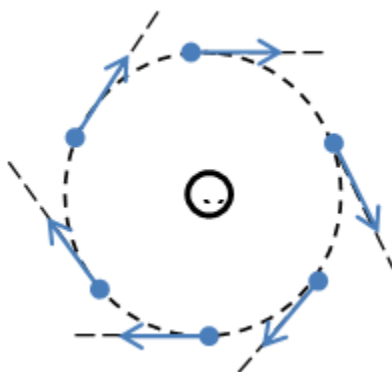


Рис. 1

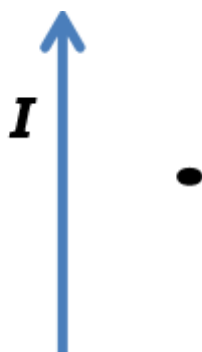


Рис. 2

Обучающиеся самостоятельно (но при возникновении такой необходимости, под руководством учителя), опираясь на изученное ранее правило буравчика, и используя новое определение магнитной линии, отрабатывают умение правильно определять направление магнитной линии в различных точках, лежащих на магнитной линии (работать удобно с теми же самыми карточками)

7. Первичная проверка понимания сути изученных понятий

1) Упр. 37 № 2

8. **Коррекция.** Если у обучающихся остались вопросы по изучаемому материалу, то осуществляется коррективка.

9. **Домашнее задание:** §46, упр.37(1)

Литература:

1. А. В. Перышкин, Е. М. Гутник, Физика 9 класс: учебник / А. В. Перышкин, Е. М. Гутник. — М.: Дрофа, 2014. — 319

Сетевые проекты как средство неформального повышения квалификации педагога

Веретенникова Юлия Олеговна, учитель истории
МБНОУ «Гимназия № 44» г. Новокузнецка (Кемеровская обл.)

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, сетевые проекты, неформальное повышение квалификации.

Я думаю, вы со мной согласитесь: что самым ценным ресурсом любой организации являются ее работники. Коммуникативные, творческие, образованные и мобильные. Новый виток развития педагогических кадров, их профессиональных и личностных качеств — ключ к развитию и позитивным изменениям в любой образовательной организации и одно из важнейших условий успешности реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

Сегодня требуется новый подход к повышению профессионального мастерства педагогов, которое возможно лишь в специально организованной образовательной среде, обеспечивающий и инициирующий такой рост.

Давайте с вами порассуждаем, что же такое неформальное повышение квалификации. Это совершенно новый и не знакомый термин? Или это хорошо забытое старое, но с новыми подходами и собственной системой?

Повышение квалификации — это не разовая акция, а непрерывный процесс постоянного совершенствования знаний и компетентностей, навыков и умений педагогов, их созидательной деятельности.

В первую очередь, это умение педагога реагировать на меняющуюся ситуацию в образовании (а у нас, согласитесь, в последнее время очень много изменений). Далее, возможность получить образование без отрыва от производства, получить с учетом собственных потребностей, при этом самостоятельно определив содержание, формы, методы и необходимые ресурсы. Обучаясь, педагог имеет возможность контролировать весь ход обучения, периодически возвращаясь к наиболее сложному материалу, здесь же апробировать полученные знания в практической деятельности, обобщить свой опыт работы и вырасти как в личностном, так и профессиональном планах.

Переход к внутрифирменному повышению квалификации педагогов позволит снять некое отчуждение процесса обучения педагогов от специфической потребности учреждения, то есть осуществлять его целенаправленно, предметно и содержательно, превратить методическую работу в учреждении в целостную систему непрерывного дополнительного профессионального роста педагогических кадров.

Каждый день мы сталкиваемся с проблемами, решаем задачи. От умения эффективно их решать зависит качество жизни, как отдельного человека, так и общества в целом. Поэтому, хочется, чтобы наши дети обладали всеми навыками решения проблем: умели получать и обрабатывать информацию, анализировать, грамотно мыслить, быстро принимать решения в незнакомой ситуации, планировать свою деятельность.

Размышляя над этим, задумываешься над вопросом как учить? учить, чтобы было интересно? В ответе кроется смысл образования, который сводится в общую идею — вовлечение учащихся в деятельность. В связи с этим назрела необходимость поиска таких методов, которые научили бы детей получать удовольствие от процесса приобретения знаний, а учителей — от процесса преподавания. Частично эту потребность восполняют различные дистанционные обучающие тренинги и мастер — классы, проводимые в рамках тех или иных образовательных сообществ. Но одна теория, пусть даже качественная, не даёт практического навыка, опыта продуктивного общения и работы в едином информационном пространстве. Одним из эффективных способов приобретения такого опыта, а значит и неформального повышения квалификации, являются, на мой взгляд, сетевые проекты.

Что такое сетевой проект?

Сетевой проект (далее СП) — совместная деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, направленную на достижение совместного результата [1].

Достоинство СП в том, что они направлены на развитие личностных универсальных учебных действий по требованиям ФГОС, метапредметны и основаны на активном применении педагогических технологий и приёмов: обучение в малых группах сотрудничества, метод проектов, учебные

дискуссии, мозговая атака, ролевые игры проблемной направленности, учебное исследование.

В чём методологическая основа сетевых проектов?

В результате внедрения ФГОС и принятия нового закона об образовании происходит переход современного российского образования на инновационный путь развития, а также переоценка взглядов на содержание школьного обучения. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» указано [2], что целью школьного обучения в данный момент должно быть самостоятельное определение и достижение учащимися поставленных учебных целей. При этом они должны уметь оперативно принимать решения, анализировать полученные результаты, сравнивать объекты, прогнозировать нежелательные события и моделировать целесообразный, адекватный ситуации стиль поведения, организовывать себя и свою деятельность, с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, своевременно и адекватно решать практические и теоретические задачи в различных жизненных ситуациях на протяжении всей жизни.

Преимуществом проектов заключается в том, что авторами создаются все условия для разноуровневого обучения, чтобы каждый ребёнок работал в своем темпе и на своем уровне, при этом не испытывая дискомфорта.

Актуальность использования СП состоит в повышении развития коммуникативных и исследовательских умений, навыков проектирования, работы в команде, в формировании умения работать над созданием продукта, как результата своей деятельности.

Организация сетевых проектов дает возможность учителю на более высоком уровне внедрять метод проектов в учебную деятельность. Учитель проводит проекты с учащимися разных городов и школ, обобщает свой педагогический опыт и совершенствует профессиональные навыки. Выйдя за рамки своего предмета, учитель получает совершенно новый опыт, который потом принесет много интересного и продуктивного в его урок.

В заключение хочу подчеркнуть, что проведение сетевых проектов и участие в них школьников не только соответствуют современным требованиям ФГОС, но и являются стимулом (импульсом) для развития профессиональной компетенции педагога, его самообразования.

Литература:

1. Сетевой проект // Первые шаги в сетевых проектах. URL: <https://sites.google.com/site/pervyesagivsetevyhproektah/cto-takoe-setevoj-proekt> (дата обращения: 09.07.2019).
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102145650&backlink=1&nd=102145494> (дата обращения: 09.07.2019).

Об актуальности изучения русского родного языка

Горяева Юлия Валентиновна, учитель
МБОУ «Палатовская СОШ» (Белгородская обл.)

Я не считаю хорошим и пригодным иностранные слова, если только их можно заменить чисто русскими или более обруселыми. Надо беречь наш богатый и прекрасный язык от порчи.

Н. Лесков

Русский язык — один из величайших языков, на котором разговаривает огромное количество людей. Русский язык — самый распространенный славянский язык, также это самый распространенный язык в Европе. Русский язык — государственный язык Российской Федерации, один из двух государственных языков Белоруссии, один из официальных языков некоторых стран, один из шести рабочих языков ООН и ЮНЕСКО и других международных организаций. В России русским языком владеют более 146 млн человек, в мире около 215 млн.

Русский язык настолько велик и разнообразен, что его изучают по всему миру. Многие ученые занимались и занимаются изучением русского языка, который подобно живому организму не стоит на месте, а постоянно развивается и изменяется.

Актуальность изучения русского родного языка обусловлена множеством факторов. Речь подростков во все времена наполнена самобытным сленгом, который состоит из слов, которые кажутся молодежи актуальными, интересными, а также объединяют в единый коллектив, с одним общим языком. Современное интернет-пространство пестрит словами из современного сленга, с основным это иноязычные фразы, так молодежь часто употребляет слово «изи» (англ. Easy — легко) в значении «легкость», «простота». Англицизмы давно и прочно вошли в нашу жизнь, но в речи современной молодежи встречаются и более оригинальные фразы, такие как «спулаё-мулаё» — переиначенная фраза из известной «Spotlight moonlight», которые становятся «мемами» — так же с свою очередь этот термин также пришел в нашу речь из интернет-пространства. Таким образом мы видим глобальную наполненность речи интернет-сленгом. На второй план уходит красота и разнообразие речи, современный ритм жизни заставляет людей помещать свои размышления в ограниченное количество символов, данное создателями социальных сетей и гаджетов, так рождается сленг, в который все больше внедряются иностранные слова.

Лингвист А. П. Сумароков, внесший огромный вклад в русский литературный язык наряду с М. В. Ломоносовым. был ярким противником иностранных слов в русском языке, которые сейчас мы активно употребляем в своей речи. Возможно, в будущем современный сленг так же прочно войдет в разговорную речь и русский литературный язык, но на данном этапе развития языка остро ощущается недостаточность литературной наполненности.

Язык Пушкина все дальше уходит в историю, но невозможно создать будущее не помня прошлого, а это значит, что актуальность развития русского языка, как языка, на котором говорит молодежь, умения использовать его и применять его возможности высока как никогда.

3 августа 2018 года Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин подписал закон «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», принятый Государственной Думой 25 июля 2018 года и одобренный Советом Федерации 28 июля 2018 года.

Министерство образования и науки России разработало примерную программу курса «Русский родной язык». В пояснительной записке программы главной целью предмета обозначено углубление и при необходимости расширение знаний о таких явлениях и категориях современного русского литературного языка, которые обеспечивают его нормативное, уместное, этичное использование в различных сферах и ситуациях общения; о стилистических ресурсах русского языка; об основных нормах русского литературного языка; о национальной специфике русского языка и языковых единицах, прежде всего о лексике и фразеологии с национально-культурной семантикой; о русском речевом этикете.

Преподавание русского языка как родного будет вестись параллельно с обязательным курсом русского языка. Важно, что время, отведенное на изучение данной дисциплины, не может рассматриваться как время для углубленного изучения основного курса «Русский язык», таким образом с 5 по 9 класс будет изучаться отдельный предмет, направленный на развитие знаний, умений и навыков, обращенных к родному языку.

Таким образом курс «Русский родной язык» актуализирует цели воспитания активной гражданской позиции, патриотизма, любви к родному языку и культуре, популяризация родного языка.

Благодаря этому курсу будет совершенствоваться культура речи, коммуникативные умения, а также, что важно, будет обеспечено свободное владение русским литературным языком в различных ситуациях.

Проектная деятельность в рамках изучаемого предмета подразумевает развитие исследовательского мышления, развитие самостоятельности в приобретении знаний.

Все цели, поставленные в пояснительной записке к рабочей программе, пути и способы их достижения, помогут

современной молодежи проникнуться красотой родного языка, пополнить словарный запас, использовать родную речь соответственно представившейся ситуации с актуальной позиции и с соответствующей эмоциональной окраской и стилистическим оформлением.

Как же помогут уроки русского родного языка достигнуть целей повышения интереса к литературной речи в свете Федерального государственного образовательного стандарта? Изначально перед обучающимися может быть поставлена задача подобрать определенное количество синонимов к какому-либо слову, количество должно быть таким, чтобы обучающиеся не смогли его заполнить, используя сленг в такой мере, в которой синонимы останутся понятными.

Пополнить свои знания и выполнить поставленную задачу можно будет при помощи исследовательской деятельности. Обучающимся могут быть предложены словари, классические художественные произведения, тематические выставки и подборки материала, который будет изучен и путем мозгового штурма найдены необходимые синонимы. Обучающиеся отметят красоту и разнообразие родного русского языка.

Литература:

1. Обзор изменений Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Редакция от 17.06.2019
2. Примерная программа (далее — программа) разработана на основе требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования по учебному предмету «Русский родной язык», входящему в образовательную область «Родной язык и родная литература».
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413)

Сказка как средство развития количественных представлений у дошкольников

Киселёва Ольга Александровна, воспитатель
МБДОУ г. Иркутска детский сад № 156

Проблема обучения детей математике имеет большое значение. И прежде всего, это объясняется бурным развитием и проникновением математики в различные области знаний.

Современный дошкольник должен получить представление о количестве, счете, научиться измерять, различать геометрические фигуры и формы предметов, получить представление о величине. Особое место в математическом развитии ребенка занимает формирование количественных представлений.

Проблема развития количественных представлений у детей дошкольного возраста рассматривается в работах многих ученых, таких как Т. И. Ерофеева, Н. Я. Большунова, Ф. Н. Блехер, А. М. Леушина, А. А. Столяр, А. В. Белошистая и т. д.

Каждый урок курса будет на шаг приближать обучающихся к литературному языку, осознанию его величия и красоты. Как писал И. С. Тургенев: «...нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!» Частью великого народа должен ощущать себя каждый подросток, говорящий на русском языке, стремиться к овладению именно тем уровнем речи, который позволит ему чувствовать себя достойным гражданином своей страны.

Таким образом можно прийти к выводу, что русский язык важно и необходимо изучать не только с точки зрения государственности. Русский язык как родной язык поможет узнать и раскрыть предмет с новой для обучающихся стороны, со стороны культуры речи, восприятия, ценности богатств языка. Помимо русского родного языка следовало бы рассматривать историю родного языка, где обучающиеся могли бы узнавать о становлении и развитии, а также родного диалекта, который в современном ритме жизни утрачивается и его сохранение особенно актуально в отдельных регионах России. В настоящее время все эти знания даются в рамках предметов русский язык и литература, а также элективных курсов.

В работах исследователей показано, что в основе формирования количественных представлений у дошкольников лежат активные практические действия детей с предметами, их заместителями на основе которых, ребенок осваивает счет, количество, число и измерение.

Для развития количественных представлений детей дошкольного возраста были разработаны различные методические приемы и средства. Среди них особое внимание уделяется сказке.

Сказка — это занимательный рассказ о необыкновенных событиях и приключениях. Повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях. (Толковый словарь Ушакова) [9, с.250]

Сказка для математического развития, отмечает Л. М. Кулагина, представляет собой особое ска-

зочное повествование, которое раскрывает для ребенка удивительный мир математических понятий, выполняет познавательную функцию и развивает математическое мышление.

В соответствии с изучаемыми разделами Л. М. Кулагина выделяет следующие виды сказки для математического развития:

- Понятийные сказки, которые включают основные математические понятия и термины;
- Цифровые сказки, в которых основной акцент делается на знакомство с цифрами;
- Геометрические сказки, в которых происходит знакомство с основными геометрическими фигурами;
- Комплексные сказки, в которых происходит закрепление изученного материала и в единое математическое целое соединяются различные математические понятия.

На современном этапе разработано множество разнообразных сказок для математического развития, такими авторами, как Н. Я. Большунова, Т. И. Ерофеева, Е. А. Шорыгина и другими. В. Ф. Любичева и Р. Р. Мухамедьянова определили особую структуру этих сказок: введение в сказочную страну, в которой живут сказочные математические объекты; разрушение благополучия, т. е. нарушение отношений, связей между сказочными математическими объектами; восстановление этих отношений, связей и т. д.

Большунова Н. Я. выделила ряд особенностей сказки для математического развития:

1. Математическое содержание включается в сказки как органически необходимые моменты сюжета, от которых зависит его дальнейшее разворачивание.
2. Математическое содержание может выступать как некое правило действий героев сказки.
3. Математическое содержание включается в сказку в форме особого рода познавательных задач-загадок, выполнение которых становится мерой значимости героя и его помощников — детей. [3, с. 39]

Т. И. Ерофеева, Л. Н. Павлова, В. Н. Новикова представляют сказки для математического развития с занимательными сюжетами, которые дают возможность формирования представлений об окружающем и способах решения проблемных ситуаций. [4, с.65]

Сюжет сказок и сказочные герои привлекают детей. Живаясь в событиях сказки, ребенок как бы становится ее действующим лицом. При этом повышается познавательная активность детей, ребёнок стремится вмешаться в сложившиеся сказочные ситуации и помочь героям. Живой интерес, который возникает у ребенка, можно применять для повышения эффективности обучения и закрепление материала.

Обучение математике не должно быть скучным занятием. Детская память избирательна. Ребенок усваивает только то, что его заинтересовало, удивило, обрадовало или же испугало. Он вряд ли запомнит что-то не интересное, даже если взрослые будут на этом настаивать.

Персонажи сказки приглашают маленьких слушателей поиграть с ними, знакомят с правилами, предлагают детям

разные задания. Выполняя задания, дети учатся думать, фантазировать и самое главное идет усвоение количественных представлений, числа, закрепление счета, усвоение арифметических операций.

Для поддержания интереса детей, в образовательную деятельность можно включить занятия-путешествия. Вместе с детьми отправляемся в сказку, где нас ждут интересные задания, выполнив которые мы окажем помощь какому-либо сказочному герою. [5, с.65].

В процессе обучения математике, когда используется сказка, главной целью становится не запоминание учебной информации, а глубокое ее понимание, сознательное и активное усвоение, потому что, заинтересовываясь, дети не замечают, что учатся, развиваются, закрепляют, познают и запоминают новое.

Придумывая сказку, нужно обязательно помнить, что она ни в коем случае не должна сократиться до уровня дидактического средства. Сказка всё-таки должна оставаться для ребенка полноценным художественным средством.

В сказке, для математического развития, героями могут служить различные цифры, геометрические фигуры, а также разные герои простых сказок, в сюжет которых включены разнообразные математические представления.

Слушая интересные сказки, ребёнок одновременно включается в решение целого ряда сложных математических задач, дошкольник учится рассуждать, находить причинно-следственные связи, логически мыслить, обосновывать ход своих рассуждений.

После прочтения или рассказывания сказки всегда проводится беседа по ее содержанию, в которую включаются вопросы математического характера.

Развить у ребенка интерес к математике в дошкольном возрасте — задача не только воспитателей, но и родителей. Поэтому необходимо отметить особую роль родителей в работе со сказкой, не нужно забывать о их помощи, а также непосредственном участии в образовательной деятельности. Вместе, необходимо постараться создать условия для эффективного использования сказок в формировании представлений о количестве у детей дошкольного возраста.

Для родителей можно подобрать консультации, памятки, провести родительское собрание о пользе сказки для математического развития. Предложить родителям вместе с детьми самим придумать математические сказки, загадки, стихи о цифрах и числах и т. д. Предложить помочь воспитателю в создании предметно — развивающей среды в группе, чтобы она была художественно оформленная и тематически оснащенная развивающими игрушками и пособиями, обучающими играми и материалами математических сказок, которые систематически должны пополняться.

Таким образом, сказка — это источник проявления всех чувств ребенка. Использование сказки в процессе обучения математике позволяет нам найти путь в сферу эмоций ребёнка, что стимулирует его умственную дея-

тельность, развивает наблюдательность, память, интерес к предмету. Поэтому сказка является одним из важных

средств формирования количественных представлений у дошкольников.

Литература:

1. Белошистая, А. В. Теория и методика формирования математических представлений [Текст] / А. В. Белошистая. — Москва: Владос, 2019. — 387 с.
2. Блехер, Ф. Н. Счет и число в детском саду. Методическое письмо [Текст] / Ф. Н. Блехер. — Москва: Владос, 1988. — 13 с.
3. Большунова, Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании [Текст] / Н. Я. Большунова / Вопросы психологии. — 1993. — № 5. — Санкт-Петербург 39–43 с.
4. Ерофеева, Т. И. Математика для дошкольников [Текст] / Т. И. Ерофеева, Л. Н. Павлова, В. П. Новикова. — Москва: Просвещение, 2015. — 121 с.
5. Костикова, Д. А. Использование математической сказки в математическом развитии дошкольников [Текст] / Д. А. Костикова / Детский сад: Теория и практика. — 2019. — № 1. — Санкт-Петербург 96–100.
6. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А. М. Леушина. — Москва: Просвещение, 2019. — 368 с.
7. Метлина, Л. С. Математика в детском саду: пособие для воспитателя дет. сада [Текст] / Л. С. Метлина. — 2-е изд., перераб. — Москва: Просвещение, 1984. — 256 с.
8. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста [Текст] / З. А. Михайлова. — Москва: Детство-Пресс, 2018. — 421 с.
9. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Д. Н. Ушаков. — Москва: ООО «Дом Славянской книги», 2008. — 960 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] / Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. No 1155 — URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 19.02.2019).

Формирование экологической культуры дошкольников средствами театральной деятельности

Миронова Светлана Анатольевна, воспитатель;
Свалова Елена Викторовна, воспитатель
МБДОУ детский сад «Малыш» г. Саяногорска (Республика Хакасия)

В дошкольном возрасте ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, формируются основы нравственно-экологических позиций личности, развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему. Благодаря этому возможно формирование у детей экологических знаний, норм и правил взаимодействия с природой, активность в решении некоторых экологических проблем, воспитание сопереживания к ней. Хочется заметить, что при этом накопление знаний у детей дошкольного возраста не является самоцелью. Эти знания — необходимое условие выработки эмоционально-нравственного и действенного отношения к окружающему миру.

Театрализованная деятельность — одна из нетрадиционных форм экологического образования и воспитания детей. Почему нетрадиционных? Потому что проблемы окружающей среды дети раскрывают посредством костюмированных театральных постановок с включением стихов, песен, танцев, которые направлены на охрану и бережное отношение к природе.

Наряду с традиционными формами работы, такими как наблюдения, прогулки и экскурсии, чтение художественной литературы на экологическую тематику, проведение опытов, экологические занятия, в своей работе нами используются театрализованные игры и постановки.

Театрализованная деятельность — это прекрасная возможность вовлечь детей в процесс эмоционально-эстетического восприятия окружающего мира.

Цель воспитательно-образовательной работы посредством театрализованной деятельности — формирование экологической культуры дошкольников. Для решения поставленной цели были намечены следующие задачи:

— создать для детей атмосферу, которая побуждала бы к познанию окружающего мира, к свободе самовыражения, осознанному отношению к природе через общение с театральным искусством.

— создать развивающую художественную сферу, для стимулирования художественно-речевой и театрально — игровой деятельности;

- формировать способности к театральной деятельности, развивать художественное восприятие, эмоциональную отзывчивость, способность замечать выразительные средства художественного произведения;

- развивать вербальные (речь) и невербальные средства общения (жесты, мимика);

- активизировать словарь ребенка.

Игровая деятельность является главной составляющей познавательной деятельности детей. Поэтому используем такие виды игр: игры — драматизации и игры-импровизации.

Использование *игр-имитаций* образов хорошо знакомых сказочных персонажей (неуклюжий медведь, трусливый заяц, трудолюбивый муравей, медлительная черепаха) — стимулирует проявление возможностей ребенка к театральной деятельности.

Игры — импровизации по текстам коротких экологических сказок и стихотворений, такие как, З. Александрова «Елочка»; К. Ушинский «Петушок с семьей», «Васька»; Н. Павлова «Земляничка»; Е. Чарушин «Утка с утятами» способствуют развитию воображения, творческих способностей ребенка.

Использование сюжетов, в которых дети перевоплощаются в сказочных героев, помогает постичь традиции, народную мудрость, заложенные в произведения. А перевоплощение в природные объекты позволяет в доступной форме познать особенности животного и растительного мира, закономерности земных циклов. Музыкально-ритмические движения, сопровождающие процесс «перевоплощений», увеличивают двигательную активность, а звучание красивой музыки понемногу формирует музыкальный вкус.

Дети старшего дошкольного возраста активно принимали участие в *ролевом диалоге* героев экологических сказок Н. Николаевой «Капельки», «Откуда появился росток?», в инсценировках народных сказок о животных «Теремок», «Кот, петух и лиса» и других.

Постепенно, объединив театральную игру с кукольными постановками и драматизациями, дети познакомились с различными видами театра.

Театральные постановки делают воспитанников непосредственными участниками событий из жизни животных и растений, вовлекают в активную природоохранную деятельность. В процессе постановки спектакля и во время него дети закрепляют понятия, связанные с окружающим миром: птицы, времена года, фрукты, животные, рыбы

и т. д. В будущем эти знания становятся основой их индивидуального опыта.

Стараемся, чтобы сюжет сценария привлекал детей к проблеме, а не нагружал лишней информацией. Очень важно чтобы каждый ребенок эмоционально участвовал в спектакле, сделал свои выводы в сторону добра: мог обозначить проблему, понять причины, из-за которых она возникла, и решить ее. Средствами театральной деятельности серьезная информация становится доступной благодаря ярким сказочным образам, неожиданным ситуациям, волшебству и приключениям.

Тесное сотрудничество со специалистами: хореографом, музыкальным руководителем во время подготовки спектакля на экологическую тему способствует физическому, художественно-эстетическому воспитанию дошкольников. Музыка оказывает благоприятное воздействие на детей, формирует умение двигаться в ритме мелодии, развивает эмоциональную отзывчивость.

Итогом совместной работы стала театральная постановка экологической сказки «Приключения в Добром лесу».

Включение родителей (законных представителей) в работу дошкольного учреждения сближает их с детьми, повышает педагогическую культуру, расширяет кругозор. Поэтому активно привлекаем семьи воспитанников к работе над постановкой спектаклей, чтобы экологическое воспитание было многоплановым. В итоге родители воспитанников с удовольствием помогают в организации экскурсий, сами отправляются на экскурсии вместе с детьми на природу, в лес.

Для родителей были проведены консультации по проблемам экологической ситуации в нашем поселке и республике, даны рекомендации по обучению детей правилам поведения в природе. Родители принимали активное участие в совместных экологических играх, праздниках, спектаклях. Совместно разработали сценарий пьесы — сказки «Секреты здоровья». Создана выставка книжек — малышек «Я сочиняю экологическую сказку», подготовлены костюмы, декорации для театральных постановок.

В заключении хочется подчеркнуть, что благодаря спектаклям на экологическую тематику воспитанники почувствуют себя частью окружающего мира и станут ответственно относиться к природе. А для нас открываются новые возможности творческого поиска, результатом которого станут не только новые постановки, но, прежде всего, новые знания о нашем общем доме, в котором мы живём, о взаимозависимости человека и природы.

Литература:

1. Аксенова, З. Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. — Москва: ТЦ Сфера, 2011. — 128 с. — (Библиотека воспитателя).
2. Егоренков, Л. И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов. — Москва: АРКТИ, 2001. — 128 с.
3. Лопатина, А. А. Сказы матушки земли. Экологическое воспитание через сказки, стихи и творческие задания / А. Лопатина, М. В. Скребцова. — 2-е изд. — Москва: Амрита-Русь, 2008. — 256 с. — (Образование и творчество).

Психолого-педагогические аспекты подготовки курсантов, занимающихся рукопашным боем, в образовательных организациях ФСИН России

Овчинников Алексей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент;
Денисов Дмитрий Геннадиевич, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

В статье рассматриваются актуальные вопросы психолого-педагогической подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России, занимающихся рукопашным боем, во взаимосвязи с особенностями спортивной деятельности. Задачей исследования стало обоснование определенных психологических аспектов рукопашного боя для эффективного решения задач тренировочного процесса и выступлений на Всероссийских и международных спортивных соревнованиях. В статье отражена специфика рукопашного боя как сложно координационного вида спорта, проанализированы результаты профильных исследований психологии и педагогики спортивной деятельности.

Ключевые слова: психология спорта, психология личности, рукопашный бой, спортивная деятельность, психологическая подготовка, мотивация.

Рукопашный бой является зрелищным и ярким видом спортивных единоборств. За видимой легкостью исполнения ударов, бросков и комбинаций скрываются годы упорных тренировок, индивидуальной работы с тренером, самостоятельной подготовки, огромное физическое и психологическое напряжение. Рукопашный бой сложно координационный вид спорта, чем обусловлено постоянное усложнение двигательной координации и возможность быстрого перехода от ударной техники к борьбе и работе в партере. Соревнования по рукопашному бою проводятся в девяти весовых категориях у мужчин (55 кг, 60 кг, 65 кг, 70 кг, 75 кг, 80 кг, 85 кг, 90 кг и свыше 90 кг) и восемь весовых категориях у женщин (45 кг, 50 кг, 55 кг, 60 кг, 65 кг, 70 кг, 75 кг и свыше 75 кг). Спортсмен, участвующий во Всероссийских и международных соревнованиях, дойдя до финала проводит в среднем от 4 до 6 поединков. Безусловно для успешного выступления спортсмены должны демонстрировать высокий уровень технико-тактической, физической и психологической подготовки. В связи с этим, в настоящей статье мы предпримем попытку обозначить основные психолого-педагогические аспекты рукопашного боя для эффективного решения задач спортивной деятельности, связанных с тренировочным процессом и выступлением на Всероссийских и международных соревнованиях.

Сегодня заметно возросла популярность рукопашного боя на Всероссийской и международной спортивной арене, он распространен среди сотрудников силовых министерств и ведомств Российской Федерации являясь служебно-прикладным видом спорта работников правоохранительных органов. В 2019 году Общероссийская общественная организация «Федерация рукопашного боя» ввела новую спортивную дисциплину «Самозащита» основными разделами которой являются боевые приемы борьбы (приемы задержания и сопровождения, удары и защита от ударов, освобождения от захватов и обхватов, действия при угрозе холодным и огнестрельным оружием)

входящие в систему боевой подготовки сотрудников силовых структур. Впервые по данной дисциплине в мае 2019 года состоялся Чемпионат России, а в июне 2019 года прошел Чемпионат Мира, в котором принимали участие сотрудники и ветераны силовых структур разных стран. В ходе соревнований и тренировочном процессе сотрудники силовых структур проявляют специальные компетенции, которые востребованы в их повседневной служебной деятельности. В современных условиях жизни к сотрудникам предъявляются достаточно высокие требования в том числе по физическому развитию и психологической готовности противостоять правонарушителю. Одним из этапов решения данной проблемы является система психологической подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России, занимающихся рукопашным боем.

Психологическая подготовка курсантов образовательных организаций ФСИН России, проходящих подготовку в группах спортивного совершенствования по рукопашному бою играет большую роль для достижения результативности в служебной деятельности, соревнованиях и на этапах подготовки. На сегодняшний день система психологического обеспечения рукопашного боя еще не сформирована и требует изучения.

На наш взгляд, актуальными направлениями психологической подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России занимающихся рукопашным боем, требующими изучения и обоснования в прикладных целях являются:

- формирование устойчивой мотивации обучающихся к систематическим занятиям спортом;
- совершенствование личностных качеств и психических процессов курсантов образовательных организаций ФСИН России занимающихся рукопашным боем;
- оказание поддержки курсантам образовательных организаций ФСИН России, занимающихся рукопашным боем в сложные периоды жизнедеятельности.

Также существуют объективные и субъективные условия спортивной деятельности. Это достаточно хорошо применяется к психологической подготовке курсантов, занимающихся рукопашным боем. Объективными условиями спортивной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России являются: особенности спортивной тренировки по рукопашному бою, специфика внешней среды, воздействующей на спортсмена в соревновательный период, особенности соревновательной деятельности участия во Всероссийских и международных спортивных мероприятиях. К субъективным условиям относятся: особенности мотивации при достижении курсантами высоких результатов при выступлении на Всероссийских и международных соревнованиях, вариативность свойств личности и психических процессов курсантов. Рассмотрим объективные и субъективные условия психологической структуры спортивной деятельности курсантов образовательных организаций ФСИН России занимающихся рукопашным боем.

Особенности спортивной тренировки в рукопашном бое заключаются в значительном разнообразии ее видов и форм: физической; технической; технико-тактической; психологической, например, исполнение сложных бросков и комбинаций без хорошей координации движений невозможно; психомоторной отработка комбинаций приемов и отдельных ударов и бросков во время поединка; психологической, быть готовым противостоять любому сопернику даже заведомо сильному в своей весовой категории.

Особенности внешней среды: состояние татами на соревнованиях (плотность, качество покрытия, сцепление с покрытием для устойчивости); санитарно-гигиенические нормы (зачастую соревнования проходят в спортивных сооружениях, не оснащенных современной системой кондиционирования воздуха и освещенности спортивного сооружения в соответствии с нормативными требованиями); система судейства (объективность судейской тройки от которой зачастую зависит исход поединка).

Особенности соревновательной деятельности состоят в факторе неопределенности, спортсмен не всегда знает своих будущих соперников по весовой категории, исходя из этого складываются уникальные соревновательные ситуации в каждом бою и на соревнованиях в целом, значительную роль в которой играет тренер (просмотр предварительных поединков с определением тактики ведения боя против каждого соперника).

Рассмотрим субъективные условия спортивной деятельности курсантов, занимающихся рукопашным боем. По нашему мнению, основным субъективным условием является мотивация, способствующая достижению высоких спортивных результатов при выступлении курсантов на Всероссийских и международных соревнованиях.

Мотивация в рукопашном бое связана с психическим напряжением, которого спортсмен не стремится избежать (по сравнению с большинством других видов деятельности), а наоборот, видит в нем положительную сторону

для соревновательных поединков. Спортивная деятельность постоянно протекает на фоне выраженной соревновательной установки — активного состояния, проявляющегося в желании и готовности бойца к поединку, в стремлении не только к самому процессу поединка, но и достижению победы включая все виды мотивов: нравственные, достижения успеха, ответственности, престижа. Надо отметить, что курсанты образовательных организаций ФСИН России выступают не только на Всероссийских и международных соревнованиях по рукопашному бою но также на ведомственных (Чемпионат ФСИН России по рукопашному бою). При выступлении на ведомственных соревнованиях очень высока мотивация так как в соревнованиях принимает участие команда и очень велика ответственность каждого участника за его личный результат при подсчете командных результатов.

Также существуют специфические мотивы, выражающиеся в эстетическом самовыражении и ярком выполнении приемов, ударов, бросков и комбинаций.

Особую роль в деятельности и поведении спортсмена играют нравственные мотивы, характеризующие направленность его личности. Благодаря нравственной составляющей личности отношение курсантов образовательных организаций ФСИН России занимающихся рукопашным боем к тренировочным занятиям и участию в соревнованиях формируется как отношение к деятельности общественного характера. Такое отношение вызывает у спортсмена чувство ответственности и долга перед группой спортивного совершенствования и тренером.

Для рукопашного боя также важна интенсивность и стабильность значимой мотивации, оптимальность уровня притязаний и адекватность его изменения по отношению к успехам и неудачам, серьезное отношение к тренировке и повышению спортивного мастерства, высокий уровень коллективной и личной ответственности спортсмена.

Для достижения успеха курсанты образовательных организаций ФСИН России занимающиеся рукопашным боем должны обладать психическими качествами: чувство соперника во время поединка; хорошая двигательная память; развитое переключение внимания; сформированный социальный интеллект; оперативное мышление, высокая психофизиологическая готовность и мобилизация перед выходом на поединок. Для рукопашников важна способность сохранять четкость и скорость выполнения ударов и бросков при высоких физических и психических нагрузках во время поединка.

Важную роль в психологической готовности к поединку по рукопашному бою играет тренер. В настоящее время в образовательных организациях ФСИН России подобран достаточно хороший тренерский состав с большим опытом работы со сборными командами образовательных организаций ФСИН России и сборной командой России по рукопашному бою. На этапах подготовки к соревнованиям и в период участия в соревнованиях тренерский состав играет определяющую роль:

— в период подготовки к соревнованиям, на фоне высоких физических и психологических нагрузок, для психологической и физической разгрузки возможность смена рода деятельности (включать в тренировочный процесс спортивные игры, плавание, использование восстановительных мероприятий таких как баня, массаж, а также использование разрешённых в спорте медицинских восстановительных препаратов);

— способность настроить перед боем (придать уверенности в своих силах и возможностях, поверить в себя при выходе на бой с заведомо сильным соперником);

— возможность анализа технических данных предполагаемых соперников в весовой категории (изучение видео материалов выступления на соревнованиях предполагаемых соперников, лидеров весовой категории по итогам проведения жеребьевки, анализ выступления соперников на предыдущих соревнованиях);

— возможность быстро перестроить тактику ведения поединка (в момент поединка поменять тактику исходя из технических действий соперника, физического и психологического состояния воспитанника, возможность перехода

к атакующим действиям первым номером или работа от обороны вторым номером).

Исходя из вышеизложенного, для успешной подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России занимающихся рукопашным боем характерны мотивы эстетического самовыражения, выполнение боевых приемов в различных ситуациях в том числе и на фоне высоких физических и психических нагрузок, стрессоустойчивость в условиях неопределенности соревновательной ситуации и недостаточной объективности судейства, чувство соперника во время поединка, хорошая двигательная память при выполнении ударов, защиты от ударов и бросков, хорошо развитое переключение внимания, сформированный социальный интеллект, оперативное мышление, высокая психофизиологическая готовность перед выходом на поединок. Следовательно, для достижения высоких результатов в рукопашном бое спортсмен должен обладать высокой степенью мотивации к победе; эмоционально-волевой готовностью к поединку с заведомо сильным соперником, коммуникативная, развитым умением «читать» соперника и способностью подстраиваться под его оборонительную и атакующую тактику.

Литература:

1. Вяткин, Б. А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. — М.: ФиС, 1981. — 112 с.
2. Генов, Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. — М.: ФиС, 1971. — 244 с.
3. Гогун, Е. Н., Мартынов Б. И. Психология физического воспитания и спорта. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 288 с.
4. Емельяненко, М. С., Исаев Е. И. Вопросы преемственности ступеней обучения в психолого-педагогической науке // Молодой ученый. — 2019. — № 25. — с. 414–417. — URL <https://moluch.ru/archive/263/60913/> (дата обращения: 11.07.2019).
5. Прудов, А. В., Самойлов В. И., Соболев С. Н. Техника выполнения приемов рукопашного боя, М.: ЦС «Динамо», 1986, 65 с.
6. Родионов, А. В. Практическая психология физической культуры и спорта. — Махачкала: Юпитер, 2002. — 386 с.
7. Сборник (под ред. Ю. Т. Чихачева) Рукопашный бой, Л.: ВИФК, 1979, 320 с.
8. Сопов, В. Ф. Психическая саморегуляция в физической культуре и реабилитации // Эмоциональная саморегуляция: теоретические основы и прикладные аспекты. — Самара, 2002.
9. Старченков, В. Рукопашный бой: учебно-методическое пособие, М.: ГУБП СВ Воениздат, 1985, 120 с.
10. Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».

Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме

Федоров Иван Михайлович, студент магистратуры
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В статье рассматривается понятие образовательной среды с точки зрения разных наук и влияние мировых тенденций на ее трансформацию в образовательную экосистему. Определены значимые компоненты образовательной среды как образовательной экосистемы. В современной педагогической науке широкое распространение получил феномен образовательной среды. Феномен образовательной экосистемы в отличие от феномена образовательной среды не получил широкое распространение в современной педагогической науке,

а только обретает свое значение. Представлен теоретический анализ образовательной экосистемы и образовательной среды в их содержательном многообразии.

Ключевые слова: образовательная среда, экосистема образования, метакомпетенции.

Transition from Educational Environment to the Educational Ecosystem

Fedorov Ivan Mikhailovich, master student
Far Eastern Federal University (Vladivostok)

The article discusses the concept of the educational environment from the point of view of different sciences and the impact of global trends on its transformation into an educational ecosystem. The significant components of the educational environment as an educational ecosystem are identified. In modern pedagogical science, the phenomenon of the educational environment has become widespread. The phenomenon of the educational ecosystem, in contrast to the phenomenon of the educational environment, is not widely used in modern pedagogical science, but only acquires its significance. A theoretical analysis of the educational ecosystem and educational environment in their meaningful diversity is presented.

Keywords: educational environment, ecosystem of education, metacompetence.

Целью данной статьи является теоретический анализ образовательной среды и образовательной экосистемы в их содержательном многообразии. В настоящее время в педагогическом сообществе идет обсуждение значения двух понятий: «образовательная среда» и «образовательная экосистема».

Современный мир характеризуется новыми тенденциями, влияющими на существующую систему образования. Мировое образование стало значимым для личности, отражая современные тенденции в процессе обучения. Перемены происходят в стремлении к достижению устойчивого развития общества и личности на основе увеличивающейся ответственности за жизнь [6]. Скорость технологических изменений, автоматизация и цифровизация, экологизация, сетецентричность общества — главные мировые тенденции, которые в ближайшее десятилетие будут менять общество, а соответственно и образование. Целью всех изменений, с учетом тенденций, является самоуправляемый ученик, который строит стратегию своего развития, берет ответственность за себя в процессе обучения на протяжении всей жизни.

Феномен образовательной среды получил широкое распространение в современной педагогической науке. Исследования в философии и социологии рассматривают образовательную среду как часть социокультурного пространства взаимодействующего с различными образовательными процессами, учитывая их составляющие, где учащийся включается в культурные связи, приобретает опыт социокультурной, самостоятельной деятельности [9]. В зарубежной дидактике введено понятие «средоориентированное обучение», которое рассматривается как совокупность ряда компонентов — информационного, социального, предметного и системного взаимодействия [7].

Г. П. Щедровицкий определяет, что для «среды образования» субъект всегда является исходным. В. А. Ясвин также отмечает, что при анализе взаимоотношений чело-

века и среды, центральным является природное и социальное окружение [18]. Т. Г. Егорова рассматривает образовательную среду как понятие и совокупность условий, влияний и возможностей, которые создаются для раскрытия интересов и способностей, обучаемых, обеспечивающих активную позицию обучаемых в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие [8]. Формировать определенную личность, возможно только создавая особую образовательную среду с различными траекториями обучения в этой среде [18].

В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Д. Ж. Маркович пишет: «Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека» [12]. В науках понятие среды является нестрогим, имеющим множество определений. В экологии среда определяется как в широком смысле слова — окружающая среда, так и в узком смысле слова — среда обитания. В греческой философии среда есть «физис» — единое целое, мир, включающий человека и природу во взаимосвязи. В современной философии среда рассматривается как материал для развития личности [1]. В широком смысле «среда» — это окружение, совокупность природных условий, в которых длится жизнь и свершается деятельность человеческого сообщества, организмов [13]. По нашему мнению образовательная среда ближе всего к понятию «среда жизни» из естествознания. Среда жизни это все, что окружает организм и прямо или косвенно влияет на его состояние и функционирование. Наследным для понятия «образовательная среда» будет понятие «среда».

Ю. Г. Авдиенко выделяет предметный, социальный, информационный, деятельностный компоненты [1]. Проектирование всех компонентов образовательной среды осуществляется в контексте организации возможностей для удовлетворения потребностей субъектов образовательного процесса. Чтобы использовать возможности среды, учащийся проявляет соответствующую активность, т. е. он ста-

новиться реальным субъектом образовательного процесса, а не остается объектом влияния одного преподавателя [15].

Автор «теории возможностей» Дж. Гибсон подчеркивает активное начало субъекта, который осваивает окружающую среду. Таким образом, с психолого-педагогической точки зрения, среда создает возможности для развития личности обучающегося (психологический компонент), что является ключевым для понимания образовательной среды [18]. Возможность определяется как взаимосвязь между субъектом и средой. Она выделяется свойствами, как среды, так и самого субъекта. Чем больше и полнее личность учащегося использует возможности среды, тем более полно происходит свободное, активное развитие и самоактуализация [15].

Образовательная среда всегда имеет психологический (личностный) компонент. Советский психолог А. Н. Леонтьев выдвинул гипотезу о возникновении чувствительности, в связи с переходом от жизни в гомогенной среде к жизни в вещно-оформленной среде, особое внимание уделялось анализу сознания и личности [10]. Среда влияет на развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности, выступает как источника развития. Психические функции, данные природой, преобразуются в функции высшего уровня развития [5]. Л. С. Выготский писал, что органическое развитие совершается в культурной среде. Развитие речи у ребенка может служить хорошим примером слияния двух планов развития — натурального (естественного, прим., авт., статьи) и культурного [4]. Вопросами образовательной среды так же занимались, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.

Психологическая наука рассматривает среду как условия, которые человек как субъект способен переживать, воспринимая объективную реальность [11]. По сути дела среда существует только тогда, когда есть воспринимающий ее субъект. В этой связи наставничество и тьюторство со стороны педагога, психологическая комфортность общения в процессе передачи и усвоения знаний обретает содержательный смысл.

З. И. Тюмасева считает, что определение образовательной среды как вида окружающей среды, факторы которой имеют образовательную природу, более полно [16]. Г. Ю. Авдиенко отмечает, что образовательная среда существует для того, чтобы получать знания, нарабатывать умения и навыки [1]. Педагогические процессы во время обучения способствующие развитию личности понимаются как образование. Ситуации развития личности индивида, подобны ситуациям в природной среде, где все процессы способствуют, развитию и адаптации живого организма. Личность учащегося зависит от среды и взаимодействует с ней. Поэтому каждый человек старается, активно изменять мир и трансформировать его в соответствии со своими целями и ценностями, культурой, а также интеллектуальным и эмоциональным развитием.

Феномен образовательной экосистемы в отличие от феномена образовательной среды не получил широкое распространение в современной педагогической науке, а только обретает свое значение. Наследным для понятия

«образовательная экосистема» будет понятие «экосистема». Понятие экосистема пришло в педагогику из экологии, там она понимается как единый природный комплекс. Экосистема (Tansley, 1935) — располагается на определенной территории, является устойчивой системой живых (биота) и неживых (биотоп) компонентов, имеющая поток энергии, круговороты веществ, обладающие способностью регулировать все эти процессы [2].

Ю. Одум определяет экосистему, как биологическую систему, состоящую из сообществ — живые организмы (биоценоз), среды их обитания (биотоп), системы связей, осуществляющей обмен веществом и энергией между ними (Одум, 1986). Взаимодействие в экосистеме живых организмов выстраивается друг с другом и с окружающей средой. Проведем аналогию с экосистемой обучения в системе образования, где все объекты интегрированы: учащиеся и родители, преподаватели и администраторы, библиотекари (биоценоз) — взаимодействуют друг с другом, и с элементами экосистемы обучения (биотоп). Вокруг участников образовательного процесса множество методик, инноваций и технологий. Происходит обмен информацией, по аналогии с обменом энергией между компонентами природной экосистемы [14].

Б. В. Олейников утверждает, что концепция обучения Learning Ecosystem («экосистема обучения») пришла в российское образование из США, где приобрела большую популярность. В педагогической среде начиная с 2000-х годов, широко используется термин «экосистема обучения» [14], а на современном этапе — «образовательная экосистема».

Образовательная экосистема развивает умение учиться и переучиваться, адаптироваться к разным ситуациям посредством различных образовательных форматов. А именно, это постоянно развивающиеся глобальные он-лайн платформы, дающие человеку представление о картине Мира (общие и базовые ценности, профессиональные знания); сообщества практики, где человек развивается профессионально совместно с другими коллегами, учащиеся учатся у мастеров своего дела, реализуют проекты, работают в рабочих командах, занимаются любимым хобби (кружки, группы, форумы, конференции, профессиональные объединения); технические решения для персонального обучения, например, игры и симуляции, поддерживающие персональное самообучение как внутри, так и вне учебных учреждений; традиционные образовательные учреждения (формальные — школы, техникуму, университеты и неформальные, ориентируемые на взрослых, например, родительские объединения и клубы).

По нашему мнению «образовательная среда» как понятие становится тождественным к понятию «образовательная экосистема». Именно образовательная экосистема будущего нацелена на развитие у учащихся компетенции и метакомпетенции востребованных в новой постиндустриальной экономике.

К. Лукша, Д. Песков, Д. Варламова, Д. Судаков, Д. Коричин в «Атласе новых профессий» определяют метаком-

петенции (универсальные навыки), которые отмечены работодателями как важные для работников будущего 21 века. К ним относятся, такие как межотраслевая коммуникация, бережливое производство, программирование, робототехника, искусственный интеллект, системное и экологическое мышление, клиентоориентированность, навыки художественного творчества, управление проектами и другие [3].

Классически сложившаяся, индустриальная образовательная среда в России в ситуации социокультурных изменений и организационно-экономической революции в сфере образования, в эпоху перенасыщения информацией, ориентации производств на бережливые инновации, не соответствует потребностям обучающихся и не имеет эффективной стратегии развития. Современный этап образования диктует появление новой образовательной среды — образовательной экосистемы, которая

имеет следующие особенности: пластичность, вариативность, системность, интерактивность, модульность. Примером такой образовательной среды, является программа выявления лучших практик, как части образовательной экосистемы страны — WORLDSKILLS. Это центр совершенствования и развития навыков мастерства, где подчеркивается важность профессиональной подготовки учащихся для современного общества, где помогают специалистам стать лучшими в выбранной ими профессии [17], приобретая необходимые компетенции.

Таким образом, мы понимаем под образовательной средой образовательную экосистему социального, культурного и пространственно-предметного, архитектурного и природного окружения, которая создает условия формирования необходимых узкопрофессиональных (контекстных), профессиональных (кросс — контекстных), мета и экзистенциальных компетенций.

Литература:

1. Авдиенко, Г. Ю. Психологическое понятие образовательной среды ВУЗа // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2010. — № 4. — с. 36–38.
2. Быков, Б. А. Экологический словарь. / Б. А. Быков. — Алма-Ата: Наука, 1983. — 216 с.
3. Варламова, Д. Атлас новых профессий 2.0. / Д.Варламова, Д.Коричин, Д. Песков, К.Лукша. 2-е изд., исп., и доп. — М.: Олимп-Бизнес, 2016. — 288 с.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти. т. Т. 5: Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика. — 1983. — с. 22–23.
5. Выготский Лев Семенович [Электронный ресурс] // Словарь-справочник по философии для студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов. — URL: <http://terme.ru/termin/vygotskii-lev-semenovich.html> (дата обращения 22.05.2018).
6. Дудина, М. Н. Тенденции развития образовательного пространства и обучения в Российском вузе // Успехи современного естествознания. — 2007. — № 11 — с. 35–38.
7. Дьюи Дж., Э. В. Школы будущего. / Э. В. Дж., Дьюи. — Берлин, 1922. — 179 с.
8. Егорова, Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — Электрон., журн. — 2013. — № 2 (18). — URL: <http://shgpi.edu.ru/nauka/vestnik-shgpi/vestnik-2013-No2/> (дата обращения 11.05.2018).
9. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
10. Леонтьев Алексей Николаевич [Электронный ресурс] // Словарь-справочник по философии для студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов. — URL: <http://terme.ru/termin/leontev-aleksei-nikolaevich.html> (дата обращения 22.05.2018).
11. Маркович, Д. Ж. Общая социология: учебник для вузов / Д. Ж. Маркович.; пер. с серб. С. А. Плема и др. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 431 с.
12. Маркович, Д. Ж. Социальная экология: учеб., пособие / Д. Ж. Маркович, В. И. Жуков, В. Р. Бганба-Церера. — М.: МГСУ «Союз», 1998. — 339 с.
13. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — 24-е изд. испр. — М.: Оникс: Мир и образование, 2007. — 640 с.
14. Олейников, Б. В. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования / Б. В. Олейников, С. А. Подлесный // Знание. Понимание. Умение. — 2013. — № 4 — с. 84–91.
15. Орел, А. А. Использование образовательной среды субъектом // Фундаментальные исследования. — 2005. — № 1 — с. 85–86.
16. Тюмасева, З. И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. — СПб.: Питер, 2004. — 464 с.
17. Электронный ресурс международного некоммерческого движения WORLDSKILLS [Электронный ресурс]. — URL: <https://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills/czel-i-missiya.html> (дата обращения 24.05.2018).
18. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.

Развитие логического мышления старших дошкольников посредством дидактических игр и упражнений математического содержания

Шмелёва Нина Анатольевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 43 г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

В данной статье рассказывается о том, какую роль играют дидактические игры и упражнения математического содержания в развитии логического мышления детей старшего дошкольного возраста, описывается разнообразие дидактических игр, которые используются с этой целью при организации детской деятельности детей данного возраста. Также в статье предлагается использование различных методических способов для развития логического мышления дошкольников.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, дошкольник, дидактическая игра, ребенок, логическое мышление, мыслительные операции.

Имея многолетний опыт общения со старшими дошкольниками, все проанализировав, сделала вывод, что многие дети — старшие дошкольники испытывают затруднения в умении логически мыслить, рассуждать, доказывать, обобщать. А без этих мыслительных операций ребенку очень трудно обучаться в школе.

Родители часто имеют ошибочное мнение, что ребенок их готов к обучению в школе, если он знает цифры, читает, складывает и вычитает. Но это далеко не так. Ребенок должен уметь мыслить. Исследования ученых доказали, что в начальной школе трудно дается обучение не тем детям, у которых недостаточный запас знаний и умений, а тем, которые не имеют привычки, желания думать, узнавать, что — новое.

Дошкольное образование является первой, но очень ответственной ступенью всей системы образования. Наша цель — вырастить детей людьми, свободно ориентирующимися в жизненных ситуациях, умеющими думать, оценивать ситуации, принимать соответствующие решения.

Актуальность этого вопроса позволила мне определить тему моей работы: «Развитие логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр и упражнений математического содержания».

Основным видом деятельности детей дошкольного возраста, конечно же, является игра. А. С. Макаренко писал: «Игра без активной деятельности — всегда плохая игра». Игру можно сравнить с волшебной палочкой, которая поможет научить дошкольника доказывать, рассуждать.

Одним из приоритетных направлений моей педагогической работы является формирование логического мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр и упражнений математического содержания. Ведь мышление является важной формой человеческой деятельности, в процессе которой вырабатываются такие операции, как: анализ, синтез, обобщение, сравнение, обсуждение. Играя, ребенок лучше сосредотачивается, запоминает материал. Психолог Е. Заика писал: «Учитесь мыслить, играя». Мышление и игра являются основополагающими факторами в математическом развитии

дошколят. Такие ученые, как: П. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, установили, что большое место в общем развитии ребенка занимает умение мыслить, думать, свободно владеть логическими операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Именно приобретенные в дошкольном возрасте знания, умения являются фундаментом для развития способностей в школьном возрасте. Одним из важнейших среди этих навыков является способность действовать в уме. Ребенок будет внимательным, сможет убедить других в своей правоте, если свободно владеет логическими операциями. И тогда учеба доставит ребенку радость, удовлетворение.

В процессе формирования логического мышления у детей значительное место отводится дидактическим играм математического содержания. Процесс анализа и синтеза через группирование, обобщение, сравнение дает возможность познать математика.

Развитое логическое мышление — не природный дар, с наличием или отсутствием которого можно смириться, а его надо развивать. Для себя я решила, что процесс развития логического мышления будет результативным и целенаправленным, если я в своей работе буду использовать дидактические игры математического характера.

Любая дидактическая игра по развитию логического мышления включает в себя несколько элементов, а это: дидактическая задача, объяснение правил дидактической игры, игровые действия. Для решения дидактической задачи детям нужно приложить умственные усилия, преодолеть некоторые трудности. Конечно же, больше всего увлекает и интересует само игровое действие, оно побуждает детей к активности, самостоятельности, вызывает чувство радости и удовлетворения. Играя, незаметно для себя, в процессе развертывания игрового действия ребенок выполняет дидактическую задачу. В процессе дидактической игры математического содержания дети ищут и самостоятельно находят ответы на поставленные вопросы, мыслят творчески. Каждая дидактическая игра постепенно усложняется, в нее вносятся элементы новизны.

В целях эффективного использования дидактических игр и упражнений математического содержания в про-

цессе развития логического мышления у детей старшего дошкольного возраста я изучила методические разработки по данной теме. Это: А. А. Столяр «Давайте поиграем», Е. А. Носова, Р. П. Непомнящая «Логика и математика для дошкольников», Б. П. Никитин «Ступеньки творчества и развивающие игры», З. А. Михайлова «Математика от трех до семи», А. И. Сорокина «Дидактические игры в детском саду». Изучив и проанализировав эти методические разработки, проанализировав их, я выявила, каков уровень логического мышления у старших дошкольников, определила цель и поставила перед собой задачи предстоящей работы, проклассифицировала игры по содержанию и видам. Затем разработала комплекс дидактических игр и упражнений математического содержания для работы с дошкольниками.

В своей работе с детьми использую такие формы организации детской деятельности, как: индивидуальная, учебно-игровая, игровые тренинги, индивидуально-творческая, коллективная. Во время проведения дидактической игры я создаю проблемные ситуации, стимулирую ребенка на поиск правильных решений. Дидактическая игра выступит эффективным средством в развитии логического мышления детей старшего дошкольного возраста, если она предполагает взаимодействие с дошкольником как с активным субъектом познавательной деятельности.

В группе создана развивающая среда, математический уголок с дидактическими играми и упражнениями. Для дошкольников все доступно, открыто и ориентированно на зону ближайшего развития.

Очень любят дошкольники использовать Блоки Дьенеша. В старшем дошкольном возрасте большое внимание уделяется моделированию понятий: логические операции, кодирование информации. Так, например, в игре «Мозаика цифр» дети не только закодированную информацию расшифровывают, но и производят вычисления. И после этого уже выбирают соответствующий блок. Все блоки делим на подмножества, для этого используем обручи, которые располагаем так, чтобы они пересекались и имели общую часть. С помощью блоков старшие дошкольники находят ответы на множество вопросов: они приходят к кому-то на помощь, сравнивают, обобщают, анализируют, систематизируют, выявляют свойства предметов, кодируют и декодируют, используют логические операции «или», «и», «не».

Отличное развивающее пособие для развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста — мировые головоломки. «Волшебный круг», «Листик», «Прямоугольник» — они учат ребенка распознавать размеры деталей, их формы, дети собирают крупные фигурки из мелких деталей.

Есть в нашем математическом уголке и такие геометрические игры-мозаики, как: «Танграм», «Колумбово яйцо», «Вьетнамская игра». Они содержат множество разных по форме деталей, прекрасно развивают мышление, стимулируют детей-дошкольников к анализу, обобщению, к продуцированию своих действий. Играя в эти игры, дети из разрезанных кусочков собирают различные силуэты животных,

людей. Также проявляют свое творчество, фантазию. Игры располагаются от простого к сложному.

Игра «Геоконт». Само название игры — геометрический контур — говорит о многом. Очень много интересного дети придумывают и делают из деталей — настоящий сказочный мир, в котором живут рыцари, принцы и принцессы, летают бабочки...

Очень любят старшие дошкольники составлять и выполнять разные задания, используя счетные палочки, например: «Переложить так, чтобы ...», «Что надо сделать, чтобы...», «Убери, чтобы...».

В игре «Сложи узор» дети проявляют творчество, используя кубики.

Многофункциональное пособие по математике, развивающее логическое мышление, — счетные палочки Кюизенера. Они развивают фантазию, мышление, творчество, воображение, мелкую моторику, познавательную активность. Конечно же, в нашей группе они тоже есть, и не один комплект.

С удовольствием дети в игровой деятельности используют «Умные клеточки», которые развивают ориентировку в пространстве, на плоскости.

В целях эффективной работы по развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста я изготовила лэпбук «Математика — гимнастика ума». Он содержит дидактические игры, головоломки, задачи-шутки, загадки, упражнения, головоломки. Лэпбук помогает дошкольникам лучше усвоить, запомнить, закрепить знания.

Конечно же, работу по развитию логического мышления детей старшего дошкольного возраста я провожу в тесном взаимодействии с родителями дошкольников, т. к. именно семья является главной ячейкой в становлении и развитии ребенка как личности в дошкольном возрасте. На одном из родительских собраний я ознакомила родителей с дидактическими играми и упражнениями математического содержания, с задачами и правилами игр. Кроме родительских собраний, я использую в своей работе такие формы как: беседа, круглые столы, дни открытых дверей, консультации, мастер классы.

В целях формирования познавательного интереса у детей рекомендовала родителям, чтобы они в доступной форме, точно отвечали на вопросы детей, поощряли любознательность, давали ребенку возможность самостоятельно находить ответы. Посоветовала родителям, чтобы они чаще хвалили ребенка за заданные вопросы. И если ребенок задаст некорректный вопрос, не надо над ним смеяться, ведь каждый человек имеет право на ошибку.

Работа по формированию логического мышления детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр и упражнений математического содержания дала определенные положительные результаты. Основная часть детей сравнительно легко классифицируют, обобщают, сравнивают, анализируют, делают умозаключения, выводы, группируют по определенным признакам. Также дети приобрели такие качества, как: уверенность в себе, самостоятельность, умение радоваться своим результатам.

Литература:

1. Алябьева, Е. А. Развитие логического мышления и речи детей 5—8 лет (текст) стихи, игры, упражнения, диагностика /Е. А. Алябьева. — М.:Сфера.2007.117 с.
2. Венгер, А. А., Дьяченко О. М. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение.1989. — 127 с.
3. Михайлова, З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников.
4. Никитин, Б. П. Ступеньки творчества и занимательные игры.
5. Носова, Е. А. Непомнящая Р. Л. Логика и математика для дошкольников. — СПб.,2013—12 с.
6. Столяр, А. А. Давайте поиграем. — М.: Просвещение.1991. — 314 с.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Переход на латинскую графику: общественная консолидация

Амирбекова Айгул Байдебековна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник;

Исаева Гульсинай Сайлауовна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник

Институт языкознания имени Ахмета Байтурсынова (г. Алматы, Казахстан)

Казахстан как равноправный член международного сообщества располагает высоким экономическим, научным, культурным потенциалом и человеческими ресурсами. Его дальнейшее развитие требует углубленного и расширенного вовлечения нашей страны в процессы глобализации. Такие вызовы времени совпали с периодом усиления процессов этнизации в стране. В результате в настоящее время казахский язык признан как фактор, определяющий не только казахскую этническую, но и общегосударственную национальную идентичность. В связи со всем этим значительно возрастает значимость перевода казахского письма на новых алфавит на основе латинской графики, который обеспечит его скорейшее вовлечение в мировое коммуникационное пространство и восстановление «иммунного» механизма национального языка.

Изменение в системе письменности — исторический этап, требующий психологического, духовного, прагматического изменений всего общества. Следовательно, переход на иную графику при любой орфографии безусловно становится большой реформой для общества. В этой связи, в первую очередь, необходим адаптационный период для повышения интереса и внимания общества, который только начал учиться правописанию по новому алфавиту, учитывающий возможности прагматического потенциала при эффективном принятии новой орфографии. Так как, при обучении новому алфавиту без общественной консолидации (идентичности) невозможно основательно перейти на новую орфографию.

Также, нельзя отклониться от идеи «почему мы все-таки переходим на другую графику письма, цель перехода какая?» Первая цель — усилить функции и расширить горизонты использования казахского языка в стране как государственного языка. В таком случае, сперва, необходимо объяснить обществу, что паспорта будут меняться, вся документация будет вестись на казахском, т. е. согласно алфавиту казахского языка, основанного на латинской графике.

В 2020 году, т. е. в следующем году в среднеобразовательных школах учебная работа начнется по алфавиту на основе латинской графики. Но, учителя, ведущие занятия, и родители еще не готовы. А это противоречие будет препятствовать эффективной работе по переходу к латинице. Ввиду этого, будет сложно начать новую реформу, до тех пор, пока общество не будет готово. Отсутствие желания писать на алфавите, основанном на латинице, будет способствовать появлению негативной прагматики относительно к новой системе письма.

Казахское общество является многонациональным. Следовательно, перед проведением реформы в казахском обществе необходимо удостовериться в общественной идентичности (консолидации). Процесс развития человечества сегодняшнего дня напрямую связана с идентичностью народа. Без общественной консолидации конструктивное решение политической, национальной, межэтнической, даже языковой реформы окажется безрезультатным. Так как, один из самых сложных и трудно решаемых проблем в развитии многонационального государства — это подчинение общественного сознания одной идее. Согласно стратегии развития нашего государства, модернизация общественного сознания, развитие национальных ценностей, идея укрепления статуса и расширения горизонтов использования национального языка нелегкий трудоемкий процесс. Проводятся работы по реализации повышения приоритетности государственного языка, но результаты небольшие. Всем известно, что без языковой идентичности невозможно осуществить доминирование статуса национального языка. Переход на латиницу формирует национальную языковую идентичность. В то время, как языковая идентичность возможна только при условии общественной консолидации.

В независимом Казахстане живут 140 национальностей. На сегодняшний день число населения Казахстана превышает 18 млн, но из них всего 11 миллионов казахов, а остальные 7 миллионов являются другими национальностями (согласно статистике 2017 года) [1]. Как мы можем заметить, количество казахов и других национальностей

почти одинаково. Тем не менее, этот показатель не служит препятствием на пути возвышения статуса национального языка. Так как, представили других наций как граждане Казахстана хорошо знают, что государственный язык надо уважать. Самое главное, отсутствие общественной идентичности, способствующей появлению необходимости использования государственного языка при разговоре и письме. Общественную консолидацию, осознанно признающую использование казахского языка как государственного, может сформировать реформа по переходу на латиницу. Но, этот процесс произойдет не сразу. При обучении латинице и новой орфографии необходимо взять за основу следующие принципы:

1. Умеющие разговаривать и писать на казахском языке
2. Умеющие разговаривать на казахском языке, но не умеющие писать
3. Не умеющие разговаривать на казахском языке, но понимающие
4. Не разговаривающие на казахском языке и не понимающие казахский язык.

Часы обучения латинице представителей каждой группы необходимо определять соответственно их уровню. В целях результативности подобных обучающих курсов, необходимо усилить общественную потребность в знании казахского языка. Это означает, что необходимо временно приостановить использование одновременно двух или нескольких языков. Также, необходимо ограничить использование двух алфавитов (кириллицу и латиницу) одновременно. Так как, появится привычка читать вариант на русском и английском языках, и не обращать внимания на вариант, написанном на казахском языке. В особенности, необходим жесткий контроль по оформлению вывесок учреждений, всех документаций на казахском языке на основе латинской графики. Только при усилении требований возрастет необходимость в изучении казахского языка. Безусловно, при возрастании потребности изучение казахскому языку принесет свои результаты.

Если говорить о прагматике новой орфографии, то считаем, что разногласие в обществе проявляется в неподчинении к орфографии автоматически, в особенности, в написании иностранных слов. Так как, после обнаружения новой орфографии общество высказывает свое

мнение. Можем заметить, что пользователи социальных сетей, активно интересующиеся общественными изменениями, особенно, проблемами языка, разделились на четыре групп:

1. Те, кто предлагают написание иностранных слов в соответствии с казахской орфоэпией и сингармонизмом. Например: министр, ансамбль, альбом (кириллица) — *ministr, ansámbl, álbom* (новое правописание) — *ministir (mínistip), ánsámbl (ánsámbl), álbom (элбөм)* (варианты правописания).

2. Те, кто предлагают написание иностранных слов в форма, пришедшего с русского языка. Например: пульт, асфальт, альянс, продюсер, дециметр (кириллица) — *Púlt (пұлт), asfált (асфэлт), alańs (алəнс), prodúser (prodýser), desimetr (новое правописание) — pylt (пульт), asfalt (асфалт), aliáns (алианс), prodıýser (продиусер), detsimetr (варианты правописания)*. Именно, в соответствии с функцией мягкого знака в слове пульт, может появиться навык записи в том же положении (пульт), без восприятия буквы ү (пұлт), который маркирован. Так как, для изменения навыков правописания у пишущих, в сознании которых заложена кириллица, необходимо основательное обучение новой орфографии. Также следует отметить, те, кто принимают букву ю как сочетание букв йу, должны будут автоматически блокировать навыки написания продиусера. Кроме того, община, познавшая грамоту через кириллический алфавит, принимающая букву ц как «тс», вначале не могут изменить навык написания слова дециметр.

3. Те, кто предлагают написание иностранных слов на латинском алфавите, общего для тюркоязычных народов. Например: компьютер, акварель, бальзам (кириллица) — *kompúter, akvarel, bálzam* (новое правописание) — *bilgisaiar, suly boıay, merhem* (варианты правописания).

4. Те, кто предлагают написание иностранных слов в оригинале. Например: Премьер-министр, филология, диспут (кириллица) — *Premier-ministr, filologia, disput* (новое правописание) — *prime minister, philology, disput*

Период 2020–2023 года должен быть установлен периодом адаптации к новой орфографии. Так как, для последовательного формирования национальной системы письма по новой графике требуется 3–4-летний период апробации и адаптации.

Литература:

1. Қазақстан 2009 жылы. Қазақстанның статистикалық жылнамалығы. — Астана, 2010. 24–25-бб.

Семантические свойства фразем в узбекском и киргизском языках

Курбанова Бахтихон Кучкарбаевна, кандидат филологических наук, доцент;

Каримова Зулфизаргул, студент

Ферганский государственный университет (Узбекистан)

В данной статье исследуются семантические особенности фразем узбекского и киргизского языков.

Ключевые слова: сема, лексема, фразема, семантическое строение, фразеологизм.

The given article describes semantical features of phrasems in Uzbek and Kyrgyz languages.

Keywords: sema, lexeme, phraseme, semantical structure, phraseologies.

Выражение фразеологизмом какой-либо лексической единицы (номинация, выражение какой-либо реальности) называется его значением. Соответствующая номинация в слове называется лексическим значением, во фразеологии называется фразеологическим значением. Например, фразема *terisi suyagiga yopishgan* (его кожа прилипла к костям) означает признак (очень худой), *tera sochi tikka bo'lmoq* (волосы стали дыбом) означает состояние (гнев, негодование), *tekkanga tegib, tegmaganga kesak otmoq* (дразнить, никому не давать покоя) означает движение.

Основная часть фразем являются моносемантическими, то есть выражают одно значение. Например, фразема *bahridan o'tmoq* (отказываться, отречься) используется, когда отказываются от чего-то или кого-то полезного, «berdi»sini aytguncha urib o'ldirmoq используется когда прерывают не дав возможности договорить до конца, *daryodan bir tomchi* (капля в море) означает мизерное количество по сравнению с остальной частью.

Полисемантические фраземы обладают двумя или тремя значениями. Например, фразема *boshini yemoq* может выражать значения «иметь богатый урожай», «погубить себя или кого-либо», «уничтожить что-либо». Фразема *bosh ko'tarmoq* насчитывает шесть значений: «смотреть», «остановить совершаемое действие», «трогаться, начинать движение», «выздороветь», «настроиться на борьбу», «прорасти» [1,436].

При выражении стилистической окраски слово и фразема занимают различное положение между собой. В отдельном взятом слове такая стилистическая окраска может явно не проявляться, иногда она служит для введения слов в различные отношения. В то время как стилистической окраской обладает каждая фразема, потому что фразема не только именуется реальность, но и оценивает её, выражает положительное или отрицательное отношение. Например, фразема *yeg-u ko'kka ishonmaslik* (не доверять ни земле, ни небу) имеет значение «лелеять, беречь», фразема *mukkasidan ketmoq* означает «отдаться целиком, предаваться», причем первая фразема выражает положительное отношение, а вторая несет отрицательный оттенок.

В некоторых фраземах стилистическая окраска проявляется еще сильнее. В смысловой структуре таких фразем

основное место занимает стилистическая окраска. Например, *kekirdagini cho'zmoq* (тянуть свою гортань) означает «угрожать, оскорблять, унижать» и несет очень сильную стилистическую окраску.

В киргизском языке также широко используются фразеологизмы. Однако исследования в области фразеологии киргизского языка включают в состав фразеологизмов пословицы и поговорки. В учебнике киргизского языка для шестых классов даются следующие сведения о фразеологических единицах:

Фразеология — гректин *phrasis* (туюнтума, речь түрмөгү), *logos* (илим, окуу) деген сөздөрүнөн алынган. **Мааниси жактан биримдикти түзгөн бир нече сөздөрдүн туруктуу айкашуулары фразеология деп аталат. Фразеологиялык туруктуу айкашуларга макалдарда кирет.**

Масалан, береке — байлык эмгекте; ойноп сүйлөсөң да, ойлоп сүйлө; азаптан корккон бакытты көрбөйт; сөздүн көркү — макал, эрдин көркү — сакал, чегирткеден корккон эгин экпейт [2,48].

Как видно из вышеуказанного определения в киргизском языке пословицы и фраземы изучаются в одном разделе. С семантической точки зрения фраземы в киргизском языке классифицируются также как и в узбекском языке. Например, киргизская фразема *Төөнү бучкакка чапкандай* (катуу, бат-бат сүйлөө) эквивалентна узбекской фраземе *jag'i-jag'iga tegmaydi, jag'i ochiq* и обладает следующими семами: *болтун, ворчун, говорун, не к месту говорящий*. Или фраземы *көз чаптыруу* и её синоним *көз жүгүртуу* (смотреть на что-то или кого-то с завистью, с вожделением) соответствует узбекской фраземе *ko'z yugurtimoq*.

В учебнике киргизского языка для 7-класса дается следующее напоминание в разделе фразеологии:

Фразеологик туруктуу айкашуларды башка тилге сөзмө-сөз которууга, ордун алмаштырууга мүмкүн эмес.

Из приведенного напоминания следует, что киргизские фраземы нельзя дословно переводить на другие языки. Потому что при дословном переводе значение фраземы будет искажено. В киргизском языке существуют фраземы полностью соответствующие или совершенно не соответствующие значению узбекских фразем. Например, фразема *көй оозунан чөп албаган* однозначна с фра-

земой *qo'uy og'zidan cho'rolmagan* (буквально: человек, который и травинки не отнял у овцы) человек, который мухи не обидит), а фразема *жер менен жексен кылуу* с фраземой *yer bilan yakson qilmoq* (сравнять с землёй).

В киргизском языке существует фразеологизм *чычканга кебек алдирбоо* не имеющий соответствия в узбекском языке. Это фразема означает чуткость, внимательность и употребляется, когда хвалят молодую невесту, указывая на её расторопность, умелость. Например, *Бир сөз менен жалпылап айтканда Гулзат чычканга кебек алдирбейт өз ишине билиб пугурейт*. (К. Сөлпиев).

Известно, что процесс заимствования слов с одного языка на другой язык осуществляется двумя путями: через письменные источники или устную речь. Например, арабские заимствования в узбекский язык проникли в основном через письменные источники. При заимствовании таджикских слов важную роль сыграла устная речь. Поэтому что узбекский и таджикский народы с древнейших времен жили рядом на одной территории и имели непосредственные контакты во всех сферах жизнедеятельности.

Существуют два способа заимствования

- 1) непосредственное заимствование слова;
- 2) калькирование слова [1,109].

Как и в лексике, во фразеологии существуют собственные фразеологизмы и заимствованные фразеологизмы. Собственные фразеологизмы составляют основную часть фразеологии, численность заимствованных фразеологизмов по сравнению с ней незначительна. При этом фразеологизмы заимствуются с одного языка в другой язык не в готовом виде, а обычно калькируются. Например, узбекская фразема *g'isht qolipdan ko'chdi* заимствована путем калькирования таджикского фразеологизма *хишт аз қолиб бархестан* (буквально: кирпич отстал от формы) *дело сделано (теперь уже поздно)*. Или такие русские фразеологизмы как *куй же-лезе, пока горячо; смотрит сквозь пальцы* заимствовались в узбекский язык путем калькирования. Например, в узбекском языке им соответствуют фраземы *temirni qizig'ida bosmoq, barmoq orasidan qaramoq*, а в киргизском языке *темирди кызуусунда сок, бармақ араситен*

бакба. В качестве примеров можно привести следующие предложения:

Senga aytсам, uka, bunday paytda temirni qizig'ida bossang kifoya. (O'.Hoshimov.)

Бизге бугун көбүрөөк тапшырма берилди. Ошол тапшырмага бармақ араситен бакбагил. (К.Солпиев.)

При калькировании фраземы заимствуется ее значение. Следовательно, фраземы сопоставляемых языков могут иметь близкое значение. Например, значение фраземы *беш өрдөгүн учуруу* в киргизском языке соответствует узбекской фраземе *kayfi uchmoq* (испугаться). В узбекском языке существуют такие варианты этой фраземы как: *kapalagini uchirmoq, esini chiqarib yubormoq, labiga uchug toshmoq, yuragini yormoq*.

При рассмотрении примеров, взятых из узбекской и киргизской литературы можно увидеть подтверждение вышеприведенным высказываниям:

Түндөсү көзүнө бир ак кийимчен, сакалы белине түшкөн абышка көрүнүб өнүн беш өрдөгүн учурду. (К.Сөлпиев.)

Juda ham kayfim uchib ketgan, nima qilishimni bilmasdan, sigirning atrofida parvona bo'lib aylanar edim. (G'.G'ulom.)

Фразеологизмы широко употребляются в устной речи представителей узбекского и киргизского народов. Например, киргизский фразеологизм *кулак-мурун кескендей* соответствует узбекскому фразеологизму *suu quyganday* (*suu sepganday*) *тишина*. Это подтверждают и примеры, взятые из соответствующих литератур:

Бүгүн эмнегедир жымжырт, кулак-мурун кескендей. (М. Үсөн.)

Ari uyasidek g'uvullab turgan auditoriya birdan suu quyganday jimjit bo'lib qoldi. (O.Yoqubov)

Как видно из приведенных примеров фразема *кулак-мурун кескендей* выражает одинаковое значение с узбекской фраземой *suu quyganday* (*jimjit*).

Как видно из приведенных выше примеров в узбекском и киргизском языках существуют большое число фразеологизмов выражающих одинаковое значение. Это можно объяснить общим историческим развитием тюркских языков и тесными общественно-культурными связями двух народов.

Литература:

1. Rahmatullayev Sh. Hozirgi o'zbek adabiy tili. Toshkent. «Universitet»-2006.436-bet
2. Үсөналиев, С., Дустов Н., Кабулов А., Хамидов А. Кыргыз тили. Дарслик. Ташкент. 2005. Б-48.

Мифологическая лексика в поэзии И. А. Бродского

Новописная Алина Александровна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В данной статье рассмотрены примеры мифологической лексики на основе произведений И. А. Бродского. Проанализированы характерные особенности языка поэта. Выявлено, что в своём творчестве Бродский неоднократно обращается именно к культурным фактам, связанным с античной (и греческой, и римской) культурой. На основе проведенного исследования предлагается выделить лексемы на несколько групп: имена античных богов и героев, номинации групп персонажей по общему признаку, мифологические топонимы.

Ключевые слова: мифоним, языковая картина мира, лингвокультурология, И. Бродский, поэтический текст, мифология.

Говоря о языке Бродского, нельзя не обратить внимания на его необычность, складывавшуюся из культурного субстрата, образования, личных убеждений, политической ситуации, в которую он был включён, и т. д. Известно, что выросший в послевоенном Ленинграде Иосиф Бродский в возрасте шестнадцати лет был вынужден покинуть школу, чтобы иметь возможность зарабатывать на жизнь (таким образом, он получил только основное среднее образование), интересовался медициной и военным делом (но по ряду причин не состоялся ни в одной из этих сфер), изучал несколько иностранных языков, читал много и хаотично, принимал активное участие в литературной жизни Ленинграда и даже стал одним из тех, кого впоследствии называли «ахматовскими сиротами» — как известно, так называли условное объединение четырёх поэтов, ставших в некотором роде продолжателями дела Анны Ахматовой — собственно Бродского, Анатолия Наймана, Евгения Рейна и Дмитрия Бобышева.

Нами было проанализировано около двухсот поэтических текстов Иосифа Бродского, написанных им в период с 1963 по 1998 гг. на русском языке. Анализ данной выборки показывает, что в своём творчестве Бродский обращается именно к культурным фактам, связанным с античной (и греческой, и римской) культурой. При этом важно, что автор соотносит с культурным фактом как лексемы, так и синтаксемы, номинирующие их. Эти лексемы и синтаксемы можно разделить на ряд групп.

Имена античных богов и героев. Данная группа является наиболее частотной, и в нашей выборке включает в себя следующие лексемы и синтаксемы (приводятся в контексте):

У Корбюзье то общее с Люфтваффе,
что оба потрудились от души
над переменной облика Европы.
Что позабудут в ярости циклопы,
то трезво завершат карандаши.
(«Роттердамский дневник», 1973)

Циклоп — в древнегреческой мифологии мощный и злой великан с одним глазом на лбу [8, с. 861]. В контексте данной цитаты включается в сравнение: карандаш архитектора, отстраивающего город после нацистских бомбёжек, сравним со слепой яростью мифического су-

щества. Кроме того, в данном контексте двояким является и номен *Европа* — нельзя с уверенностью сказать, идёт ли речь о части света, или же о финикийской царевне Европе, похищенной Зевсом.

Оттого-то Урания старше Клио.

Днем, и при свете слепых коптилок,
видишь: она ничего не скрыла,
и, глядя на глобус, глядишь в затылок.
(«К Урании», 1981)

Урания — дочь Зевса, муза астрономии, мать Гименея.
Клио — дочь Зевса, муза истории.

В данном контексте содержится указание на степень старшинства, что, по-видимому, указывает на первичность сотворения мира, и лишь потом — его истории. Урания, покровительница звёздных путей и навигации, по определению не может быть младше музы истории, поскольку сама является для истории отправной точкой.

Тщетно драхму во рту твоём ищет угрюмый Харон,
тщетно некто трубит наверху в свою дудку протяжно.
Посылаю тебе безымянный прощальный поклон
с берегов неизвестно каких. Да тебе и неважно.
(«На смерть друга», 1973)

Харон в древнегреческой мифологии — сын Никты (богини Ночи), мрачный старец в лохмотьях, перевозчик душ умерших через реку Стикс, взимавший за это плату — монету, которую в Древней Греции обычно клали мёртвым под язык. Важно при этом, что Харон перевозит только те души, чьи тела были погребены по всем правилам.

Менее частотной в лирике Бродского является лексика, номинирующая объекты архитектуры, средства передвижения, группы персонажей и т. д. В настоящей работе мы не выделяем частей внутри этого подвида лексики, поскольку в качестве объекта исследования выбрали только те поэтические тексты И. А. Бродского, которые были написаны на русском языке. Разделение носит условный характер, и потому может быть дополнено.

Номинации групп персонажей по общему признаку. **Музы** — покровительницы искусств и наук. Как было сказано выше, лексика, номинирующая каждую по отдельности, представлена в творчестве Бродского более явно, однако собирательное название присутствует в следующих произведениях:

То не *Муза* воды набирает в рот.
 То, должно, крепкий сон молодца берет.
 И махнувшая вслед голубым платком
 наезжает на грудь паровым катком.
 («То не *Муза* воды набирает в рот...»)

И далее:

Не догонит!.. Поелику ты — как облак.
 То есть, облик девы, конечно, облик
 души для мужчины. Не так ли, *Муза*?
 В этом причины и смерть союза.
 («Прощайте, мадемуазель Вероника»)

И далее:

Две молодых брюнетки в библиотеке мужа
 той из них, что прекрасней. Два молодых овала
 сталкиваются над книгой в сумерках, точно *Муза*
 объясняет Судьбе то, что надиктовала.
 («Римские элегии»)

С прокомментированным выше термином связан и термин *аониды* — он относится только к тем музам, которые были связаны с искусством:

И, чтоб гончим не выдал
 — ни моим, ни твоим —
 адрес мой храпоидол
 или твой — херувим,
 на прощанье — ни звука;
 только *хор Аонид*.

Так посмертная мука
 и при жизни саднит.

(«На прощанье — ни звука»)

Циклопы — дети Геи и Урана, могучие одноглазые великаны, которые воинственно настроены:

Июльский полдень. Капает из вафли
 на брючину. Хор детских голосов.
 Вокруг — громады новых корпусов.
 У Корбюзье то общее с Люфтваффе,
 что оба потрудились от души
 над переменной облика Европы.

Что позабудут в ярости циклопы,
 то трезво завершат карандаши.

(«Роттердамский дневник»)

Мифологические топонимы. Залетейская держава (иноск.) — то же, что и Аид. *Аид* — царство мёртвых в

древнегреческой мифологии, т. е. то, что находится за Летою:

Невозможность свиданья
 превращает страну
 в вариант мироздания,
 хоть она в ширину,
 завидуя к славе,
 не уступит любой
залетейской державе;
 превзойдёт голытьбой.
 («Строфы»)

Атлантида — мифический остров-государство:

...было впустую. Теперь ослабь
 цепочку — и в комнату хлынет рябь,
 поглотившая оптом жильцов, жилищ
 Атлантиды, решившей начать с лиц.
 («В окрестностях Атлантиды»)

Лета — река забвения в царстве мертвых:

Маршал! поглотит алчная *Лета*

эти слова и твои прахоря.

Все же, прими их — жалкая лепта
 родину спасшему, вслух говоря.

Бей, барабан, и военная флейта,
 громко свисти на манер снегиря.

(«На смерть Жукова»)

Как видим, в своём лирическом творчестве И. Бродский очень часто прибегает к использованию мифонимов, соотносящимися с античной культурой в целом, однако среди них важное место занимают мифонимы римского (латинского) происхождения. Если же номинируется факт, характерный и для эллинов, и для римлян, то поэт избирает латинизированный вариант, что, по-видимому, связано с тем, что Бродский был увлечён переводной и оригинальной зарубежной литературой, а со временем и вовсе вынужден был жить в ситуации диглоссии. Хотя, безусловно, лексика, восходящая к греческой мифологии, также представляет собой весьма обширный пласт, однако, как видим из представленной подборки, представлена в гораздо меньшей степени и зачастую дублирует факты римской и/или итальянской культуры.

Литература:

1. Абелинскене, И. Ю. Художественное мировоззрение поэта конца XX века: (Творчество И. Бродского) / И. Ю. Абелинскене. — Екатеринбург, 1997.
2. Баткин, Л. Вещь и пустота. Заметки читателя на полях стихов Бродского / Л. Баткин // Журнальный зал. «Октябрь» № 1. — 1996.
3. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. — М.: Логос, 2003. — 280 с.
4. Гандлевский, С. М. Порядок слов / С. М. Гандлевский. — Екатеринбург, 2001. — 432 с.
5. Голосовкер, Я. Э. Логика мифа / Я. Э. Голосовкер. — М.: Наука, 1987. — 218 с.
6. Гордин, А. А. Иосиф Бродский и мир: Метафизика, античность, современность / А. А. Гордин. — СПб., 2000.
7. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. 21-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1989. — 924 с.

Stereotype phrases and their place in providing formality to the text

Omonov Quadratulla Sharipovich, doctor of philology, associate professor;
Tashkent State Institute of Oriental Studies (Uzbekistan)

An important sign of the official style is the presence of stereotype language phrases. In linguistics these sample combinations are used under the term *stereotype combination*, *sample* (*cliché*, *stencil*) or *form*. The form is a unity of the official style. The sample combinations provide **exactness** to the official text has legal power. Therefore in the official papers are used formed types of the language. In the history of Turkic documentation were widely used stereotype combinations. The definite types of the official papers and their divisions produced separate form which belonged to them. Clerks fruitfully used these combinations. The forms were used in the official texts it is possible to separate to definite types and to define their genre. Let it try to analyse such kind of sample combinations were widely used in the history of Turkic documentation.

The forms in the documents in meaning of legal relations. In the state documents the official texts relate to law of tarxon or suyurgal the person who takes the credential is about paying of state tax and payments or partly liberating from it. This statement is about legal relations depicts by means of finished sample combinations. One of the forms *küç uğa tegürmäsün* (it should not be used to it the power) is a formal. This singular is used in all documents which give privilege. The credential of Timur Qutlug' was inscribed in the office of Gold Horde V.Radloff who prepared it for publication expressed his mind about the pronoun *uğa* in part of singularity, said that it appeared under the influence of dialect: «*oğa* was very interesting form it is not used either in Uigur, or in Jagatay writing. This form is Nogoy and from my view point it indicates to the origination of the person who wrote this credential [Радлов 1888, 33]. But, to studying the documents from this type shows that the researcher's mind is baseless. Thereof the letters were inscribed in the offices in such kind of capital cities of Temurids like Herat and Andijon and they were given from Shohrux and Umarshayx also came across in letters this combination in this form (*küç uğa tegürmäsün*) and in this part of credential. It shows that it was one of the sample combinations which were widely spread in Turkic documentation.

There are evidences that the singular is an equal to this form used in the office of neighbouring region. For example, in contemporary credentials in mongol language was in this form *k'uč'u bu k'urget ugee*, but in the Chinese documents *syu i sili cji* [Зорпаф 1984, 26]. This combination appeared as a unique and the main singularity in part was registered that nobody could harm the person who took privilege.

The forms show the authenticity of the documents. The authenticity of the documents, their legitimacy always was the primary task in documentation. Particularly, it was problem providing authenticity of deed belonged to

people. But, in this problem was chosen well-founded way in the history of Turkic documentation. For example, we can see in the documents belong to citizens. At the end of the documents were used several sample combinations related to their authenticity. One of this is the form *bu nišan meniñ ol*. This singular is integral part of all types of mutual exchange, rent, debt agreements and wills. It fits to the process signing and proving authenticity of sign in the modern documentations. Usually in the deeds first of all is indicated the sample *bu nišan men*, then the name of the person which should sign and predicate *ol* confirms the task. For example: *bu nišan men Ariğñiñ ol*. — «This sign is mine of Arigh». The term *nišan* is use in this combination use in meaning the sign of the person who take part legal relation.

Except this we can see the sample was used the term *tamga* instead of the word *nišan*. In such kind of combination *tamga* — is used in meaning «seal».

It is possible that one of the words *nišan* and *tamğa* is «mark» (sign) and the second is «seal». In place was written *nišan* was marked; written *tamğa* was sealed.

One more sample combination for providing authenticity of the documents is the form shows who or whose words were written in the official text. This singularity is the integral part and constant component of the ending of the civil document. By means of this singularity one side of mutual exchange relations confirms that it was inscribed the document by itself or the official text was inscribed by words at dictate of one or both sides. For example: *bu bitigni men Buyan Tämür öz iligin bitiyü tegintim*. — «This document I'm Buyan Timur wrote it by me». Along with this Buyan Timur confirms that he wrote deed by himself.

In other document under the code U 5260 was written by the words of the person who took part in execution of this deed: *men Moñul Buqa ayitip bitidim*. — «I'm Mongul Buqa dictated» [U 5260, 9].

The singularity is an equal to this form is still uses in modern documentation. In particular, in the official text at the end of letter of explanation as constant and an integral part «*тушунтириш хатини ўз қўлим билан тўғри ёзилди*» «I wrote correctly the letter of explanation by itself» this combination is a modern appearance of old documentation tradition.

The form «Thousand year ten thousand days». The buying-selling and trading agreements of the XIII-XIV centuries includes the type of official texts related to buying-selling of land, garden and slaves and it was confirmed that the owner who bought the land or slave would be master it the whole life. The period of mastering of whole life was signed by means of form *miñ yil tümän kün*.

Let's look through some letters. During the scientific expedition to Easter Turkistan S. E. Malov found the documents in one of the documents related to buying-selling of the slave was given the sample combination in the following form: *Bu, män satmîş kişigä miñ yil tümän küngä tägi Bedrün erklig bolsun.* — «I'm who sold it will belong to Bedrun thousand year and ten thousand days».

Or in the agreement was published by V. V. Radlov related to buying selling of woman by name Qutlug we can see the same sample: *Bu, Qutluğ atlıq qatun kişigä miñ yil tümän küngä tägi Qutluğ Temür erklig bolsun.* — «This woman by the name Qutlug will belong to Qutlug Timur thousand year and ten thousand days» [Radloff 1928, 87].

There are hundreds of official texts belong to Turkic nations are preserved in Berlin scientific academy of manuscript fund. The document under the code U 5235 attracts attention. It is about the father who gave to his thirteen year old son as a servant-page to the person Olqish. In the official text the possession rights was given by means of stereotype combination which we study: *Bu, Yuñçıqqa miñ yil tümän küngä tägi Alqış erklig bolsun.* — «This Yunchiga will belong to Alqish thousand year and ten thousand days».

This form comes across in documents not only buying selling of slaves, but also in the documents about the selling of land or vineyards. Particularly, the document under the code U 5234 relates to buying selling of the land. In its depiction singularity which we examine was given in the following form: *Bu, tört sığılığ yirgä miñ yil tümän küngä tägi Mısır erklig bolsun.* — «This (square measure) land thousand year and ten thousand days will (use) belong to Misr».

The depiction form in the documents which we investigate also come across little changed from it. For example, in the book «In ancient Uigur writing deeds» in buying-selling the land agreement published under № 7 was in the form «ten thousand year»: *Bu küntä inaru bu yer üzä miñ tümän yılqa tägi Äniçük erklig bolsun.* — «From this day this land will be under the control of Anichuk ten thousand years [QUV 2000, 145].

If we pay attention to the forms above all of them formed on the basis of one sample. At the beginning *bu* demonstrative pronoun was used for names of the slaves or measurement of the land (*Bu Qutluğ atlıq qatun kişi, Bu, tört sığılığ yir*), then it was used as the sample «for life, eternity» which is equal to «thousand years ten thousand days» or «ten thousand years» (*miñ yil tümän küngä tägi, miñ tümän yılqa tägi*) and finally the name of the person to whom will give the right to possess the land or servant-page (*Qutluğ Temür erklig bolsun, Alqış erklig bolsun*).

Along with this, let us say several words about the origin and historical root of this form. Some turkologs, for example S. E. Malov such kind of view point «The expression «thousand year and ten thousand days» (i.e. eternity) was adopted from Chinese it also comes across in the monuments of Turkic-runic writings» [Малов 1927, 394]. From our view point we should think about the problem of adaptation this depiction sample from Chinese.

Therefore, the equal form to this singularity also comes across in the documents which we investigate in the texts in Ko'k Turkic writing which had been inscribed four, five centuries before. This combination comes across like in the form above in the epitaphs written in the VIII centuries. For example, a Finn scientist, professor G. I. Ramstedt found the letter in Mongolia in 1909 which was erected in honour of Uigur khoqon Moyonchur this example about that the state order has an ancient root. This combination gives in this form: *Anta İduqbaş kedintä, Yabaş, Toquş beltirintä anta yayladım, örgin anta yaratıtdım, çit anta toqıtdım, bñ yilliq, tümän künlük bitigimin belgümin anta yası taşqa yaratıtdım.* — «At that period in the west I spent the summer at the strait of Iduqbosh, Yashab and Tuqush (rivers). At that place I built my castle, fortified wall, thousand year, ten thousand days agreement I wrote on the stone my inscription» [Содиқов 2009, 58]. In example, «thousand year, ten thousand days inscription» (*bñ yilliq, tümän künlük bitig-belgü*) this sample in meaning the roots of statehood of our grandfathers and their order was built on the basis of thousand year traditions.

If we approach to the problem deeply, it becomes clear *Bu Qutluğ atlıq qatun kişigä miñ yil tümän küngä tägi Qutluğ Temür erklig bolsun, Bu tort sığılığ yirgä miñ yil tümän küngä tägi Mısır erklig bolsun* such kind of form of inside rules of Turkic language was formed on the basis of demands of the official style. In all buying-selling agreements of the land and slaves the part in which registered possessing right was in this form.

In the document *miñ yil tümän küngä tägi* (the name of the person) *erklig bolsun* by means of the legal form in the document the person who executes buying-selling relation provides full possessing right of property or a slave.

From our view point in Turkic documents «ten thousand days» was entered the legal-office work of Ko'k Turkic khogon period.

Also, this legal combination appeared as a unique and the main form of the part of agreement where shown the possessing right of mutual exchange, trading and the official letters relates to buying-selling of land and slaves.

In Turkic documents the combination «ten thousand days» at first it appeared in verbal speech of our grandfathers. Then in a writing literary style, from it moved to the official style as the combination depicts the mind.

The expression «thousand years» also is used in modern Uzbek language: the past time in meaning «long time», in the future tense it means «till the end of the life of the person».

It becomes clear, that this combination in Turkic official texts was formed in ancient Turkic environment on the basis of writing features of the document and the rules of official style, in official texts of the XII-XIV centuries we can see its developed and completed sample. Therefore, the textual study of Turkic language historically passed a long revival stage.

Except above mentioned at the beginning of credentials of the rulers belong to the legal-offices takes place the stereo-

type sample. Generally, at the beginning of the state credentials was used the component was registered by whom it was given. This component was named «the title». Composing of the titles is a unique. Especially, the title of the documents of early and middle ages attracts attention. In spite of it, they are in a simple sentence form, its essence covers widely.

Generally, the structure of depiction samples of the documents which we are talking about appeared under the influence of long historical-linguistic tradition. These singularities appeared in the form of sample long time before in such kind of state's official letters and were worked out according to the norms of writing of the documents.

References:

1. Радлов 1888 — Радлов В. Ярлыки Тохтамыша и Темир Кутлуга. // ЗВОРАО, том III, вып., I–III, СПб., 1888. с. 1–40.
2. Зограф 1984 — Зограф И. Т. Монгольско-китайская интерференция: язык монгольской канцелярии в Китае. М., 1984.
3. U — The documents are kept in Berlin fund: The photo of these texts «Digitales Turfan-Archiv» are in this web site http://turfan.bbaw.de/dta/u/dta_u_index.htm.
4. Radloff 1928 — Radloff W. W. Uigurische sprachdenkmäler. Leningrad, 1928.
5. QUV — Muhammadrahim Said, Isrofil Yusuf. Qadimki uyg'ur yaziqidaki vasiqilar. Urumchi, 2000 (in uygur language).
6. Малов 1927 — Малов С. Е. Два уйгурских документа. // В. В. Бартольд Туркестанские друзья ученики и почитатели. Ташкент, 1927.
7. Содиқов 2009 — Содиқов Қ. Эски туркий битиглар. Тошкент, 2009.

Method of Teaching a Foreign Language as an Independent Theoretical and Applied Science

Turaeva Muborak Abduhamidovna, a teacher
Uzbek State University of World Languages (Tashkent, Uzbekistan)

The study of foreign languages in modern society becomes an inseparable part of the professional training of specialists of different profiles and the quality of their language training in many respects depends on the successful solution of issues of professional growth and expansion of contacts with foreign partners.

Therefore, the school is designed to provide a certain level of proficiency in a foreign language, which could allow it to continue studying in the period of university and post-graduate education, as well as independently. The success of training largely depends on the method of work of a foreign language teacher, on his ability to use various modern methods in the context of solving specific educational problems.

As a result of studying the course of the methodology, students should know: current trends in the development of the methodology; the content and structure of the system of teaching foreign languages; features of the interaction of the methodology with basic sciences for it; various methods of formation and development of foreign language communicative skills; qualification requirements for a foreign language teacher. Must be able to: use modern technology in teaching foreign languages; practice the techniques and methods of teaching a foreign language; prepare training materials for

classes based on the stage and profile of training; analyze and evaluate the students' individual psychological characteristics and the level of their knowledge of a foreign language; analyze your own educational activities and colleagues; organize independent work using various methods of self-education; plan and conduct classes and extracurricular activities in a foreign language.

The knowledge and skills acquired in the classroom are available to students during their teaching practice.

The method of teaching foreign languages is a system of knowledge about the laws of the process of teaching a non-native language and about ways to influence this process in order to optimize it. The method of teaching a foreign language discovers and substantiates the patterns of learning a foreign language.

Historically, two functionally different methodologies have emerged: general and particular methods. The general methodology, as a rule, is devoted to the study of the laws and peculiarities of the process of learning a foreign language, regardless of which foreign language is being discussed. Thus, the principles of selection of educational material, the ratio of oral and written speech at different stages of the lesson, etc. will be in the same conditions of learning the same for any of the Western European languages studied

in secondary schools in our country. However, knowledge of the general patterns of learning of the IL is insufficient when the teacher is confronted with the specific features of a particular foreign language. Thus, the methods of mastering the verb forms of Continuous are specific only for the English language, cumbersome patterns of composition, the declension of nouns and adjectives are characteristic of the German language, and the methods of forming numerals, the use of diacritical marks, the article, and the presence of a partitive article in French. Significant differences are observed in phonetics: trithongs and diphthongs are specific for the English language, and nasal vowels for the French language. As experience and practice shows, the teacher needs to develop and implement such techniques, methods and forms of training that have contributed to the rapid mastery of students in the relevant specific phenomena in a particular foreign language. Thus, a private method explores the study of language and speech phenomena that are specific to the particular foreign language being studied.

General and private methods are interrelated. The general methodology is enriched based on the experience of private methods. In turn, the patterns of the general methodology are reflected in the particular. The subject of the methodology of teaching foreign languages is the accumulated knowledge about the object, a numerous theory that models the learning process; these are the laws of the process of learning a foreign language.

The basic concepts that make up the foundation of the methodology include: the process, goals, content, principles, methods, techniques, tools and organizational forms of training.

The basic categories of methodology are considered to be:

Method as a system of purposeful actions of the teacher, on the one hand, and educational actions of students on the other.

Reception is an elementary methodical act aimed at solving specific tasks at a certain stage of the lesson. The method is implemented in the system of receptions. The communication-oriented learning method is implemented in the following techniques:

- Reception role of communicating
- Accepting the formation of students' approximate abilities
- Teaching of speech interaction
- Methods of systematization of speech knowledge

References:

1. Bim I. L. *Methods of teaching foreign languages as a science and school textbook problems*. — M.: Russian language, 1977.
2. Passov E. I., Kuznetsova E. S., *Formation of lexical skills*, Voronezh: Intrelingva, 2002—40 p.

- Techniques for deepening and expanding the content
- Increase the intensity of independent work
- Standardized control techniques.

The approach is a common starting point, starting from which the researcher considers most of his other provisions.

The question of the relationship between method and approach remains debatable. Domestic methodologists and most foreign researchers believe that the approach to learning plays a fundamental role and is the dominant idea on which the new method is based. The method and approach are interconnected and interdependent, they are characterized by constant interaction.

Researchers unanimously express the opinion that there is no absolutely correct and effective method for all learning conditions and come to the conclusion that it is necessary to combine different approaches, principles and elements of different methods taking into account the specifics of learning, since what is effective in some conditions can to have a completely opposite result in different learning conditions.

The principle is a guiding idea. It is customary to single out the following general didactic, general methodological, particular methodological principles. K. V. In his research, Minyar-Beloruchev identifies the following teaching principles: the principle of a differentiated approach, the principle of managing the learning process, the principle of identifying specific landmarks, the principle of an integrated approach to motivation in learning a foreign language.

The purpose of training is what we strive for in the process of learning a foreign language; this is an ideally planned result [1]. First, the goal of learning is set, only then a technique is developed. The purpose of training is closely related to the conditions of training, because without them its achievement is impossible. The learning conditions are the circumstances under which learning takes place.

Learning tools are tools of the educational process, with the help of which the set goals are achieved more successfully and in a short time. By the means of instruction, include a textbook, workbook, tape recorder, cards. All the above categories serve the training system — a universal model of the educational process, corresponding to a specific methodological concept. The training system is a complete set of components corresponding to a specific methodological concept; it defines the objectives, content, principles, methods, techniques, methods, means, forms of organization of training and, in turn, is determined by them [2].

О речевых и письменных языковых отклонениях у алжирских студентов при образовании форм глагольного действия в русском языке

Хархаш Махлюф, аспирант

Университет Алжира - 2 им. Абу Эль-Касема Саад Аллаха (Алжир)

Статья посвящена анализу речевых и письменных языковых отклонений у алжирских студентов при образовании форм глагольного действия в русском языке. Подробно выявляются причины, затрудняющие усвоение этого раздела у алжирского студента. Результаты анализа могут быть использованы в методических целях.

Ключевые слова: способ глагольного действия, вид глагола, приставочные глаголы, межъязыковая интерференция, русский язык как иностранный (РКИ), арабский язык.

About Speech and Written aberrations of Algerian Students During the Formation of Verbal Action of Russian Language

Makhlouf Kharkhash

Algiers University II Abu El Kassem Saadallah, Algiers, Algeria

The article is devoted to analysis speech and written aberrations of Algerian students during the formation of the mode of verbal action of Russian language. The reasons that make difficult this section for Algerian student to master it are revealed in detail. Analysis results can be used in methodical purposes.

Keywords: mode of verbal action, aspect of verb, prefixal verbs, interlingual interference, Russian as a foreign language, Arabic language.

Одной из сложнейших тем для иностранного студента, изучающего русский язык, являются способы глагольного действия (далее — СГД). Со словообразовательной точки зрения, СГД в русском языке определяются как «различные типы семантических модификаций глагола, выраженные определенными формальными средствами (приставками, суффиксами или их комбинацией)» [3, с. 110].

Глаголы в арабском языке, в отличие от русского, не обладают приставками, суффиксами и постфиксами. Глагольные действия в арабском языке выражаются преимущественно лексическими средствами, обозначающими разные изменения действий. Однако арабский глагол имеет то, что называется в арабском языке «добавочные буквы»: их можно прибавить к исходному глаголу и получить различные конкретизирующие значения. Эти значения отличаются от тех же значений, выраженных глагольными приставками в русском языке. Рассмотрим пример: *جلس الأطفال* [жаласа эль-атфаль] (*дети сели*). Если прибавить арабскую букву «أ» [a] в начале глагола «жаласа» (*сесть*), то исходный глагол приобретёт новое добавочное значение — заставить или помочь усесться: *أجلس الأطفال* [ажласа эль-атфаль] (*он усадил детей*). А при прибавлении буквы «ا» [a] после первой буквы глагола «жаласа» (*сесть*) получится новое добавочное значение к исходному глаголу — *جالس* «жааласа», что означает *сидеть вместе с кем-либо*.

Категория СГД в русском языке тесно связана с категорией вида. Согласно А. В. Бондарко, «глагольный вид — это грамматическая категория, обозначающая различия в представлении протекания действия и находящая выражение в системе противопоставленных друг другу грамматических форм совершенного и несовершенного видов» [2, с. 11]. Развитие данного вопроса привело большинство исследователей к выводу, что вид — это грамматическая категория глагола, в то время как СГД трактуются как значения определенных разрядов глагольной лексики. С ними связывается представление о том, как произошло (происходит) действие и каким образом осуществилось (осуществится) во времени.

Вид глагола в арабском языке, в отличие от русского, выражается не категорией вида, а категорией времени. В качестве примера рассмотрим глагол короткого прошедшего времени арабского языка *رسم* [расама]. Он соответствует форме прошедшего времени совершенного вида русского глагола (*он нарисовал*), в то время как глагол длительного прошедшего времени арабского языка *كان يرسم* [кана йарсуму] (буквально «*был рисует*») соответствует форме прошедшего времени глагола несовершенного вида (*он рисовал*).

Для образования ближайшего будущего времени в арабском языке слитно прибавляется к глаголам настоящего времени частица *س* [sa], например: *سيرسم*

[сайарсуму]. Эта форма соответствует форме простого будущего времени русского глагола «он *нарисует*». А чтобы выразить длительное будущее время, к глаголам настоящего времени арабского языка раздельно прибавляется частица سوف [сауфа]. Например: سوف يرسم [сауфа йарсуму] — такая форма соответствует форме сложного будущего времени русского глагола «он *будет рисовать*».

Речевые и письменные отклонения алжирских студентов при образовании СГД русского языка связаны с несколькими факторами, которые, на наш взгляд, делятся на прямые (непосредственно связанные с процессом обучения) и не прямые (несвязанные с процессом обучения). Среди прямых факторов можно различать многочисленность и многофункциональность русских глагольных приставок с одной стороны, и текущую методическую специфику обучения приставочным глаголам в алжирской аудитории с другой стороны (СГД как категория не упоминаются, их изучение подменяется изучением приставочных глаголов). Непрямые также связаны с двумя факторами. Первый фактор заключается в том, что в родном языке алжирского студента отсутствуют глагольные приставки. Второй фактор — это отсутствие языкового окружения.

Прямые факторы:

1) Многочисленность и многофункциональность русских глагольных приставок

Приставка в русском языке выполняет две основные функции — грамматическую и лексико-грамматическую. С грамматической точки зрения, приставка изменяет вид глагола от несовершенного к совершенному, например: *писать* — *написать*. В этом случае приставка *на-* ничего не вносит в значение исходного глагола, а только обозначает, что действие совершилось или совершится. Сама приставка *на-*, с лексико-грамматической точки зрения, не только меняет вид глагола но и лексически характеризует действие данного глагола, например: *строить* (глагол НСВ) — *настроить* (глагол СВ, обозначающий накопление действия).

Кроме того, одна и та же приставка может присоединяться к разным глаголам и выражать различные лексические значения. В качестве примера рассмотрим приставку *по-*:

— присоединяясь к глаголам определенного движения, она меняет вид глагола и выражает начинательное ингрессивное значение действия: *идти* НСВ — *пойти* СВ.

— присоединяясь к глаголам неопределенного движения типа *бегать* НСВ или к глаголам типа *говорить* НСВ, приставка *по-* меняет вид глагола и обозначает ограниченность действия этих глаголов: *побегать* СВ, *поговорить* СВ.

— приставка *по-* может прибавить к значению исходного глагола значение смягчительности его действия, например: *привыкнуть* СВ — *попривыкнуть* СВ. В этом примере приставка *по-* не меняет вид глагола, поскольку она присоединилась к глаголу совершенного вида *привы-*

кнуть, однако она лексически характеризует его с точки зрения смягчительности действия.

— приставка *по-* может обозначать распределительность действия присоединяясь к глаголам как совершенного, так и несовершенного вида, например: *позапирали* или *позаперли все окна*.

В результате такого разнообразия значений и функций глагольных приставок, студенты путают эти значения, не знают или не могут угадать, где и когда приставка выполняет ту или иную функцию.

2) Специфика обучения приставочным глаголам в алжирской аудитории

Она обусловлена рядом причин. Среди них: сложность грамматических учебных пособий, отсутствие или непотребление частных учебных пособий по приставочным глаголам, небольшое количество часов, отведённых на изучение данного раздела.

Непрямые факторы:

По нашему мнению, данные факторы являются результатом и последствием прямых факторов, иными словами, если студент полностью усвоит тему приставочных глаголов в процессе изучения русского языка, то никаких негативных влияний, касающихся интерферирующего влияния родного языка или отсутствия языкового окружения, в дальнейшем не будет.

1) **Влияние родного языка.** Оно связывается с отсутствием исследуемых глагольных форм русского языка в родном языке алжирского студента. Глагольные действия в арабском и русском языках выражаются по-разному, поскольку эти языки являются разнородными и разнотипными. Если в русском языке СГД часто выражаются при помощи приставок, меняющих значение исходного глагола, то в арабском языке — преимущественно прибавлением к глаголу разных обстоятельств, обозначающих характер действия.

Лексические отклонения алжирских студентов при образовании различных глагольных действий русского языка связаны с буквальным переводом с родного арабского языка на изучаемый русский, как результат межъязыковой интерференции, поскольку данное явление понимается как «замена единиц изучаемого языка единицами родного» [4, с. 32]. К примеру, вместо «Он *отучился*» алжирские студенты говорят «Он *закончил учёбу*» — это объясняется тем, что выражение финитивности действия в арабском языке требует использования глагола «*закончить*» и имени существительного «*учёба*».

В качестве другого примера, для выражения накопительности действия в арабском языке используются с глаголом количественные показатели, обозначающие множество чего-либо, такие как: *много*, *множество*, *большое количество* и т. п. Поэтому в речи алжирцев, изучающих русский язык, мы часто встречаемся с такими конструкциями: Он *купил много подарков* вместо Он *накупил подарков*; Она *приготовила много еды* вместо Она *наготовила еды* и т. п.

Несмотря на разнотипность двух исследуемых языков, в некоторых случаях выражение нескольких глагольных действий бывает единообразно. В частности, это касается сочетания с фазовыми глаголами. Начало действия в русском языке не всегда выражается при помощи глагольных приставок. Оно иногда образуется как и в арабском языке, т. е. при помощи фазовых глаголов. Мы скажем по-русски: *Он начал рубить; Отец начал стирать; Они начали учиться* и никак иначе. Эти формы образуются точно так же, как в арабском языке.

Однако, начало действия в русском языке в отличие от арабского часто выражается глагольными приставками: *зашуметь, засмеяться*. Поэтому в речи алжирцев изучающих русский возникают конструкции типа *Он начал шуметь* вместо *Он зашумел; Они начали смеяться* вместо *Они засмеялись*. На наш взгляд, это является следствием того, что начало действия в арабском языке образуется при помощи фазовых глаголов, обозначающих начать делать что-либо.

2) Отсутствие языкового окружения. Этот фактор оказывает большое негативное влияние на процесс изучения иностранного языка в общем и на усвоение сложных грамматических и лексических конструкций этого языка в частности.

С лингводидактической точки зрения, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют языковую среду как «окружение, в котором происходит изучение языка. Языковая среда может быть естественной (обучение организуется в условиях языковой среды) и искусственной (созда-

ется с помощью различных средств обучения в условиях её отсутствия с целью воссоздания языковой среды)» [1, с. 364]. По их мнению, «главным отличием между естественной и искусственной языковыми средами является наличие устного общения и развитие коммуникативных компетенции у первого типа языковой среды и их отсутствие у второго типа» [Там же].

Заметно на практике, что алжирские студенты могут в какой-то степени воспринимать грамматический материал на занятиях по русскому языку, в том числе и сложные явления русской грамматики, однако отсутствие языкового окружения приводит к тому, что студенты не употребляют этот материал в речи на русском языке и забывают его со временем.

Итак, приведённое описание трудностей восприятия функций глагольных приставок, характеризующих способ действия русского глагола доказывает необходимость внедрения специальных методических программ по преподаванию этого раздела в Алжирском университете.

Описанные проблемы не являются препятствием для полноценного освоения языка, если учитывать их в методике преподавания русского языка как иностранного в алжирской аудитории и разработать особые подходы, касающиеся сложных случаев грамматики русского языка — в частности коммуникативные подходы. Преподавание рассмотренных форм русского глагола должно быть интенсивным, длительным, повторяемым и систематическим.

Литература:

1. Азимов, Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бондарко, А. В., Буландин Л. Л. Русский глагол. — Л.: Просвещение, 1967. — 192 с.
3. Зализняк, А. А., Микаэлян И. Л., Шмелев А. Д. Русская аспектология: В защиту видовой пары. — М.: Языки славянской культуры, 2015. — 392 с.
4. Хавроница, С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 198 с.

Семантико-синтаксические функции условных предлогов во французском языке

Якубов Жамолитдин Абдувалиевич, доктор филологических наук, профессор;

Рузибоева Назира Каршибаевна, преподаватель французского языка

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

*Данная статья посвящается употреблению условных предлогов во французском. Из числа вышеуказанных предлогов наиболее употребительным является предлог *sans*. *Nabs* по значению соответствует условному придаточному предложению. Опираясь на функциональный анализ конкретного языкового материала, мы выделили ряд типов простых предложений, в которых употребляются различные предлоги с скрытым условным значением.*

Ключевые слова: функциональный, скрытое значение, предложная конструкция, условие, функциональный, полисеми, препозиция, пропозиция, трансформация, вариантность, номинализация.

*This article is devoted to the use of conditional prepositions in French. From among the above prepositions, the most used is the preposition *sans*. *Nabs* by value corresponds to the conditional subordinate clause. Based on the functional analysis of a specific language material, we have identified a number of types of simple sentences that use various prepositions with a hidden conditional meaning.*

Keywords: functional, hidden value, prepositional construction, condition, functional, polysemy, preposition, proposition, transformation, variance, nominalization.

Роль предлогов во французском языке очень велика, поэтому изучение предлогов со скрытым условным значением вызывает определенный теоретический и практический интерес, в частности, в функциональном аспекте синтаксиса современного французского языка.

Опираясь на функциональный анализ конкретного языкового материала, мы выделили ряд типов простых предложений, в которых употребляются различные предлоги с скрытым условным значением [1].

Подобная трактовка предлогов во французском языке привлекла внимание ряда лингвистов.

Одни лингвисты отмечали лишь семантику предлога *sans* Брюно [2, с.878], Степанов [3, с. 81] другие рассматривали сложные *en cas de*, *en fait de* и простые *avec*, *sans*, *pour* формы предложным значением Гак, Ройзенблит [4, С. 283], третьи подчеркивают, что предлоги *pour*, *sans* способны заменять условный союз образуя конструкции, эквивалентные условным придаточным предложениям [5, с. 43].

К числу предлогов, выражающих условное значение, по классификации Г. А. Тер-Авакяна, относятся следующие предложные образования *à (la) condition de*, *à égalité de*, *moins de*, *en cas de* [6, с. 180—181].

Следует отметить, что помимо предлогов *avec*, *sans*, *pour* существует еще и другие предлоги, выражающие условное значение: *de*, *en*, *à*, *par*.

Функция предлога состоит в том, что она не только образует словосочетание с подчинительной связью, но также служит для образования члена предложения. Отмеченные предлоги в сочетании с именами существительными образуют предложные конструкции, выражающие значения условия.

Из числа вышеуказанных предлогов наиболее употребительным является предлог *sans*. Предложные кон-

струкция «*sans*+ *Nabs*» по значению соответствует условному придаточному предложению.

Первичной функцией рассматриваемого предлога является отрицание, а вторичной — синтаксическое значение условности несовершенного действия.

В предложной конструкции «*sans*+ *Nabs*» благодаря семантической специфике данного предлога, создается своеобразная функциональная полисемия. Предложения, в состав которых входят конструкции с предлогом *sans*, выделяются нами как первый тип предложных конструкций с условным значением. В речи употребительны. Например:

1. *Sans le coup de fil de Selma, elle aurait pris ce risque* [7, p.143].
2. *Sans le deménagement, elle eut été plus triste* [8, p.110].

Отметим формальные и семантические признаки предлога в превои предложной конструкции. Основными признаками являются следующие:

- 1) предлог *sans* употребляется с абстрактными существительными, требующими пропозитивного прочтения;
- 2) предложная конструкция употребляется в препозиции, при этом она обособляется синтаксически и интонационно и выражает значение ирреальности.

Семантическая структура анализируемого предложения состоит из двух пропозиций: первая пропозиция *elle aurait pris ce risque* выражена эксплицитно, а вторая — *Selma n'avait pas donné un coup de fil* выражается имплицитно. Поэтому она номинализуется в предложную конструкцию *sans le coup de fil de Selma*, которую можно назвать свернутым номинализованным условным предложением. Важно отметить, что номинализация этого семантического типа относится к самому факту неосуществленного события. По своей форме она представляет

собой придаточное предложение условия, превращенное в сложное с союзом *si* в начальной позиции. Следует отметить, что предлог *sans* эквивалентен частицам *ne..... pas*. Это значит, что частицы выражают не отрицание, а наоборот, утверждение. При трансформации союз *si* требует необходимого введения частицы *ne..... pas* в придаточной части предложения. Например:

(1) *si Selma n'avait pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

Реализация действия рассматривается как ирреальная: «Если бы Селма не звонил, то она пошла бы риск». В самом деле, речь идет о том, что «Селма звонил» и она не пошла на риск.

С помощью трансформации мы можем заменить придаточное предложение с союзом *si* другими союзами и союзными выражениями, позволяющими нам говорить о синонимических вариантах союза *si*.

(2) *quand Selma n'avait pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

(3) *tant que Selma n'avait pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

(4) *pourvu que Selma n'eût pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

(5) *en admettant que Selma n'eût pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

(6) *à supposer que Selma n'eût pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

(7) *à condition que Selma n'eût pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

(8) *à moins que Selma n'eût pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

(9) *pour peu que Selma n'eût pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

(10) *si peu que Selma n'eût pas donné un coup de fil, elle aurait pris ce risque*

Трансформационный анализ условного придаточного предложения показывает, что его значение можно передать различными грамматическими средствами. Заметим, что союзы и союзные выражения легко распределяются

и две большие группы в зависимости от них употребления с соответствующим наклонением: 1) плюсквамперфект индикатива употребляется с союзами *si quand и* союзным выражением *tant que* 2) плюсквамперфект сослагательного наклонения используется после союзных выражений *pourvu que, en admettant que, à condition que, à supposer que, à moins que, si peu que*.

Такая трактовка грамматических средств сохраняется до конца исследования, по этому в дальнейшем мы не будем давать описание употребления времен и наклонений после этих сложных синонимических вариантов.

Однако этим синтаксические варианты предложной конструкции не исчерпываются. По семантике она сближается с абсолютными причастными оборотами. Следовательно, вместо конструкции **sans le coup de fil de Selma** путем субституции можно поставить причастный оборот, что позволяет говорить о семантических эквивалентах данной конструкции. Ср:

(11) *en ne recevant pas de coup de fil de Selma, elle aurait pris ce risque*

(12) *Selma ne donnant pas de coup de fil de Selma, elle aurait pris ce risque*

(13) *Selma n'ayant pas donné de coup de fil de Selma, elle aurait pris ce risque*

(14)....., elle aurait pris ce risque

Здесь значение ирреальности передается четырьмя способами: герундием (11), причастием настоящего (12) и прошедшего (13) времени, и самой пропозицией (14) без предложной конструкции. Существует еще один способ, когда в предложной конструкции предлог можно заменить предлогом **en** можно заменить предлогом **sans**:

(15) *en l'absence de coup de fil de Selma, elle aurait pris ce risque*

Таким образом, нами проанализированы ряд типов простых предложений с предложными конструкциями, в которых категория ирреальности выражается с помощью предлога **Sans**. Для них характерно то, что они часто встречаются в разговорной речи.

Литература:

1. Якубов, Ж. А. Способы выражения значения ирреальности в современном французском языке (на уровне простого предложения). Ташкент 1991. — 160.
2. Brunot, F. La pensée et la langue. — 2-e éd — P., 1926.
3. Степанов, Ю. С. Структура французского языка. — М.: Высшая школа, 1965.
4. Гак, В. Г., Ройзенблит Е. Б. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков. — М.: Высшая школа, 1965—376 с.
5. Lamerand, R. Syntaxe transformationnelle des proposition hypothétiques du français parlé. — Alimov, Bruxelles, 1970. — P., 19–20, 43.
6. Тер-Авакян, Г. А. Значение и употребление предлогов в современном французском языке. — М.: Высшая школа, 1983 — 239 с.
7. Bazin, H. Un feu dévore un autre (roman). — P., 1978.
8. Troyat, H. Les eglétiers (La malandrine). M., 1981—175 p.

Категория условности и способы ее выражения в современном французском языке

Якубов Жамолитдин Абдувалиевич, доктор филологических наук, профессор
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

В данной статье рассматривается категория условности, которая выражается в языке самыми различными способами. Существует ряд точек зрения на способы выражения семантической категории условности на уровне простого предложения, которые можно объединить в четыре группы. Анализ языкового материала показал, что для реализации категории условности (ирреальности) существует 16 способов выражения (23 формальных типа) простых предложений, в которых передается ирреальное условное значение.

Ключевые слова: категория, условие, ирреальность, реальность, понятийный, универсальный, функциональная категория, ономазиология, семасиология, гипотетичность, конструкция.

This article discusses the category of conditionality, which expresses in the language in a variety of ways. There are a number of points of view on the ways of expressing the semantic category of conditionality at the level of a simple sentence, which can be combined into four groups. The analysis of the language material showed that for the implementation of the category of conditionality (unreality) 16 ways of expression (23 formal types) of simple sentences in which the irreal conditional value is transmitted.

Key words: category, condition, unreality, reality, conceptual, universal, functional category, onomasiology, semasiology, hypothetical, construction.

Категория условности принадлежит к числу понятийных категорий, выражающихся в языке самыми различными способами. Как известно, проблема понятийных категорий исследовались в трудах многих лингвистов, в частности, О.Есперсена и И. И. Мещанинова.

В понимании О.Есперсена понятийные категории — внеязыковое явление, зависящее от более или менее случайных факторов существующих языков. Эти категории считаются универсальными, поскольку они применимы ко всем языкам, хотя и редко выражаются в этих языках ясным и недвусмысленным образом [1, с. 197–198].

Получив в языке определенное синтаксическое, лексическое и морфологическое выражение, мыслительные категории становятся языковыми категориями.

В современном языкознании такого рода категории назывались по-разному: функционально-семантическими категориями, категориальными ситуациями, текстовыми грамматическими категориями и др.

Условие в логике является частью условного суждения, в котором выражается знание о том, что делает возможным существование чего-нибудь другого, или знание о том, от чего зависит что-нибудь другое, что определяет собой что-нибудь другое [2, с. 628]. Отношение между условием и обусловленным в логике записывается в виде следующей формулы: «Если А есть И, то С есть Д». В первой части высказывания выражается условие, при соблюдении которого будет истинной вторая часть (следствие) условного отношения.

В современной логике понятие «семантическая категория» определяется следующим образом: выражения Х и У принадлежат к одной и той же семантической категории языка Е, если и только если после подстановки Х на

место У (или наоборот) в произвольном осмысленном выражении языка Е полученное выражение остается осмысленным [2, с. 628].

Из сказанного следует понимать, что в логике семантическая категория характеризуется тем, что во-первых, она представляет определенное понятие, во-вторых, это понятие выражается не из материала конкретного языка, а из разных форм, функторов, кванторов и др.

В лингвистике понятийные, т. е. семантические, категории определяются двумя путями: дедуктивно-ономазиологическим и индуктивно-семасиологическим. Более целесообразно выводить понятийные. В формальной логике основными категориями являются: мышление, суждение, умозаключение, понятие, определение и т.д.» категории не из логических понятий, а из материала конкретных языков и опыта (3). Именно такой подход, как нам кажется, является более полезным при определении понятийной категории, а также при изучении конкретного языкового материала.

В нашем исследовании категория условности определяется дедуктивно-ономазиологически с учетом индуктивно-семасиологического подхода. Она допускает широкую и узкую трактовку. В широком смысле категория условности универсальна и используется в разных языках. «Условие, подобно времени, является универсальной категорией, выражающей отношение явления к окружающим явлениям, без которых она существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие — как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира [4, с. 380–381].

Универсальность категории ирреальности характеризуется еще тем, что она, во-первых, имеется во всех из-

вестных нам языках; во-вторых, данная категория должна иметься во всех языках. В первом случае категория ирреальности вытекает из конкретного языкового материала, а во втором — данное языковое явление постулируется эмпирически, т. е. не связано с определенными языковыми единицами.

В более узком смысле категория условности позволяет обратить внимание на разные средства выражения того или иного понятия в конкретном языке и опирается на ономаσιологическую направленность. «Ономаσιология — это область языкознания, связанная, подобно семантике, с анализом содержательных аспектов некоторых языковых явлений, а именно с изучением перехода от содержания к форме, с изучением средств и способов объективации содержания и его осуществления» [5, с.127].

Лингвистическая категория, в частности, категория условности (ирреальности) также принадлежит к числу тех сложных и противоречивых языковых категорий, которые тесно связаны с языком и объективной действительностью.

Категория условности обращала внимание ряда лингвистов. В частности, Е. Б. Ройзенблит, определяя категорию условности, отмечает «как причинность, так и условность являются объективно существующими категориями, и едва ли правомерно расширение семантического объема понятия условности за счет привнесения субъективных значений гипотетичности (предположительности, уступки и. т.п.). Условная связь объективна и очевидна: она требует наличия А и В....» [6, с. 260]. По мнению А., Е. Ройзенблит в с точки зрения Е. Ройзенблит, форма А (выбор союза, наклонения и времени глагола) соотносится с характером самого условия, тогда как форма В зависят от формы А и лишь через нее, опосредованно, соотносится с реальным условием языке существует категория условности, и она может существовать только как порождение другого действия.

Поясняя сказанное, заметим, что под категорией гипотетичности Е. Б. Ройзенблит понимает условное действие, которое либо предлагается, либо не реализуется, либо осуществляется. В прочем существует и другое мнение, согласно которому категория гипотетичности со значением условия отличается своим семантическим значениям от реального действия. Так например, В. Г. Гак считает, что «условие, представляемое как предложение говорящего, не опирающееся на реальность, образует значение гипотетичности, которое выражается тем же союзом, что и условие *si* [7, с. 186]. Отсюда следует, что реальное действие в работе В. Г. Гака не включается в категорию гипотетичности. Действительно, понятие категории гипотетичности — очень широкое, но когда речь идет о реализации действия, на наш взгляд, необходимо употреблять термин «ирреальность». В этом случае трактовка или понятие условного действия конкретизируется шире, чем гипотетичность.

В лингвистике понятие ирреальности трактуется весьма широко, в нашем исследовании категория условности ха-

рактеризуется формальным и семантическим ограничениями. Во-первых, она рассматривается на уровне простых предложений, во-вторых, она характеризуется со значением условия. К ирреальным мы относим действия, интерпретируемые говорящим как нереализованный факт, т. е. не осуществленные действия, не имевшие места в прошлом.

Семантическая категория ирреальности связана с объединением в сознании говорящего в один сложный факт двух простых фактов, двух пропозиций, следовательно, воспринимается как нечто цельное, объединенное семантикой их взаимообусловленности, отражающей их условные отношения.

Характеризуя отношения этого, типа уместно заметить, что рассматриваемая семантическая категория не может существовать внутри номинации одного события, отмечая собой границу между разным пропозитивными номинациями, даже если она образует одно высказывание. Категория данного типа составляет особый вид категорий, который мы интерпретируем как разновидность номинативных аспектов высказываний.

Категория условности во французском языке передается различными способами. Существует ряд точек зрения на способы выражения семантической категории условности на уровне простого предложения, которые можно объединить в четыре группы:

1) Одни лингвисты считают, что для выражения условного значения на уровне простого предложения в основном служат неличные формы глагола — инфинитивные, герундиальные, причастные, обороты, а также некоторые предложно-именные конструкции (Brunot, Gravisse, Basmanova, Tarasova др).

2) Вторая группа лингвистов считает, что при передаче условного значения о особое место занимает предлоги со значением условия (Lameran Тимошенко, Тер-Авакян).

3) Ряд языковедов акцентируют внимание на предложных конструкциях с инфинитивными оборотами, выражающими значение условия (Sendeld, Якубов и др.).

4) Ученый Е. С. Попова (2010) думает, что термин «ирреальный» (условность — Ж.Я.) понимается как «неналичный», то есть «тот, которого нет в настоящий момент», и связан, главным образом, с отрицанием, модальностью, временем и наклонением. Одним из главных маркеров ирреальности, относящихся к данной подгруппе, является глагол *sembler* (в значении ‘чудиться, мерещиться’) [8].

Анализ языкового материала показал, что для реализации категории ирреальности 16 способов выражения (23 формальных типа) простых предложений, в которых передается ирреальное условное значение. Значение условия выражается следующими формами:

1. Неличные формы глагола (8):

1) Инфинитив (4) *a+ infinitif, de+ infinitif, pour+ infinitive* и инфинитивная конструкция без предлогов;

2) Герундий (1)

3) Причастия (3) Participe présent, Participe passé(I-II), Participe à la forme passive

II. Предложение конструкции (7)

4) Sans (2) + Nobs: sans+Пропом: предлог+ личные местоимения;

5) Aves+Noon+Nabs: предлог+ абстрактные и конкретные существительные.

В скобках указано количество типов простых условных (в нашем случае ирреальных) предложений.

6) de + adj + Nabs: предлог+ прилагательное+ абстрактные существительные;

7) en+ Nabs: предлог+ абстрактные существительные;

8) à + Nabs: предлог+ абстрактные существительные;

9) par+ Nabs: предлог+ абстрактное существительное;

III. Именные конструкции (4):

10) существительные; абстрактные

11) прилагательные (2) качественные и относительные

12) наречие (1);

IV. Специальные обособленные конструкции (4):

13) à la (sa) place

14) pour un peu

15) pour une fois

16) sinon.

Думается, что предлагаемая система классификации способов выражения категории ирреальности может явиться основной для выделения иерархически структурированной системы функционально-семантического поля.

Таким образом, языковая детерминация семантической категории ирреальности имеет относительно свободный и подвижный характер. Ирреальность не только присутствует в нашем сознании как семантическая категория, но и находит свое выражение в языке самым различными средствами.

Литература:

1. Есперсен, О. Философия грамматики. — М., 1958. (1, с. 197—198)
2. Кондаков, Н. И. Логический словарь. М., Наука, 1975, с. 268.
3. Якубов, Ж. А. Способы выражения значения ирреальности в современном французском языке (на уровне простого предложения). Ташкент 1991. — 160. Якубов Ж. А. Способы выражения значения ирреальности в современном французском языке (на уровне простого предложения). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва — 1991. МГУ им. М. В. Ломоносова. — 18 с.
4. Философский словарь. Под ред. Н. Т. Фролова. — 4 е изд. — М., Политиздат, 1980. с. 380—381.
5. Кубрякова, Е. С. Актуальные проблемы современной семантики, — М., 1984 — с. 127.
6. Гак. В.Г., Ройзенблит Е. Б. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков. — М.: Высшая школа, 1965. — с. 260.
7. Гак.В.Г., О лексико-грамматической синонимии. — Московский ордена Дружбы народов Гос.пед. ин-т иностр. яз. им М.Тореза. Сбор. Науч-х трудов. Вып. 270. М.: 1986. с. 186.
8. Попова, Е. С. Маркеры ирреальности во французском языке. Воронеж 2010. АКД. 35 с.

Способы выражения категории ирреальности на уровне простого предложения

Якубов Жамолитдин Абдувалиевич, доктор филологических наук, профессор
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

В данной статье анализируется способ выражения категории ирреальности на уровне простого предложения. Категория ирреальности передается не только сложными предложениями, но и выражается самыми разнообразными способами на уровне простого условного предложения. Анализ примеров показывает, что существует ряд разноуровневых языковых единиц, в которых выражается категория ирреальности: 1) инфинитивные, герундиальные, причастные обороты, 2) предложные конструкции 3) прилагательные, наречие, 4) специальные именные конструкции.

Ключевые слова: категория, ирреальность, реальность, классификация, коммуникативность, форма и содержание, модальность, утверждение и отрицание, эмоциональность, языковой единиц, номинализация, трансформация, транспозиция.

This article analyzes the ways of expressing the category of irreality at the level of a simple sentence. The category of irreality is transmitted not only by complex sentences, but also expressed in a variety of ways at the level of a simple conditional sentence. Analysis of the examples shows that there are a number of multi-level language units in which

the category of irreality is expressed: 1) infinitive, gerundial, participial turns, 2) prepositional constructions 3) adjectives, adverb, 4) special nominal constructions.

Keywords: *category, unreality, reality, classification, communication, form and content, modality, affirmation and denial, emotionality, language unity, nominalization, transformation, transposition.*

Наша статья посвящена рассмотрению способов выражения категории ирреальности на уровне простого предложения. На уровне простого предложения, так же, как и на уровне сложного предложения, категория ирреальности выражается самыми разнообразными средствами. Поэтому проблема классификации типов простого предложения, выражающих условные ирреальные значения, приобретает особую актуальность.

Категория ирреальности является коммуникативной важной, реально существует в объективном мире и получает разнообразную форму выражения в конкретных языках. В этой связи представляет интерес замечание В. Н. Ярцевой, подчеркивающей, что «коммуникативные важные понятия не могут не быть выражены в языке» [1, с. 10].

Развивая идею В. Н. Ярцевой, В. Г. Гак считает, что коммуникативное содержание включает в себя основных категорий, или аспектов: 1) лица, 2) времени и вида, 3) модальности, 4) утверждения/отрицания, 5) коммуникативной целеустановки (актуальное членение предложения), 6) информативной установки (актуальное членение предложения), 7) эмотивности (эмоциональный аспект предложения), 8) речевой ситуативности (социальный аспект высказывания) [2, с. 58–59].

Категория ирреальности¹ передается не только сложными предложениями, но и выражается самым разнообразными способами на уровне простого условного предложения. Существует ряд разноуровневых языковых единиц, в которых выражается категория ирреальности. Это прежде всего номинальных конструкций. Например:

1) *A bien y réfléchir, il n'aurait pas commis cette faute:*

2) *En arrivant à temps, le medecin aurait sauvé la vie de l'enfant* [3, с. 25]. Инфинитивная и герундиальная конструкции, употребленные в этих примерах, называют номинализованными — в том смысле, что их естественно рассматривать как результат номинализации конструкций с предикативным употреблением глаголов.

Номинализация в лингвистике понимается как включение в главное предложение другого предложения, являющегося номинализованным, т. е. трансформированным в именную группу.

Мы видим задачу анализа номинализованных конструкций в том, чтобы указать для содержащихся в них не-предикативных употреблений глаголов (неличных форм глагола и др.), их семантические структуры (с предикатив-

ными употреблениями) и описать основные, транспозиционные и трансформационные структуры, позволяющие переходить от семантических структур к синтаксическим представлением.

В настоящем исследовании к номинализованным конструкциям относим: 1) инфинитивные, герундиальные, причастные обороты, 2) предложные конструкции 3) прилагательные, наречие, 4) специальные именные конструкции. Рассматриваются только такие номинализованные конструкции, которые служат для называния действий (ирреальной ситуации, состояний), а не предметов.

Категория ирреальности выделяется нами как семантическая, т. е. основная, наиболее существенная черта предложения:

A bien y réfléchir, il n'aurait pas commis cette faute.

Известно, что категория ирреальности прежде всего выражается в сложноподчиненном придаточном предложении, являясь его основной структурой.

Категория ирреальности рассматривается в функциональном плане на уровне простых условных предложений, поэтому эти простые формы являются основными (т. е. ядерными) структурами. Таким образом, при анализе категории ирреальности мы исходим из простых форм, широко употребляемых в исследуемых текстах современных французских писателей.

Соотношение между основной структурой и исходной формой схематически представлено на рис.1.

Отмеченные ими исходные формы, т. е. неличные формы глагола и предложно-именные конструкции, являются семантическими эквивалентами придаточных условных предложений. Таким образом, рассматриваемая выше конструкция является основной. Категория ирреальности в тем предложении вводится с помощью инфинитивной конструкции.

Следовательно, анализируемая конструкция состоит из двух пропозиций. Одна из них синтаксически выражена (***il n'aurait pas commis cette faute***), а вторая позиция (***on y avait bien réfléchi***) номинализуется инфинитивную конструкцию ***à bien y réfléchir***. Иными словами, пропозиция, содержащая инфинитивную конструкцию, представлена с помощью номинализации — свернутой, не-предикативной форме.

В исследованных нами текстах категория ирреальности выражается в серии параллельных структур, которые могут

¹ Об этом см. подробнее: Якубов Ж.А. Способы выражения значения ирреальности в современном французском языке (на уровне простого предложения). Тошкент 1991. -160. Якубов Ж.А. Способы выражения значения ирреальности в современном французском языке (на уровне простого предложения). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва — 1991. МГУ им. М.В. Ломоносова. — 18 с.

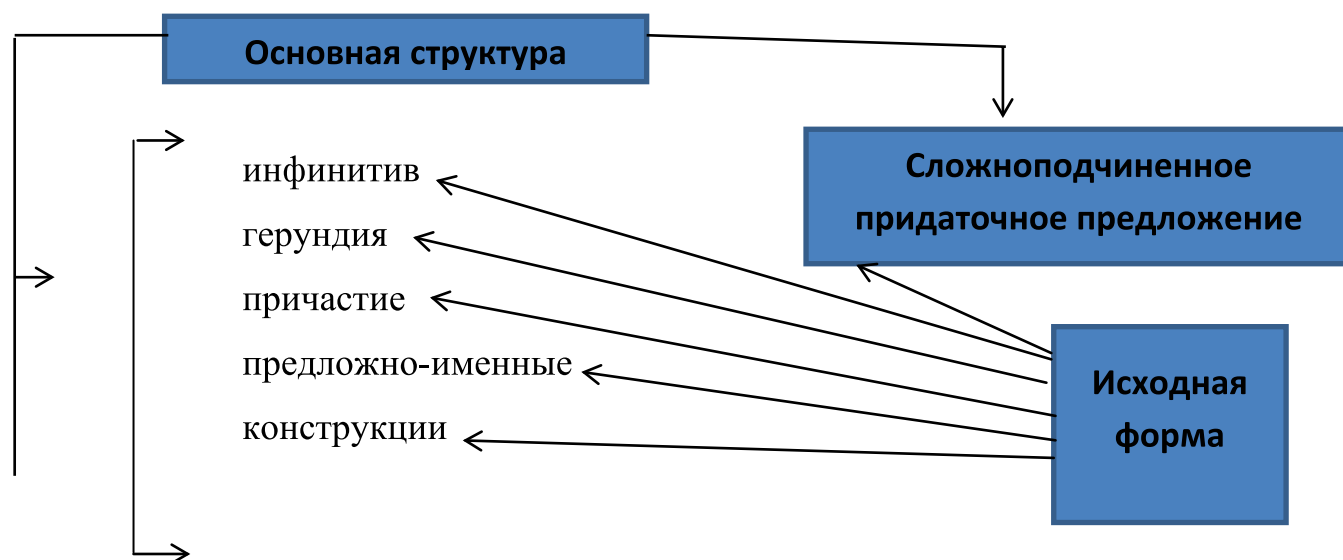


Рис.1

рассматриваться как преобразования основной структуры. Преобразование нами отмечается как на уровне морфологии, так и на уровне синтаксиса. В связи с этим вводится понятия транспозиции и трансформации.

Вслед за В. Г. Гаком [4, с. 13–14] транспозицией будем называть преобразование, при котором изменяется морфологическая структура способа выражения, но характер синтаксических отношений остается неизменным.

Преобразование, при котором изменяется сам характер синтаксических отношений, т. е. один член предложения заменяется другим будем называть т р а н с ф о р м а ц и е й.

Структуры, находящиеся в отношении транспозиции к основной структуре принято называть транспозиционным структурами. Структуры, находящиеся в отношении трансформации к основной структуре, называют трансформационными структурами. Ср.:

2. en y réfléchissent bien, il n'aurait pas commis cette faute:

3. y réfléchissent bien, il n'aurait pas commis cette faute:

4. y ayant bien réfléchi, il n'aurait pas commis cette faute:

5. à la bonne réflexion, il n'aurait pas commis cette faute:

6. s'il y avait bien réfléchi, il n'aurait pas commis cette faute:

В приведенных примерах категория ирреальности передается: герундием (2), причастиями настоящего и прошедшего времени (3,4), отглагольным существительным (5) и придаточным предложением с союзом *si* (6). Если считать первую структуру (1) основной, то по отношению к ней вторая, третья, четвертая и пятая являются транспозициями, в то время как шестая окажется трансформацией. В этом случае трансформационная структура (6) проявляется в замене паратаксиса гипотаксисом. Появившиеся новые конструкции (2,3,4,5,6)

не выносят в предложение новых понятий, они лишь семантически выявляют те элементы значения, которые имплицитно присутствовали в компонентах основной структуры.

Таким образом, все дополнительные конструкции, появившиеся в синонимических предложениях, являются вспомогательным средством оформления тех же компонентов, сочетание которых образует ирреальное значение во всех преобразованиях. В сущности, речь идет о соотношении основной структуры и ее преобразований. Из анализа видно, что между ними нет местной связи и что основная структура (1) может в принципе подвергнуться различным транспозициям и трансформациям.

По существу, все конструкции выражают одно и то же значение. Преобразованные конструкции отличаются друг от друга лишь способом выражения категории ирреальности. Это значит, мыслительное содержание в них одинаково. Именно это единое мыслительное содержание и называется препозицией.

Во всех конструкциях постоянным является ирреальное значение, переменным — форма синтаксических структур предложений.

В целом транспозиционная (2, 3, 4, 5) и трансформационная (6) структуры в синхронии, т. е. в отдельном конкретном языке являются динамическими переобразованиями, иначе: свернутыми (2,3,4,5) или развернутыми (6) структурами которые в истории языка даны как параллельно существующие параллельно изменяющиеся исторические формы.

Таким образом, наше исследование определяется неразработанностью категории ирреальности по уровню простого предложения на материале французского языка, отсутствием семантической классификации типов простого предложения со значением ирреальности, а также тем, что проблема синонимии конструкций, в пределах синтаксиса простого предложения выражающих значение ирреальности, ускользала из поля зрения исследователей.

Литература:

1. Ярцева, В. Н. Типология языков и проблема универсалий // ВЯ. № 2. 1976. с. 6—16.
2. Гак, В. Г., Ройзенблит Е. Б. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков.-М.: Высшая школа, 1965—376 с.
3. Якубов, Ж. А. Способы выражения значения ирреальности в современном французском языке (на уровне простого предложения). Ташкент 1991. — 160. Якубов Ж. А. Способы выражения значения ирреальности в современном французском языке (на уровне простого предложения). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Москва — 1991. МГУ им. М. В. Ломоносова. — 18 с.
4. Гак.В.Г., О лексико-грамматической синонимии. — Московский ордена Дружбы народов Гос.пед. ин-т иностр. яз. им М.Тореза. Сбор. Науч-х трудов. Вып. 270. М.: 1986. с. 55—71.

ФИЛОСОФИЯ

«Мы живем в лучшем из миров»: учение Готфрида Вильгельма Лейбница о предустановленной гармонии

Болотная Татьяна Евгеньевна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Пермский филиал

«Мы живем в лучшем из миров» — утверждение Готфрида Вильгельма Лейбница, которое спровоцировало многочисленные дискуссии и диаметрально противоположные мнения на эту тему. Смелое высказывание,

не правда ли? В голове сразу появляются два главных вопроса: «Что имел в виду господин Лейбниц, утверждая, что наш мир лучший?», «Действительно ли мы живем в самом лучшем мире?». Но обо всем по порядку.



Рис. 1. Портрет Готфрида Лейбница

Готфрид Вильгельм Лейбниц был разносторонним ученым и одним из самых глубоко мыслящих философов Запада. Он был историком, юристом, математиком, физиком, и это отразилось в его научных работах. В них, подобно Платону и Аристотелю, Лейбниц усматривал нечто истинное, стремился соединить различные христианские учения, внешне противоположные философские мировоззрения. Также стоит отметить, что он был рационалистом, Бог в его философии — это разум, и мир он сотворил в силу абсолютного знания о нем. И Лейбниц пришел к выводу, что мы живем в лучших из миров, при помощи логических построений: во-первых, если бы Бог не решил создать мир, никакого мира вовсе бы и не было. Во-вторых, объяснение тому, что Бог решил создать именно такой мир, следует искать в отличительных свойствах самого Бога, так как до создания мира ничего не существовало. В-третьих, Бог совершенен и всемогущ, поэтому он и должен был создать наилучший мир. Если подумать, в данных обстоятельствах это был единственно возможный вариант мира. Будучи сам всемогущим и нрав-

ственно совершенным, Бог не мог создать мир, который не был бы лучшим из возможных. В-четвертых, мир, в котором мы живем, является наилучшим, потому что мы получаем наименьшую кару за наши грехи, так как Бог милосерден [4].

Философ был глубоко верующим человеком, поэтому для него высший приоритет имеет оценка Бога. Это можно заметить в его философских работах, где мы также можем найти ответ на вопрос: почему наш мир наилучший. В его работе «Монадология» говорится: многообразие мира и постоянное взаимодействие в нем нельзя объяснить без существования мельчайших единиц бытия — монад (с древнегреческого слово «монада» переводится как «сущность») [2]. Лейбниц считал, что возможность согласия между двух и более монад зависит от достигнутой гармонии между ними, и именно Бог хотел такой гармонии между монадами и их состоянием. Далее можно пойти от обратного: в несовершенном мире существует только хаос, а в нашем мире — гармония, поэтому наш мир совершенен.

И тут возникает вопрос: «В мире полно зла, боли, страданий. Что же на это скажет Готфрид Вильгельм?» Но и на эту тему у Лейбница есть аргументы и, самое интересное, что они объясняют необходимость существования зла, как главный компонент для мировой гармонии. Мы живем в мире, который состоит из противоположностей и, как нам всем известно, «без зла нет добра». Как утверждает автор в «Теодицее», зло неотделимо от понятия творения, и всему сотворенному принадлежит несовершенство в каком-либо отношении. Бог допустил зло, ведь только через него достижимы некоторые высшие блага [3]. Существование лучшего мира, как считает Лейбниц, следует не только по «божественным планам», но и «механически, по действующим причинам». Из этого следует одно из главных положений философской Теодицеи: между свободой и необходимостью, нравственным и естественным законом, существует такая же предустановленная гармония, как и между отдельными монадами.

Мысль о том, что наш мир лучший, позитивна и внушает оптимизм. Утверждение основано на религиозных рассуждениях, но если отбросить все доводы о том, что Бог создал мир, и мыслить приземленно, то получается не очень веселая картина. В мире полно боли, страданий, насилия, страха, и виновником этих всех проблем является вовсе не Бог, а сам человек. Лично для меня, наилучший мир — тот тот, где в большей степени царит согласие, равноправие, взаимоуважение, любовь. Да, без жизненных трудностей не обойтись, они есть всегда. Но хотелось, чтобы их было меньше. Трудности — это, своего рода, испытания. И грустно оттого, что в нашем мире царствуют такие категории как ложь, алчность, уважают и ценят скупых, жестоких, лицемерных людей, которые с легкостью приходят к лучшей для себя жизни и устраивают ад другим. Можно ли это назвать наилучшим миром? Можно ли назвать жестокое обращение с животными, расовую дискриминацию, геноцид, рабство, войну лучшим миром? Или мы пойдем по пути Лейбница и скажем, что это зло, без которого человек не сможет получить высшие блага. Я считаю, что без этих страшных вещей можно прожить и достичь наивысшей цели, не причиняя вреда остальным.

Думая над этим высказыванием, я мыслями постоянно обращалась к роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Это произведение — доказательство тому, что человеческие пороки преобладают над моральными ценностями. В произведении поднимается целая волна социальных вопросов, которые остаются актуальными до сих пор. Писатель разворачивает перед нами целую галерею персонажей, которые олицетворяют различные челове-

ские пороки. Внимание следует обратить на противостояние членов МАССОЛИТА и Мастера. Говоря о людях, которые работали в МАССОЛИТЕ, Булгаков описывает скопище человеческих грехов: здесь тебе и лицемеры, и жадины, и эгоисты. Все они не имеют отношения к искусству, а пишут так, как нужно властям, и забывают, что настоящее произведение искусства пропущено через душу и сердце. Роман Мастера про Понтия Пилата не прошел цензуру МАССОЛИТА, самостоятельность там не допускали. А ведь Мастер не щадил ни себя, ни свои силы, он всю душу вложил в этот роман. В итоге: роман раскритиковали, а жизнь Мастеру испортили. Рассуждаем дальше: члены МАССОЛИТА жили в наилучшем для себя мире, так? Так! Они пришли к счастливой жизни не через тяжелый путь, ими двигало властолюбие, скупость и лень. «Писатели» не пытались творить или что-то привносить в литературу. Они превратили искусство в источник удовлетворения своих финансовых потребностей. Таких людей было во много раз больше, чем тех, кто по-настоящему желал творить. Неужели после этого можно сказать, что Мастер жил в лучшем из миров? Неужели мир, в котором людьми двигали человеческие пороки, можно назвать лучшим? Естественно, нет. Роман Булгакова является отличным примером того, как люди сами портят мир своими же поступками и глупыми, страшными и безжалостными помыслами.

Таким образом, высказывание Лейбница нельзя воспринимать однозначно. Утверждение, что мы живем в лучшем мире верно только на пятьдесят процентов. Если рассматривать выражение с позиции философа, долго посидеть и подумать, то можно согласиться со многими его логическими заключениями. Например, я согласна с заявлением, что Бог совершенен, поэтому он и создал наилучший мир, а зло является важным добавлением к миру, так как без него невозможна гармония. Но с другой стороны, если спуститься с небес, оглянуться по сторонам, почитать новости, узнать, что на самом деле происходит, то можно заметить, что мир далеко несовершенен, человек сам строит свою жизнь, но иногда он её сам и разрушает. Каждый человек видит свой «лучший мир», и всю жизнь к нему стремится. Этот лучший мир каждого человека индивидуален, и не всегда он интересен и понятен окружающим. Каждый из нас находится совершенно в разных условиях, каждый из нас воспринимает вещи по-разному. Именно это разнообразие мнений и представлений позволяет утверждать, что мир не совершенен для всех сразу. Но у каждого в отдельности есть свой «лучший мир» — мир, где человек мечтает и стремится к совершенству.

Литература:

1. Фролов, И. Т. Философский словарь — 6-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство политической литературы, 1991. — 560 с.
2. Лейбниц, Г. В. Монадология. 1710 // Библиотека по философии. — URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000493/index.shtml> (дата обращения: 28.06.19).

3. Лейбниц, Г. В. Опыты теодицеи о благодати Божией. 1706–1710 // Библиотека по философии. — URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000543/index.shtml> (дата обращения: 28.06.19).
4. Рационализм // Sci. House. — URL: <https://sci.house/filosofiya-osnovi-scibook/ratsionalizm-19926.html> (дата обращения: 29.06.19).

ПРОЧЕЕ

Подходы форматного телевидения в производстве аудиовизуальных проектов в интернете

Грищенко Татьяна Сергеевна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

За последний год произошли существенные изменения в форматах видеоконтента в интернете. Если раньше наиболее популярными форматами были видеоблоги и челленджи, то теперь самыми просматриваемыми на интернет-платформах стали шоу телевизионного формата. Videоблогеры создают собственные проекты — реалити-шоу, ток-шоу, интервью и прочее — и строят их на элементах телепередач соответствующего формата, используя те же самые приемы драматургии. Блогеры уверены, что скоро победят традиционное телевидение, а опытные журналисты активно осваивают новые площадки. Многие телеведущие перемещаются в интернет со своими программами («Намедни» Леонида Парфенова, «Пятница» с Региной Тодоренко), либо создают новые проекты специально для определенных платформ («Летучий надзор» для «ВКонтакте»).

Абсолютно четко прослеживается тенденция изменения аудиовизуального контента в интернете в соответствии с принципами форматного телевидения. Отличительной чертой таких проектов является то, что все они включают в себя элементы традиционных телевизионных шоу: драматургию, структуру, тематику и героев. Если раньше контент для YouTube делали одиночки или небольшие команды непрофессионалов, то теперь в игру вступают серьезные игроки с большими ресурсами. С начала 2018 года в интернете запустились более 20 проектов телевизионного формата. Каждый новый выпуск неизбежно попадает в топ, а количество просмотров бьет все рекорды [12].

Гипотеза исследования заключается в следующем. Успех каждого из этих шоу обусловлен тем, что аудиовизуальные проекты нового поколения, реализуемые в интернете, создаются в соответствии с принципами форматного телевидения. Драматургия и структура каждого выпуска идентична программе соответствующего формата на телевидении. Образы и роли ведущих и героев в большинстве случаев совпадают с телевизионной версией, а локации, выбранные для съемок практически полностью повторяют сеттинг программ конкретного телеформата.

Чтобы доказать свою гипотезу, я постараюсь определить понятие «формат» и выделить основные форматобразующие элементы телевизионных передач. В работах разных авторов мы видим различные подходы к определению понятия телеформата. По мнению И. Н. Кемарской, формат — это «система договоренностей со зрителем каждой конкретной программы, то, что делает ее уникальной, не похожей на другие и похожей в каждом выпуске на саму себя» [2, с. 29]. Согласно интерпретации О. Р. Лашук: «Формат — это совокупность параметров элементов, составляющих контент и определяющих особенности его подачи» [4, с. 37]. Другими словами, формат — это совокупность нескольких четко определенных элементов, которые, с одной стороны, создают шаблон формата, а с другой стороны, формируют отличительные особенности программы, которые добавляют ей уникальности и выделяют на фоне программ другого типа.

Основными форматобразующими элементами являются: бренд канала, аудитория, структура, согласно которой строится каждый эпизод, герои (личности ведущих, наличие приглашенных участников, их количество и параметры различия), тематика, драматургия, сеттинг, бюджет, рекламные блоки (жанр, время включения, продолжительность), хронометраж выпуска, определенный тайм-слот, а также некоторые особенности продакшна и постпродакшна.

Для того, чтобы понять, что сближает аудиовизуальные проекты в интернете с архетипичными программами на телевидении и какие подходы форматного телевидения реализуются при их создании, мне необходимо выделить несколько групп подходов и на их основе проанализировать выбранные интернет-проекты.

Эмпирическая база включает такие шоу, как «AGENTSHOW», «Versus battle. Freshblood 4», «Шоу без названия», «Летучий надзор». Каждый из этих проектов соответствует одному из базовых форматов современного телевидения — ток-шоу, реалити-шоу, late night show, потребительская передача.

В качестве первого и самого очевидного критерия, сближающего интернет-шоу и традиционные форматы на

телевидении, можно выделить особенности драматургического и структурного построения формата.

Один из самых популярных авторских проектов в российском сегменте YouTube — это «AGENTSHOW» — шоу блогера и телеведущей Анастасии Ивлеевой. Его структура полностью соответствует формату *late night show*. В самом начале выпуска зрителю представляется короткая рубрика в формате *street-talk* «корреспондент Коваль». Эта юмористическая рубрика, как правило, открывает передачу и выполняет те же функции, что и рубрики «Проверка на дорожках с Владимиром Маркони» или «Острый репортаж с Аллой Михеевой» в передаче «Вечерний Ургант». Согласно основным принципам формата *late night show* большая часть времени каждого эпизода отведена для взаимодействия с гостем, поэтому ведущая «AGENTSHOW» проводит интервью с каждым героем, задавая ему интересующие публику вопросы. В обязательном порядке форматом предусмотрены различные игры и интерактивы — не менее трех для гостя в каждом выпуске. Вопросы для интервью, игры и конкурсы прописываются в сценарии выпуска, а фактура для интерактивов заранее подготавливается редакторами шоу.

На основе проанализированных выпусков «AGENTSHOW» можно сказать, что их структура и драматургия практически в точности соответствует элементам формата передачи «Вечерний Ургант», самого популярного *late night show* на российском телевидении. Во-первых, суть любого выпуска заключается в общении с известным человеком и раскрытии его как личности. В каждом новом эпизоде мы видим нового гостя и в ходе его общения с другими героями лучше узнаем его. Во-вторых, несложно заметить, что в данном шоу, помимо разговора-интервью с гостем, предусмотрено наличие как минимум трех интерактивов, игр или конкурсов. В-третьих, структура каждого эпизода шоу предполагает наличие определенного количества блоков, которые его составляют. Кроме того, ведущая Анастасия Ивлеева в интервью с Юрием Дудем фактически подтвердила схожесть своего проекта «AGENTSHOW» с телепередачей «Вечерний Ургант»: «По сути, твоё шоу — это «Ургант» для девочек? — Ну, может быть» [9].

«Versus battle» — один из самых популярных проектов на YouTube среди молодежи. 4 сезон «Versus. Freshblood» построен в соответствии с основными принципами формата реалити-шоу. Если три предыдущих сезона не отличались разнообразием контента, то в 2018 году, с приходом новых тенденций производства видеоконтента в интернете, структура шоу претерпела значительные изменения. Доказать, что в производстве данного проекта реализуются подходы форматного телевидения, можно, проведя параллели между проектом «Versus. Freshblood» и, как ни парадоксально, реалити-шоу «Фабрика звезд». Во-первых, что касается драматургии, оба проекта готовят новых артистов: «Фабрика» — звезд эстрады, а «Versus» — звезд андеграундного хип-хопа. Во-вторых, участниками обоих проектов становятся неизвестные или известные в узких

кругах исполнители, которые по ходу сезона раскрывают свой потенциал. Все они являются конкурентами и соревнуются в борьбе за главный приз. Что касается структуры, элементы выпусков каждого проекта аналогичны. Видео с кастингов «Фабрики звезд» соответствует отбору заявок и отборочным баттлам «Versus. Freshblood». «Реальная жизнь» участников «Фабрики» представлена в ежедневных выпусках «Дневников фабрики звезд», а участников «Versus. Freshblood» — на «встречах» команд. Рубрика «Стол: Freshblood» соответствует совету жюри на «Фабрике звезд». В обоих случаях имеет место обсуждение как участников, так и всех аспектов проекта в целом. Ну и основной предмет интереса зрителей: на «Фабрике» — это еженедельный «отчетный концерт», где участники представляют свои номера и выступают на сцене, на «Versus. Freshblood» — баттловый «ивент», на котором выступают все 12 участников и читают по 3 подготовленных раунда. Совокупность всех этих драматургических и структурных особенностей определяет принадлежность проекта «Versus. Freshblood» к формату классического реалити-шоу. Это неоднократно подтверждалось организаторами. Ментор одной из команд, Oxxxymiron, так высказывается относительно нового формата проекта: «Поступает очень много вопросов — какого черта вы превратили баттл-рэп в реалити? У меня есть на это четкий ответ — потому что это интересно. Я понимаю, что хардкорные фанаты баттлов хотят видеть баттлы. Они не хотят видеть все остальное. Но очень круто, когда ты смотришь на баттл-МС, и знаешь его не только по баттлам, а видишь его раскрытие как персонажа, как реального человека» [11].

«Шоу без названия» — проект канала «Дневник хача», соответствующий телевизионному формату ток-шоу. По всем законам формата в основе каждого выпуска лежит какая-либо конфликтная ситуация (например, конфликт рэперов Птахи и Obe 1 Капобе), история скандальных личностей (Настя Рыбка и Алекс Лесли, только освободившиеся из тайской тюрьмы) или резонансное происшествие. Как и в любом ток-шоу, в студию приглашаются непосредственные участники какого-либо события для того, чтобы из первых уст узнать о причинах и последствиях какого-либо происшествия. Ведущий старается выслушать обе стороны конфликта, узнать разные точки зрения на ситуацию. В каждом выпуске прослеживается большая вовлеченность зрителей: у них всегда есть доступ к микрофону, они без ограничения могут участвовать в обсуждении и задавать вопросы гостям программы — как известно, именно этот элемент исторически определил появление такого формата, как ток-шоу [5, с. 41].

«Летучий надзор» — проект журналиста Елены Летучей в формате потребительской передачи-экспертизы. В каждом выпуске проводится экспертиза какого-либо продукта массового потребления: питьевой воды, сыра, шампуней и многого другого. В целом по структуре и драматургии «Летучий надзор» является копией самой известной потребительской передачи на телевидении —

передачи «Контрольная закупка». В обеих передачах базовыми элементами выпуска являются обозначение торговых марок, участвующих в конкурсе, дегустация/тестирование продукта, лабораторные исследования, оглашение результатов. Цель проекта «Летучий надзор» — точно так же, как в «Контрольной закупке» и других потребительских передачах — выяснить, какие продукты представляют опасность для здоровья человека, рассекретить уловки маркетологов, заставить производителей отвечать за качество продуктов, которые они поставляют в магазин [6, с. 1283].

Помимо драматургических и структурных особенностей проектов, их принадлежность к тому или иному формату определяет набор форматных героев: ведущих, соведущих, гостей и участников. Для того, чтобы убедиться в этом, посмотрим, кто же является основными героями аудиовизуальных проектов в интернете.

По законам формата, ведущим late night show, как правило, является харизматичный человек с приятной внешностью и отличным чувством юмора [10]. Ведущие всех анализируемых проектов вполне соответствуют этому описанию. Ведущая «AGENTSHOW» Настя Ивлева, пожалуй, самая смешная девушка интернета, уже имела опыт ведения телепередачи и на протяжении долгого времени была ведущей программы «Орел и решка. Перезагрузка». Она умеет импровизировать, любит шутить, в том числе над собой и не боится выглядеть смешной. Что касается гостей, как и в любом late night show, в каждом выпуске мы видим нового гостя. Как правило, это известные личности, занимающиеся творчеством в самых разных направлениях — музыканты, исполнители, актеры, блогеры, телеведущие и юмористы [1, с. 7]. В «AGENTSHOW» героем выпуска может стать как один человек (Дима Билан/Екатерина Варнава и т. д.), так и двое — семейные пары (футболист Павел Погребняк с женой Марией) или творческие дуэты (исполнители HammAli & Navai), и даже трое (трио из «Comedy Club» «Иванов, Смирнов, Соболев»).

В проекте «Versus. Freshblood» существует четко выстроенная система персонажей. Ведущим шоу уже на протяжении четырех сезонов является Александр Тимарцев, известный под псевдонимом «Ресторатор». Далее в иерархии героев следуют менторы — наставники команд. Ими стали рэп-исполнители Оxxxymiron и Смоки Мо. С точки зрения системы менторства и деления на команды, 4 сезон проекта «Versus. Freshblood» похож на музыкальное реалити-шоу «Хочу к Меладзе», выходившее на канале НТВ в 2014 году. Целью этого шоу было создание нового бойзбэнда, который будет продюсировать Константин Меладзе. Группы участников попадали в ведение наставников — известных звезд шоу-бизнеса. Наставники, в свою очередь, должны были приложить максимум усилий, чтобы именно их команда стала новой музыкальной группой «Mband». Аналогичная модель действует и на «Версусе» — каждый ментор ведет к победе свою команду. Для любого реалити-шоу одним из ключевых элементов является разнообразие типажей

его героев [7, с. 101–102]. В рамках проекта «Versus. Freshblood» каждый участник избирает для себя определенную модель поведения, вследствие чего за ним закрепляется образ, сформированный в сознании зрителей. Так, в 4 сезоне за каждым участником закрепился конкретный образ: Микси — агрессивный MC по типу Дизастера, LeTai — интеллигент и инеллектуал, Miles — восемнадцатилетний рокер-металлист из Австралии, Sawyer — типичный офисный клерк, и так далее. Как и предполагает концепция любого реалити-шоу, все участники здесь — герои с яркими характерами и разноплановыми типажам.

Проект «Летучий надзор» имеет свою систему постоянных героев. Ведущая — журналист Елена Летучая. Свою репутацию борца с несправедливостью в сфере товаров и услуг она заработала, работая в телевизионном проекте «Ревизорро» канала «Пятница!». На постоянной основе также появляется фокус-группа, задача которой состоит в том, чтобы оценить/протестировать/протестировать какой-либо товар. Кроме того, в каждом выпуске появляются эксперты, каждый из которых имеет профессиональную квалификацию, имеющую отношение к рассматриваемому в данном выпуске товару.

Набор героев и ролей в «Шоу без названия» соответствует формату ток-шоу. Ведущий шоу — создатель проекта Амиран Сардаров — довольно органичен в своем образе. Задавая вопросы гостям, ему удается раскрыть их, сформировать у зрителя представление о персонаже или построить целостную картину его истории. В качестве постоянного героя в студии присутствует соведущий, блогер Эдвард Бил. Участниками выпусков шоу становятся известные в интернете люди с необычной историей, люди, замешанные в каком-либо конфликте или резонансном происшествии. Так как формат ток-шоу предполагает взаимодействие героев со зрителями в зале [3, с. 23], постоянными героями каждого выпуска являются приглашенные зрители.

Таким образом, можно сказать, что с точки зрения системы формирования образов персонажей, каждый из анализируемых проектов соответствует конкретному телевизионному формату. В каждом шоу мы видим четко сформированный пул постоянных героев, который строится по шаблону ведущий/соведущий + участники (гости в late night show и ток-шоу, игроки в реалити-шоу, эксперты в потребительских передачах).

Чтобы окончательно доказать, что аудиовизуальные онлайн-проекты нового поколения создаются в соответствии с принципами форматного телевидения, рассмотрим некоторые производственные особенности, такие как выбор соответствующего формату сеттинга и состав команды/продакшена, который работает над созданием шоу.

Сеттинг «AGENTSHOW», как и предполагает формат late night show, представляет собой студию, оформленную в ярких цветах. Посередине располагаются кресло ведущей и диван для гостей. В противоположной части студии расположен зрительный зал, который всегда остается за кадром. Между этих двух зон есть некоторое сво-

бодное пространство для проведения инерактивов с гостями. Для проектов, близких к формату реалити-шоу, сеттинг также является форматобразующим элементом. В проекте «Versus. Freshblood» съемки всех основных событий шоу происходят в одном месте — баре «1703» в Санкт-Петербурге. Это место является постоянной площадкой для проведения баттлов на протяжении пяти лет. «Шоу без названия» тоже имеет постоянную локацию. Съемки проходят в специальном съемочном павильоне, где в заранее определенные дни выстраиваются декорации студии. В центре студии располагаются диваны для гостей и ведущих, за ними на стене — экран, на котором демонстрируют ролики о героях выпуска. Основное пространство студии, как в любом телевизионном ток-шоу занимает зрительный зал.

Таким образом, мы видим, что сеттинг является важным форматобразующим элементом. В каждом проекте присутствует набор постоянных локаций, которые имеют определяющее значение для формата программы.

Чтобы оценить масштабы работы над каждым проектом, стоит отметить, что для их создания шоураннер привлекает видеопродакшны или крупные команды, состоящие из режиссеров, сценаристов, редакторов, операторов, монтажеров и других специалистов. Как заявляет создатель и ведущая «AGENTSHOW» Анастасия Ивлеева, над созданием ее шоу работает около тридцати человек: «Я собрала свою группу, мы взяли идею в разработку, у нас пошло планирование студии, как это все будет выглядеть, каких гостей мы будем звать ... В целом шоу делает большая команда, состоит она человек из тридцати» [9]. Под руководством автора канала «Дневник хача» (проект «Шоу без названия») работает около пятидесяти человек. Сам Амиран открыто говорит о том, что в создании шоу ему помогает большая команда: «Я постоянно расширяю команду и переманиваю продакшн с телевидения» [8].

Также хотелось бы заметить, что все передачи с вертикальной структурой («AGENTSHOW», «Versus. Freshblood», «Шоу без названия») снимаются пулами — по 3–4 выпуска за 1 день. Это позволяет в короткие сроки снять определенный этап или даже целый сезон проекта. Именно такой принцип организации съемок применяется на телевидении.

И, пожалуй, одним из самых очевидных факторов, обособывающих принадлежность новых аудиовизуальных онлайн-проектов к телевизионным форматам, является хронометраж выпуска. Длительность одного эпизода каждого из проектов варьируется от 25 минут до 1,5 часов. Такой хронометраж гораздо более характерен для телепередач, чем для видеоблогов.

На основе проанализированных выпусков видеопроектов в интернете можно сделать вывод о том, что данные шоу, представляя собой аудиовизуальные проекты нового поколения, по всем критериям соответствуют базовым принципам создания телевизионных передач соответствующего формата. В качестве доказательства можно

выявить несколько реализуемых в процессе их производства подходов форматного телевидения, которые заключают в себе определенный набор форматобразующих элементов:

1) Специфическое структурное и драматургическое построение аудиовизуальных проектов в интернете — предполагает:

- Четко проработанную драматурию
- Прописанный сценарий
- Сложные сюжетные повороты и провокации
- Определенный набор структурных блоков, повторяющийся в каждом новом выпуске

2) Подбор форматных героев для каждого конкретного проекта:

- Ведущий — харизматичная личность с определенным бэкграундом в той или иной сфере
- Наличие у ведущего опыта ведения телепрограмм и крупных видеопроектов
- Ролевые модели героев интернет-проектов соответствуют телевизионным: ведущий/соведущий/звездный гость/опытный наставник/участники/эксперты в самых разных областях

- Участники — яркие личности, самобытные персонажи разных типажей, соответствующие формату

- В некоторых случаях, как и на телевидении, предусмотрен гонорар за участие героев в съемках

3) Производственные решения создания контента:

- Выбор сеттинга для съемок — профессиональная студия или грамотно выстроенная локация

- Состав команды/продакшена, работающих над созданием продукта предусматривает наличие большой группы специалистов

- Организация съемочного процесса по принципу пулов

- Определение хронометража каждого эпизода — от 25 минут до полутора часов в зависимости от формата

Проработка каждого из этих блоков определяет принадлежность аудиовизуального интернет-проекта к конкретному телеформату. При внимательном рассмотрении эпизодов выбранных шоу можно заметить, что по своим структурным, драматургическим и производственным особенностям они в значительной степени отличаются от традиционных форматов видеопроектов в интернете, так как последние демонстрируют самые примитивные подходы к созданию видеороликов. Однако, сравнивая их с телевизионными программами похожего формата, удалось выявить немало сходств: сложная структура и драматургия, сложившаяся иерархия героев и их ролевых моделей, наличие студии или специальной съемочной локации, а также большой группы продюсеров, режиссеров, сценаристов, операторов и других специалистов, работающих над созданием шоу — все это доказывает, что новые аудиовизуальные проекты, реализуемые на онлайн-платформах, производятся по шаблону телевизионных передач соответствующего формата и используют базовые подходы форматного телевидения.

Литература:

1. Карповская, С. Многоплановость программы «Вечерний Ургант». Истоки и воплощение // Вернадский. 2014. с. 5–17.
2. Кемарская, И. Н. Телевизионный редактор. М.: Аспект-пресс, 2009, 192 с.
3. Кондратьева, Н. Е. Ток-шоу как жанр современной массовой культуры // Аналитика культурологии. 2016. № 11. С 21–33.
4. Лащук, О. Р. Термин «формат» в массовой коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2010. № 10. с. 36–42.
5. Могилевская, Э. В. Ток-шоу как жанр ТВ: происхождение, разновидности, приемы манипулирования // Акценты: новое в массовой коммуникации. 2006. № 5–6 (60–61). с. 32–59.
6. Новикова, Т. Е. Потребительские программы на современном ТВ: от утилитарности к развлекательности // Молодой ученый. 2016. № 9. с. 1283–1285.
7. Шестакова, Э. Г. Участники, игроки, герои и персонажи реалити-шоу: специфика дифференциации. // Ученые записки Казанского университета. 2014. № 156. с. 100–119.
8. ВИДЕОБЛОГЕР, АВТОР КАНАЛА «ДНЕВНИК ХАЧА» АМИРАН САРДАРОВ В ПРОГРАММЕ «БЛА-БЛАНДИНКИ» ОТ 22 ИЮЛЯ 2018 ГОДА URL: <https://govoritmoskva.ru/interviews/2283/> (дата обращения 23.04.2019).
9. Ивлеева — про Элджея, секс и пластику / вДудь URL: https://www.youtube.com/watch?v=_PbNqiWNlzQ&t=1719s (дата обращения 15.04.2019)
10. Поздно вечером... Леттерман, Стюарт и другие секреты формата Late Night. URL: <https://mediananny.com/gazное/2310949/> (дата обращения 07.03.2019)
11. СТОЛ: Fresh Blood #1 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=5RfMUv81ymc&t=1971s> (дата обращения 16.04.2019).
12. Чумаков, Н. Итоги-2018: Российский YouTube URL: <https://tjournal.ru/internet/82113-itogi-2018-rossiyskiy-youtube-okonchatelno-prevratilsya-v-televizor> (дата обращения: 27.01.2019).

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ O'ZBEKISTON

Qishloq xo'jaligida suv zaxiralaridan samarali foydalanish uchun IoT va Blockchain texnologiyalari imkoniyatlarini qo'llash

Aytmuratov Bakbergen Sharibayevich, texnika fanlari nomzodi, dotsent;

Zaripov Fazilbek Maxsetovich, assistent;

Geldibayev Begench Yegendurdiyevich, magistratura talabasi

Toshkent axborot texnologiyalari universiteti, Nukus filiali (O'zbekiston)

Maqolada IoT, Blockchain, Smart Contract texnologiyalari va ularining qishloq xo'jaligida samaradorlik va xavfsizlikni oshirish uchun qo'llanilishi qarang chiqiladi.

Kalit so'zlar: IoT, Blockchain, Smart Contract.

Применение технологий IoT и Blockchain для повышения эффективности орошения в сельскохозяйственной отрасли

Айтмуратов Бакберген Шарибаевич, кандидат технических наук, доцент;

Зарипов Фазилбек Махсетович, ассистент;

Гелдибаев Бегенч Егедурдиевич, студент магистратуры

Ташкентский университет информационных технологий, Нукусский филиал (Узбекистан)

В статье рассматриваются технология IoT, Blockchain, Smart Contract и их применение в сельскохозяйственной отрасли для повышения эффективности и безопасности.

Ключевые слова: IoT, Blockchain, Smart Contract.

Oxirgi vaqtlarda qishloq xo'jaligida sug'orish jarayoni asosiy va jiddiy e'tiborni talab qiladigan jarayonlardan biriga aylanmoqda. Suv yetishmasligi, ob-havo haroratning yildan-yilga yuqorilanishi sug'orish masalasining jiddiyligini yanada oshirmoqda. Qoraqalpog'iston Respublikasi sharoitida esa Orol dengizining qurishi oqibatlarini bu muammolarni yanada keskinlashtirmoqda. Hozirgi vaqtdagi mavjud bo'lgan tomchilab sug'orish tizimlari esa kerakli darajadagi natijalarni bermayapti. Sababi bu tizimlarda mahalliy sharoitlarni, ob-havo namligini, yerning namligini va shu kabi boshqa faktorlarni to'liq hisobga olmaydi. Shu sababli suvdan samarali va unumdor foydalanish imkonini mavjud emas. Sug'orish jarayonida esa shu va boshqa faktorlarning barchasini hisobga olish zarur. Shu kabi muammolar qishloq xo'jaligidagi sug'orish jarayonida mavjud kam miqdordagi chuchuk suv zaxiralaridan samarali va tejankorlik bilan foydalanish imkonini beradigan «aqli» tizimlarni ishlab chiqarishga bo'lgan talabni yuzaga keltiryapti. Bizning mahalliy sharoitimizda esa bunday avtomatlashgan aqli tizimga bo'lgan talab yanada oshmoqda.

Qishloq xo'jaligini yuritishda aqli tizimlardan foydalanish samaradorlik va tejankorlik bilan birga iqtisodiy jihatdan ham ko'proq foyda keltiradi.

Avtomatlashtirilgan boshqaruv tizimlarni yaratishda asosiy maqsad bu zamonaviy axborot texnologiyalari imkoniyatlaridan foydalangan holda insonlarda mavjud suv resurslaridan tejamli va samarali foydalanishni yo'lga qo'yishdan iborat. Sababi suv zaxiralaridan tejankor foydalanish yildan-yilga muhim ahamiyat kasb etmoqda.

IoT texnologiyasi

Hozirgi vaqtda aqli tizimlarni yaratish birinchi navbatda zamonaviy IoT texnologiyasidan foydalanishni taqozo qiladi. IoT (ingliz tilidan Internet of Things-narsalar interneti) — bu fizik predmetlardan tashkil topgan kompyuter tarmog'i bo'lib, bu predmetlar o'zaro va tashqi muhit bilan va ta'sirlashadi. Bu texnologiya yordamida inson ishtirokisiz boshqariladigan tizimlarni yaratish va mavjud tizimlarga nisbatan o'ta samarali natijalarni olish mumkin [1, b.110]. Bugungi kunda texnologiya ko'pincha simsiz tarmoqlar yordamida amalga oshiriladi. Shu sababli ham bunday tarmoqlar

boshqacha WSN (Wireless Sensor Network) deb ham nomlanadi. Fizik predmetlarning o'zaro ta'sirlashish konsepsiyasi 1999-yilda paydo bo'lgan.

IoT katta hajmdagi ma'lumotlarni generatsiya qiladigan, qayta ishlaydigan va mavjud ma'lumotlarni o'zaro almashadigan qurilmalardan tashkil topgan tarmoq bo'lib hisoblanadi. Katta hajmdagi konfidensial ma'lumotlarning mavjudligi sababli IoT tarmoqlari kiber jinoyatchilarning turli xil hujumlari uchun mo'ljalga aylanmoqda. Qurilmalarning past quvvatli prosessorlari, kichik hajmli xotiralari, avtonom ishlash uchun moslashtirilganligi ularning faqatgina o'z vazifalarini bajarish uchun yetarli bo'lib, xavfsizlikni ta'minlashning kriptografik usullaridan foydalanish imkonini cheklab qo'yadi. Sababi xavfsizlikni ta'minlashning an'anaviy usullarining deyarli barchasi qurilmalardan katta hisoblash kuchlarini talab qiladi. Bundan tashqari bunday xavfsizlik tizimlari markazlashgan bo'lib IoT qurilmalari uchun tarmoqlarni qurishda yana birqancha noqulayliklarni keltirib chiqaradi. Bu kabi muammolar IoT konsepsiyasi taqdim etilgan vaqtlardayoq ma'lum qilingan edi [10, b.2].

IoT xavfsizlik tizimidagi yuqorida ko'rsatilgan muammolar tufayli, ular yaratilgan vaqtlardagi texnologiyalar ularni hayotga to'liq tadbiq qilish imkonini bermagandi. Shundan so'ng IoT tarmoqlarida xavfsizlik muammolari yechimi topish maqsadida olimlar birnecha yillar davomida izlanishlar olib borishdi va yaqin yillarda paydo bo'lgan blockchain texnologiyasi o'zining qator xususiyatlari bilan yuqorida sanab o'tilgan kamchiliklar yechimi sifatida taklif etildi. Axborot texnologiyalari sohasidagi ko'pchilik yetakchi mutaxassislar fikricha kelajakda IoT texnologiyasida xavfsizlikni ta'minlashda aynan blockchain texnologiyasi imkoniyatlaridan ko'proq foydalanilishi kutilmoqda.

Blockchain texnologiyasi

Oxirgi yillarda Blockchain texnologiyasining rivojlanishi bilan IoT tizimlaridagi xavfsizlik muammolarini mazkur texnologiya yordamida yechishning turli xil usullari ishlab chiqilmoqda. [1, b. 111].

Blockchain — bu o'zida qandaydir axborotni saqlaydigan, belgilangan qoidalarga mos ravishda uzluksiz va tartiblangan bloklar zanjiri. Bloklarning nusxalari bir-biriga bog'liq bo'lmagan birnecha kompyuterlarda saqlandi. Blockchain texnologiyasi ilk marotaba dunyodagi birinchi kriptovalyuta bo'lgan bitcoin tizimida foydalanilgan va juda ishonchli xavfsizlik tizimi bo'lganligi sababli yil sayin ko'proq sohalarda o'z qo'llanilishini topmoqda. Blockchain tizimida har bir blok heshlanadi va keyingi blok bilan bog'lanadi [3, b. 5]. Bu ularning o'zgarish va bir-biri bilan bog'langan mutlaqo xavfsiz tizimini yaratadi. Shunday mukammal xavfsizlik tizimi tufayli ham blockchain texnologiyasi boshqa tizimlarda xavfsizlik ta'minlash uchun foydalanilmoqda.

Smart Contract — bu blockchain tarmog'ida saqlanayotgan dasturiy kodlar bo'lib, ular blockchain tizimida o'zining unikal adresiga ega va ularga murojaat uchun shu adresdan foydalaniladi. Smart contractlar yaratilayotgan vaqtda ular taraflar tomonidan elektron raqamli imzo yordamida imzalanadi. [4, b. 2] Bu kodlar o'rinishi uchun kontrak-

tlar yaratilayotganda belgilangan shartlar bajarilishi kerak. Kodlar blockchaineda saqlanganligi uchun ularni o'zgartirish nazariy jihatdan juda murakkab bo'lib deyarli mumkin emas. Smart contractlar tuzilgan vaqtda unda ko'rsatilgan barcha bo'limlar avtomat tarzda bajariladi.

Smart kontraktlarning qanday ishlashi misol yordamida quyidagicha tushuntirish mumkin: Aytaylik avtomobil yoqilg'i quyish shahobchasida yoqilg'i quyish moslamasiga quyilayotgan yoqilg'ini hisoblash sensori o'rnatilgan. Bu sensor qancha miqdorda yoqilg'i quyilganli haqidagi axborotni tizimga jo'natish uchun mo'ljallangan. Huddi shunday sensor avtomobil yoqilg'i bakiga ham o'rnatilgan. Kerakli miqdordagi yoqilg'i avtomobilga quyilgach sensor blockchain tarmog'idagi smart contractga axborot jo'natadi. Shundan so'ng smart contractda oldindan yozilgan dasturiy kod bajariladi va avtomobil egasi hisob raqamidan kerakli summa shahobcha egasiga o'tqaziladi. Ko'rib turganimizdek bu yerda hech qanday inson ishtirokisiz qurilmalar o'zaro ta'sirlashgan holda vazifalar amalga oshirildi.

Qishloq xo'jaligida IoT texnologiyasini qo'llash

Shu texnologiyalarning imkoniyatlarini qishloq xo'jaligi tizimlarida ham foydalanish va ular yordamida to'liq avtomat tarzda boshqariladigan tizimlarni yaratish mumkin. Qishloq xo'jaligida aqlli sug'orish tizimida zamonaviy texnologiyalarning imkoniyatlarini o'rganish uchun shu yo'nalishda chet el olimlarning va tatqiqotchilarining ishlari o'rganilib chiqildi. Shulardan birinchisi GardenPi loyihasi.

GardenPi bog'ni avtomat tarzda boshqarish va sug'orish uchun tizim. Sug'orish tizimi ob-havo bashorati va taymer yordamida ishlaydi. Tizim ob-havo haqidagi ma'lumotlarni Forecast. io sayti API yordamida oladi va wi-fi orqali aloqa Raspberry Pi yordamida boshqariladi. Mana shu birnecha qurilmalar yordamida butun bog'ni sug'orish amalga oshirilgan [5]. Shunga o'xshash GreenIQ Smart Garden Hub loyihalarni ham misol qilish mumkin bu tizimlar nafaqat hozirgi ob-havoni balki birnecha yillar oldingi sharoitlarni ham hisobga oladi. GreenIQ loyihasi bulardan tashqari ob-havo uchun API tanlashni foydalanuvchining o'ziga qo'yib beradi. Bu loyihalarda qo'llanilayotgan algoritmlar suv zaxiralaridan samarali va tejankor foydalanish imkonini beradi. [1, b. 111]

Yana bir aqlli sug'orish va monitoring tizimida avtorlar simsiz sensor tarmoqlarni qo'llashni taklif qilishgan. Bunda ular hisoblashlarni amalga oshirish uchun bulutli hisoblash tizimidan foydalanishgan. Bu loyiha Smart Farm deb nomlangan bo'lib tizim sensorlar va boshqariladigan mexanizmlar to'plamidan iborat. Mexanizmlar sensorlardan olingan axborotlardan kelib chiqqan holda o'simliklar uchun zaruriy suv manbasi bilan ta'minlashga dasturlashtirilgan. Tizimni boshqarish uchun Android ilovadan foydalani- ladi. Asosiy stansiya va sensorlar orasida aloqani ta'minlash uchun esa Zigbee simsiz aloqa texnologiyasidan foydalani- ladi. Ma'lumotlarni qayta ishlash uchun esa real vaqt re- jimida ishlaydigan Java web interfeysidan foydalanilgan. [9]

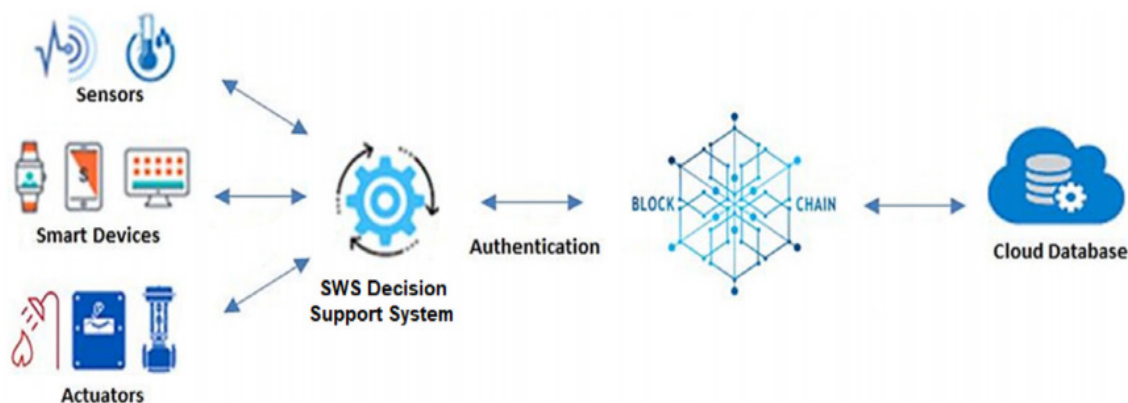
Yuqorida qayd etganimizdek oxirgi vaqtlarda blockchain texnologiyasi IoT tizimlarida xavfsiz ma'lumot almashish

uchun qo'llaniladigan asosiy texnologiyalardan biriga aylanmoqda. Bu texnologiyani qishloq xo'jaligi uchun qollagan bir nechta loyihalarni quyida keltiramiz.

ICT e-agriculture loyihasi blockchain infrastrukturasi qo'llash orqali ishlab chiqilgan. Bu loyiha maqsadi fermerlar uchun qishloq xo'jaligini yuritishda muhim bo'lgan ma'lumotlarni blockchain tarmog'ida saqlashdan iborat. Ma'lumotlarning blockchainida saqlanishi ularning o'zgarmasligini kafolatlaydi. ICT e-agriculture tizimi fermerlarga o'zlari uchun muhim bo'lgan ma'lumotlarni

yig'ib borish va o'zgarmas holda saqlash imkonini yaratadi. [7]

Bu yo'nalishda amalga oshirilgan yana bir ishlardan biri bu SWS (Smart Watering System) loyihasi. Bu loyihada tizimni boshqarish va monitoring amalga oshirish uchun IoT texnologiyasidan foydalanilgan va boshqarishni amalga oshirish uchun android tizimida dasturiy ta'minot ishlab chiqilgan. Tizim kirish ma'lumotlari sifatida sensorlardan real vaqt rejimida yig'ilgan ma'lumotlarni foydalanadi. SWS tizim uchun 1-rasmda ko'rsatilgandek arxitektura ishlab chiqilgan. [1, b. 111–112]



1 rasm. SWS tizimi uchun blockchain asosidagi arxitektura. [1, b. 111–112]

Bu arxitektura 6 ta asosiy tashkil etuvchilardan iborat. Ular:

- sensorlar;
- aqilli (smartphone, smart watch va h. k.) qurilmalar;
- avtomat boshqarish tizimining elementlari mazkur tizimda suv nasoslari va suv saqlagichlar va h. k.;
- SWS asosiy boshqarish tizimi;
- Blockchain tizimi;
- Bulutli ma'lumotlar bazasi.

Sensorlar yordamida ma'lumotlar yig'iladi va ular boshqaruv tizimiga uzatiladi. Boshqaruv tizimi maxsus

algoritmilar yordamida qarorlar qabul qiladi va zarur hollarda qurilmalarni ishga tushuradi.

Xulosa

Yuqoridagi qarab chiqilgan ma'lumotlardan shunday xulosa qilishimiz mumkin, IoT texnologiyasini qishloq xo'jaligining sug'orish tizimlari qo'llash orqali samarali natijalarga erishish mumkin. Bunday tizimlarda xavfsizlikni ta'minlash uchun esa Blockchain texnologiyasini qo'llash mumkin. Bu texnologiyani qo'llash orqali sug'orish tizimlarida samarali natijalar olinadi. Bu texnologiyani nafaqat sug'orish tizimi balki boshqa xil sohalarda ham qo'llash mumkin.

Adabiyotlar:

1. M. Safdar Munira, Imran Sarwar Bajwa, Sehrish Munawar Cheema. An intelligent and secure smart watering system using fuzzy logic and blockchain // Computers and Electrical Engineering. — 2019. — № 77. — c. 109–119.
2. Konstantinos Christidis, Michael Devetsikiotis. Blockchains and Smart Contracts for the Internet of Things // IEEE Access. — 2016. — № 4. — c. 2292–2303.
3. Daniel Minoli, Benedict Occhiogrosso. Blockchain mechanisms for IoT security // Internet of Things. — 2018. — № 1–2. — c. 1–13.
4. Suliman A., Husain Z., Abououf M., Alblooshi M., Salah K. Monetization of IoT data using smart contracts // IET Networks. — 2019. — № 8. — c. 3–9.
5. GardenPi: Garden Care with Raspberry Pi // Atomic Object. URL: <https://spin.atomicobject.com/2014/06/28/raspberry-pi-gardening/> (дата обращения: 05.07.2019).
6. Kolias C., Stavrou A., Voas J., Bojanova I., Kuhn R. Learning Internet-of-Things Security «Hands-On» // IEEE Security & Privacy. — 2016. — № 14. — c. 37–46.
7. Yu-Pin Lin, Joy R. Petway, Johnnathan Anthony, Hussnain Mukhtar, Shih Wei Liao, Cheng-Fu Chou and Yi-Fong Ho. Blockchain: The Evolutionary Next Step for ICT E-Agriculture // Environments. — 2017. — № 4. — c. 3–50.

8. Jing Hua, Xiujuan Wang, Mengzhen Kang, Haoyu Wang, Fei-Yue Wang. Blockchain Based Provenance for Agricultural Products: A Distributed Platform with Duplicated and Shared Bookkeeping // 2018 IEEE Intelligent Vehicles Symposium (IV). — Changshu, China: IEEE, 2018. — С..
9. Smart Farms // Smart Farms. URL: <http://www.smart-farms.net/> (дата обращения: 01.07.2019).
10. Ali Dorri, Salil S. Kanhere, Raja Jurdak, Praveen Gauravaram. Blockchain for IoT security and privacy: The case study of a smart home // 2017 IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops (PerCom Workshops). — Kona, HI, USA: IEEE, 2017. — С.

Қадимги туркий мақолларда эллипсис ҳодисаси («Девону луғати-т-турк» асаридаги мақоллар мисолида)

Мирзаалиев Иқболжон Мирзакаримович, мустақил тадқиқотчи
Тошкент давлат шарқшунослик институти (Ўзбекистон)

Ушбу мақолада Маҳмуд Қошғарий «Девону луғати-т-турк» асарида келган мақолларда эллипсис ҳодисасининг қўлланиши, унинг мақол таркиби ва мазмунига таъсири тўғрисида фикр юритилади.

Калит сўзлари: қадимги туркий мақоллар, отасўзлари, «Девону луғати-т-турк», Маҳмуд Қошғарий.

Эллипсис в структуре древнетюркских пословиц (на примере «Диван лугат ат-турк»)

Мирзаалиев Иқболжон Мирзакаримович, независимый исследователь
Ташкентский государственный институт востоковедения (Узбекистан)

В статье анализируются различные синтаксические фигуры древнетюркских пословиц. В частности, на примерах из классического источника «Диван лугат ат-турк» рассматривается эллипсис.

Ключевые слова: древнетюркские пословицы, пословицы, Диван лугат ат-турк, Махмуд аль-Кашгари.

Хар бир матн ўз синтактик қурилишига эга бўлгани каби халқ оғзаки ижоди бўлган мақоллар ҳам маълум қурилишга эга. Уларда сўзлар маълум тартиб асосида, тартиб билан келади. Ушбу тартиб мақолларнинг мақол бўлишини таъминлайди. Бу борада тадқиқотларда қуйидаги фикрлар билдирилади: «... мақоллар ҳақиқатан ҳам сўзларнинг барқарор бирикмаларидир, бироқ, / сўз бирикмаларидан фарқли равишда/, мақолларда тугал фикр ифодаланган. Мақол — гапларнинг ажратилмас, даҳлсиз ҳолати, барқарорлигига бошқа сабаблар бор: мақоллар жуда узоқ даврлар мобайнида ташкил топади, силлиқлашади. Оқибат натижада шундай формага эга бўладики, фикрнинг жуда аниқ ва равлонлигини ифодалашга имконият туғилади. Озгина бўлса ҳам ўзгариш, таркибидаги сўзларнинг ўрнини алмаштириш фикрнинг аниқлигига зарар етказиши. Шунинг учун унинг бирор сўзига тегиб бўлмайди, чунки ритм, қофия, интонация, шундай микдордаги сўзни, ўзига хос қурилишни талаб қилади /баъзан, бадий асарларда ўзгартирилиб берилиши мумкин/» [1, 8—9 б.]. Мақолларнинг ўзгартирилишини бадий асар-

ларда учратамиз. Бу ҳодиса мақоллардаги вариантлик ҳисобланади [2, 73 б.].

«Девону луғати-т-турк» синтактик қурилиши тўғрисида гапиришдан аввал унда учрайдиган турли услубий фигуралари тўғрисида тўхталамиз. Бундай фигуралардан бири — эллипсисдир. «Эллипсис — (юн. Elleipsis — тушиш, туширилиш). Нутқ унсурининг тушиб қолиши» [4, 133 б.]. Мақолларда эллипсиснинг қўлланиши нутқнинг балоғатини таъминлаш учун қўлланади. Унда нутқ ихчам, тингловчига оз сўз билан кўп маънони етказиш функциясини бажариши. Бу ҳодиса нутқнинг тежамкорлигини ҳам таъминлайди. Айниқса, эргаш гапларда кенг фойдаланилади. Аксар мақолларнинг тузилиш жиҳатидан эргаш гап шаклида эканлигини инобатга оладиган бўлсак, бу ҳодиса мақоллардаги зарурий ҳодисалардан ҳисобланади. Эллипсис «Девону луғати-т-турк»даги мақолларда қуйидагича келган: *İt işirmas, at tepmäs temä*. Маъноси: «Ит қопмайди, от тепмайди дема» [3, 85 б.]. Мақолнинг тушиб қолган қисми биринчи гапдаги *temä* кесимдир. Бунда айтилмоқчи бўлган иш-

ҳаракат иккинчи гапда ҳам содир бўлганлиги учун кесим иккинчи гапда қолдирилган. Мақолни ўқиган ўқувчи биринчи гапдаги *it isirmas* — «ит қопмайди» иборасида «дема» кесим тушиб қолганини, мақол талқинида ушбу кесим албатта иштирок этган ҳолда таҳлил қилиниши англашилади. Демак, юқоридаги фикрлар асосида мақолни қуйидагича трансформация қилиш мумкин: *it isirmas temä, at tepmäs temä* — ит қопмайди дема, от тепмайди дема.

Маҳмуд Қошғарийнинг «Девону лугати-т-турк» асаридан ўрин олган содда гап конструкцияли қадимги туркий мақолларнинг кесими от-кесим ва феъл-кесим шаклида ифодаланган. От-кесим шаклида ифодаланаётган содда гапларнинг ёрдамчи феъли тушиб қолиши кўп кузатилади:

Oğlan biligsiz — «Болада ақл йўқ» [3, 155 б.].

Мантиқан ўйлаб қаралса, гапнинг охири *turur* ёрдамчи феълени талаб қияпти. Мақолнинг тўлиқ акс эттирилган шаклини тиклашга ҳаракат қиламиз:

Oğlan biligsiz turur — болада ақл йўқдир.

Биринчи мисолда *turur* феъли бўлмаса-да, айтилмоқчи бўлган фикр бемалол англашиляпти. Мақол равон ўқияпти.

Иккинчи мақол мисолида эса мақолдаги стилистик хусусият бузилмаган бўлса-да, лекин бу мақолнинг ихчамлигига таъсир қилган.

Қуйидаги мақолнинг кесими ҳам от-кесим орқали ифодаланиб, гап компонентлари тўлиқ ифодаланмаган:

Qul — yağī, it — böri.

Қул — душман, ит — бўри.

Қўшма гап шаклидаги ушбу мақолдаги биринчи гапнинг кесими — *yağī*, иккинчисиники — *böri*. Иккала гапнинг кесими шу туришида мантиқан *turur* феълени талаб қилади. Демак, ушбу мақолнинг қисқаришга учрамаган, тикланган шакли *Qul yağī (turur), it böri (turur)* бўлади.

Яна бир мақол: *Kizlänčü kelindä* — «Яширин нарса келинда бўлади». Чунки нарсани эри учун яшириб қўяди [3, 407 б.]. Мақолда келган *kelindä* кесимидан сўнг *turur* сўзи қўйилиши керак. Ўшанда мақол бутун бўлади. Лекин шу ҳолида ҳам унинг мазмуни тўлиқ, мақол шаклига келган.

Бу каби тузилишга эга бўлган мақоллар «Девону лугати-т-турк»да кўплаб учрайди. Жумладан: *Alimči — arslan, berimči — sičgan* — Олимчи [яъни қарз берган] — арслон, беримчи [қарз тўловчи] — сичқон» [3, 164 б.]. Ушбу мақолда кесимнинг ҳар иккаласи от туркумидаги сўз. Ўзидан сўнг *turur* сўзини талаб қилмайди. Лекин қўйилса ҳам матн маъносига путур етмайди. Фақатгина мақол ўзининг қолипидан чиқиши мумкин. Худди шу тузилишга

эга мақоллар девонда кўплаб учрайди. Масалан: *Erdäm baši tıl* — «Энг яхши ҳулқнинг боши тилдир» [3, 368 б.]. Мақолда келган кесимдан сўнг *turur* сўзини қўллаш талаб қилинмайди. Чунки мақолда *tıl* сўзи от-кесим бўлиб келяпти.

Юқоридаги каби мақолларда кесим бўлиб келаётган сўзлардан сўнг *turur* сўзи қўллаш мумкин бўлган мақолларни кўриб чиқдик. Шу билан бирга девонда келган баъзи мақолларда айтилмоқчи бўлган маънони англатувчи сўз тушиб қолади. Уни фақатгина мақолни яхшилаб ўқибгина англаш мумкин. Масалан: *kiši sözläşü, yılqı yı laşu* — «Кишилар бир-бирини сўзлашиб билишганидек, ҳайвонлар бир-бирини ҳидлашиб билади» [3, 358 б.]. Тузилишига кўра ушбу мақол қўшма гап шаклида. Унда кесим равишдош (*-u*, — *ü*) билан тугамоқда. Мақол мазмунини англатувчи сўз қўлланмаган. Лекин мақолни ўқиган ўқувчи биринчи гапда *сўзлашиб*, иккинчи гапда эса *ҳидлашиб* деган сўз кераклигини англаш мумкин.

İş yarağında, sart asığında — «Иш (буюрган) вақтида бажарилади, аммо савдогар фақат фойда кутади» [3, 327 б.]. Ушбу мақолда мазмунни англатувчи феъл-кесим тушиб қолган. Уларга қўшимча *бажарилганда* ва *фойда келганда* сўзлари қўшилса, мақолдан англашилган мақсад аниқроқ англашилади.

Alp yağida, alçaq çoğida — «Ботир ёв билан тўқнашганда (олишганда), ювош тиришишда синалади» [3, 31 б.]. Мазкур мақолда ҳам маъно англатувчи кесим қўлланмаган. Лекин уни ўқиган ўқувчида биринчи гапда *билинади*, иккинчисида эса *синалади* сўзи қўлланилса, мазмун тўлиқ бўлиши англашилади. Демак, девонда қўлланган мақоллар тузилишида эллипсис катта роль ўйнаши, унинг мақол структур қурилишига таъсири катта эканлигини билиш мумкин.

Келтирилган мисоллар орқали қадимги туркий мақолларда эллипсис ҳодисаси бўлганда мақолларнинг қуйидаги қисмлари тушиб қолиши кузатилди: а) от-кесимни ташкил этувчи сўз (*turur/durur: alimči — arslan, berimči — sičgan*); б) қўшма гапдан ташкил топган мақолнинг биринчи кесимидаги сўз иккинчи гапда ишлатилиши (*it isirmas, at tepmäs temä*); в) қўшма гап шаклидаги мақолда ҳар иккала гап кесимидаги мазмун англатувчи сўзнинг тушиб қолиши (*alp yağida, alçaq çoğida*).

Хулоса қилиб айтиш мумкинки, «Девону лугати-т-турк»да берилган мақолларда эллипсис ҳодисасининг уч тури амалда бўлган. эллипсис мақолларнинг услуби, синтактик қурилиши равон чиқиши учун хизмат қилган. Бир сўз билан айтганда, қадимги туркий мақолларда эллипсис темир қоида бўлиб, у мақолларнинг структур, синтактик яхлитлигини таъминловчи хусусиятларидан ҳисобланади.

Адабиётлар:

1. Х. Ўзбек халқ мақолларининг синтактик хусусиятлари. Филология фанлари кандидати деган илмий даражани олиш учун ёзилган диссертация. Самарқанд-Тошкент. 1964. 8—9 б.
2. Жўраева Б. М. Мақолларнинг лисоний мавқеи ва маъновий-услубий қўлланилиши. Филология фанлари илмий даражасини олиш учун тақдим этилган диссертация. Бухоро, 2002. 73-б.

3. Махмуд Кошғарий. Девону лугати-т-турк (Туркий сўзлар девони). Нашрга тайёрловчи: Қ. Содиков. — Тошкент: Ғафур Ғулом, 2017. 488 б.
4. Ҳожиёв А. Тилшунослик терминларининг изоҳли лугати. Тошкент. 2002. 133-б.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 28 (266) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, О. В. Майер

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

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 24.07.2019. Дата выхода в свет: 31.07.2019.
Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.