

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
имени В. Г. Короленко»

**Сборник материалов II Всероссийского  
(с международным участием)  
студенческого научно-практического семинара  
по проблемам лингвистики и лингводидактики**

*Научное электронное издание  
на компакт-диске*

Глазов  
ГГПИ  
2017

© ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт  
имени В. Г. Короленко», 2017

**ISBN 978-5-93008-229-6**

1 – дополнительный титульный экран – сведения об издании

**УДК 81**  
**ББК 81**  
**С 23**

*Рекомендовано к изданию учебным научно-методическим советом  
ФГБОУ ВО «Глазовский государственный  
педагогический институт имени В. Г. Короленко»*

Редакционная коллегия:

*М. В. Максимова*, канд. филол. наук, доцент, ответственный редактор;

*М. В. Салтыкова*, канд. пед. наук;

*Г. Е. Поторочина*, канд. пед. наук, доцент;

*О. П. Никифорова*, канд. пед. наук, доцент;

*Б. И. Каракулов*, канд. филол. наук, доцент

**С 23 Сборник материалов II Всероссийского (с международным участием) студенческого научно-практического семинара по проблемам лингвистики и лингводидактики [Электронное научное издание на компакт-диске]. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2017. – 1,50 Мб.**

Электронный сборник материалов II Всероссийского (с международным участием) студенческого научно-практического семинара содержит статьи, в которых освещаются вопросы лингводидактики, перевода и межкультурной коммуникации, особенности литературы, языков и культур народов Уральского региона, а также проблемы филологии.

Электронный сборник представляет интерес для преподавателей вузов, студентов, аспирантов и магистрантов, учителей-гуманитариев, а также тех, кто интересуется вопросами взаимодействия языков и культур.

Системные требования: PC не ниже класса Pentium I; 128 Mb RAM; свободное место на HDD 16 Mb; Windows 95/98/2000/XP/7/8; Adobe Acrobat Reader; дисковод CD-ROM 2-х и выше; мышь.

2 – дополнительный титульный экран – производственно-технические сведения

## НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Электронный «Сборник материалов II Всероссийского (с международным участием) студенческого научно-практического семинара по проблемам лингвистики и лингводидактики» поставляется на одном CD-ROM и может быть использован в локальном и сетевом режимах. В случае, когда система установлена на одном из серверов вычислительной сети, к ней обеспечивается одновременный доступ нескольких пользователей.

Ответственный редактор *М. В. Максимова*  
Технический редактор, корректор *Л. А. Калинина*  
Оригинал-макет: *А. В. Абдулова*  
Дизайн обложки: *А. В. Абдулова*

Подписано к использованию 03.03.2017 Объем издания 1,50 Мб.  
Тираж 55 экз. Заказ № 440 – 2017.

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт  
имени В. Г. Короленко»

427621, Россия, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25  
Тел./факс: 8 (34141) 5-60-09, e-mail: izdat@mail.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

### **Секция 1. Актуальные проблемы лингводидактики и методики обучения иностранному и родному языкам**

*Ворончихина Е. В.* Возможности применения нетрадиционных методов обучения аудированию на уроках иностранного языка в школе (аудиовизуальный метод).

*Городских П. М., Смирнова М. Н.* Проблема эффективности изучения иностранных языков.

*Данилова О. В.* Использование аутентичных печатных изданий в процессе формирования познавательных и коммуникативных компетенций в образовательных учреждениях.

*Касимова Р. А.* Использование приемов арт-терапии в обучении иностранному языку в средней школе.

*Коньков Р. С., Смирнова М. Н.* Использование рифмованных произведений для овладения иностранным языком.

*Корепанова А. А.* Лингвострановедческий компонент в обучении иностранному языку в средней школе.

*Мерзлякова А. Н.* Использование метода проектов при обучении иностранному языку детей с ЗПР.

*Мерзлякова А. Н.* Методические приёмы использования интерактивной доски при обучении грамматике английского языка.

*Поторочина Г. Е., Мышкина А. С.* Использование учебных презентаций на уроке иностранного языка как фактор формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

*Першина Я. С.* Использование дидактического приёма "Fishbone" как метод развития критического мышления у младших школьников на уроках иностранного языка.

*Корепанова А. П., Пыжьянова Е. Ф.* Повышение мотивации к изучению иностранного языка посредством коллективных творческих дел.

*Поторочина Г. Е., Ушакова В. А.* Использование игровых технологий при изучении иностранных языков как фактор повышения мотивации.

*Дерендяева М. И.* Образовательные возможности английского фольклора.

## **Секция 2. «Национальные языки и культуры»**

*Дерендяева М. И.* К проблеме разграничения сложноподчинённых предложений с придаточными причины и следствия в удмуртском языке.

*Морозова Т. А.* Морфемный состав удмуртского слова.

*Суханова Е. В.* Сравнительный анализ похоронного обряда удмуртов и марийцев в XIX веке.

*Тихонова Л. Н.* К вопросу о разграничении частей речи в удмуртском языке.

## **Секция 3. Финно-угорское литературоведение, фольклор и методика преподавания удмуртского языка**

*Баграшова М. М.* Сакральные места на территории д. Баграш-Бигра.

*Варфаламеева Т. В.* Урок внеклассного чтения по теме В. М. Ванюшева «Как будто Книга Бытия».

*Игнатьева Н. В.* Роль обрядовой куклы в культуре удмуртов.

*Кожевникова И. П.* Модификация жанра авторской сказки в творчестве современной удмуртской детской писательницы Ю. Кузьминой.

*Морозова А. В.* Жанр документальной повести в творчестве военного журналиста В. В. Голубева.

*Стрелкова Л. А.* Крезь – удмуртский традиционный инструмент.

*Темирова Д.* Сказка как средство развития речи детей дошкольного возраста.

*Трепалина Н. Е.* СМИ как социальный институт.

## **Секция 4. Проблемы перевода и межкультурной коммуникации**

*Антипина П.* Семантика немецких фамилий.

*Будина Д. А.* Особенности перевода немецкого рекламного текста.

*Князева Н.* Сопоставительный анализ фонетических систем китайского и английского языка.

*Кубасова А. А.* Культурные барьеры в межкультурной коммуникации.

*Онофриенко И.* Способы выражения оценки в современной немецкой прессе.

*Павлова А.* Синквейн как возможное решение проблемы межкультурной коммуникации.

*Сунцова Т.* Явление энантиосемии в языке.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ И РОДНОМУ ЯЗЫКАМ**

УДК 372.81.

*Е. В. Ворончихина,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ (АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД)**

Аудирование – восприятие на слух и понимание несложных текстов с разной глубиной и точностью проникновения в их содержание (с полным пониманием, с пониманием основного содержания, с выборочным пониманием) в зависимости от коммуникативной задачи и жанра текста [2]. Овладение навыками аудирования подразумевает понимание акцента говорящего, грамматических структур и словарного запаса, которым владеет говорящий.

Проблема обучения пониманию аутентичной речи на слух является одним из самых главных аспектов обучения иноязычному общению. В связи с ориентацией школьного процесса обучения на практическое владение иностранным языком проблема аудирования все больше привлекает внимание методистов. Кроме того, аудирование является одним из проверяемых навыков во время Единого Государственного Экзамена, где необходимо прослушивать тексты с извлечением детальной информации и общего понимания прослушанного.

Аудирование – сложный вид речевой деятельности. При овладении навыком аудирования обучающиеся сталкиваются со множеством трудностей, которые возникают при восприятии иностранной речи на слух [3]:

содержание речи; выбор языковых средств, которыми пользуется говорящий; темп, который он предлагает; особенности речи говорящего: сильное редуцирование или «проглатывание» отдельных звуков, недостаточная отчетливость речи, тембр голоса говорящего, громкость и т. д.

Позитивным результатом аудирования является понимание речевого высказывания. Оно может происходить с разным уровнем глубины понимания содержания аудиоматериала.

Для эффективного процесса овладения навыком аудирования учитель иностранного языка должен искать такой метод обучения, который бы позволил организовать процесс обучения так, чтобы избежать большего количества трудностей. Проанализировав методическую литературу, мы пришли к выводу, что таким методом можно считать аудиовизуальный метод.

Аудиовизуальный метод обучения получил обоснование во Франции в 50-е гг. XX века. По данным ЮНЕСКО, к концу 60-х гг. по этому методу занималось около половины изучающих иностранный язык [1].

В этом методе нашли еще более четкое отражение представления лингвистики о языке как совокупности структур, а также психологическое учение о бихевиоризме, в основе которого лежит обоснование человеческого поведения через формулу «стимул–реакция–подкрепление» [2]. Отсюда вытекает суть метода: предъявление языка через готовые формулы (структуры) и их заучивание с помощью технических средств. Для аудиовизуального метода характерна и максимальная загрузка зрительного канала приема информации одновременно со слуховым, что достигается показом «картинки» (диапозитивы, фильмы, видео и т. п.) во время звукового стимула. Благодаря этому ожидается образование стойких ассоциаций, следовательно, и автоматизма в овладении структурами речи, воспроизводимыми даже тогда, когда один из стимулов (зрительный или слуховой), а впоследствии и оба снимаются.

Аудиовизуальный метод также может стать эффективным методом обучения аудированию. Установлено, что навыки аудирования вырабаты-

ваются более успешно, когда звуковые и зрительные каналы поступления информации используются во взаимодействии, что облегчает учащимся восприятие звучащей речи и даёт возможность судить о сказанном полнее, чем при раздельном поступлении сообщений [4].

Подразумевается и использование мультимедийных средств. Источниками зрительной наглядности являются картинки из учебника, картинки на слайде, видеозапись, кинофильм и т. д. Источники слуховой наглядности: аудиозапись, видеозапись и т. д. Таким образом, каждому изображению, раскрывающему содержание изучаемой темы, соответствует одна фраза, воспринимаемая на слух. В ситуации диалога обучающимся сначала представляется визуальная наглядность, только потом следует языковое выражение. Отличие аудиовизуального метода от аудиолингвального, в котором сначала дается языковая форма – слушание, а потом объясняется значение, заключается в наличии зрительной опоры [2]. Задача педагога – сделать процесс обучения эффективным, а так как в классе обучается много человек, все они по-разному воспринимают информацию. Аудиовизуальный метод может стать универсальным методом обучения аудированию, так как задействует несколько каналов восприятия. Чем больше анализаторов участвует в восприятии информации, тем эффективнее и успешнее проходит процесс обучения.

Хотелось бы также подчеркнуть важность использования аудиовизуальных средств в учебном процессе при обучении аудированию. Во-первых, наглядность облегчает восприятие языкового материала и делает занятие более интересным для учащихся. Во-вторых, использование указанного средства помогает учителю раскрыть творческие способности обучающихся.

В-третьих, использование наглядных средств помогает учителю расширить количество возникающих ситуаций общения в рамках изучаемой темы, что вызывает интерес у учащихся и даёт им мотивацию для высказывания и, следовательно, позволяет более полно осуществлять коммуникативную направленность процесса обучения.

Таким образом, говоря о возможностях применения данного метода на уроках иностранного языка, следует отметить, что он следует дидактическим принципам обучения и отвечает современным требованиям методики преподавания иностранного языка. Следовательно, применение аудиовизуального метода на уроках иностранного языка в школе представляется возможным.

### Список литературы

1. Яковлева, В. А. Методы обучения аудированию и история их возникновения / В. А. Яковлева // Аграрный вестник Урала. – 2008. – № 7.
2. <http://diplomba.ru/work/100637>
3. <http://diplomba.ru/work/102693>
4. <http://ref.by/refs/62/35016/1.html>

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 372.81.

*П. М. Городских,  
студент,  
М. Н. Смирнова,  
канд. пед. наук, доцент,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В наш век высоких информационных технологий существует немало причин изучения иностранных языков, в особенности английского как международного языка. Такими причинами могут быть общение с представителями иноязычной культуры, чтение литературы по специальности, просмотр зарубежных фильмов на иностранном языке. Для реализации этих и многих других причин, а также в целях достижения быстрого результата при изучении иностранного языка необходимо выбрать такие методы изучения языка, которые бы способствовали решению этих задач. Выделим, на наш взгляд, наиболее эффективные из них.

Рассмотрим метод, основанный на звуковых ассоциациях. Его суть состоит в том, что для лучшего запоминания значения слова нужно составить предложение, в котором иностранные слова по своему созвучию были бы похожи на знакомые и известные обучающемуся слова в русском языке. Для наглядности рассмотрим несколько примеров, в которых этот способ может быть полезен. Возьмём слово «grater» – тёрка, оно созвучно со словом грейпфрут. Составляем на основании этих двух слов предложение "Он взял грейпфрут и измельчил его на тёрке». Впервые такой способ использовал Рон Аткинсон – профессор Стэнфордского университета для обучения студентов. Такой подход к изучению языка повышает интерес обучающихся и увеличивает объём запоминаемого материала. Этот метод удобен с точки зрения индивидуального подхода и необходимости свободно мыслить, а не заучивать слова вслепую. Разумеется, полноценно выучить язык без заучивания не получится, но данный метод будет хорошим подспорьем для пополнения словарного запаса. Но есть и недостатки этого метода: со временем материал, не подкреплённый практикой, забывается.

Стоит отметить еще один простой метод, позволяющий резко повысить эффективность запоминания слов при изучении иностранных языков. Это «стикер-метод», суть которого состоит в следующем: для того, чтобы лучше запоминать слова, обучающийся выписывает их на маленькие клейкие бумажки (стикеры) и прикрепляет их к предметам. Например, он пишет английское слово «window» и прилепляет стикер к окну, пишет на стикере «refrigerator» и клеит его на холодильник. Слово «door» займет место на двери, а надпись «table» украсит кухонный стол. Метод идеально подходит для запоминания существительных, привычных нам в быту.

Таким образом, изо дня в день, видя «подписанные» предметы вокруг, обучающийся автоматически усваивает и иностранные наименования. В процессе обучения листочки можно менять, дополнять и увеличивать их количество [1].

Таким способом можно легко запоминать по 10–20 слов в день. Этот метод помогает сформировать начальную языковую базу, но недостаточно эффективен в виду ограниченного объёма слов, к которым он применим, а именно: к абстрактным словам, живым объектам, а также к тем вещам, которых у нас нет в наличии. Таких слов большинство, и поэтому этот метод не всегда эффективен, но все же заслуживает внимания обучающихся, начинающих изучать язык «с нуля».

Рассмотрим еще один метод изучения иностранного языка, описанный в книге Доминика О'Брайена, восьмикратного победителя Международного чемпионата памяти. О'Брайен утверждает, что, пользуясь этим способом, человек может запомнить от 50 до 150 слов в час. Этот способ похож на вышеупомянутый метод звуковых ассоциаций. Метод состоит в том, что нужно подобрать слово, созвучное иностранному слову, и представить объект, который оно означает. Далее следует представить объект, который обозначает слово. И в конце нужно объединить эти образы вместе в форме интересной ситуации взаимодействия этих двух объектов. Для того, чтобы разделить слова по частям речи, автор предлагает представлять объекты и ситуации, связанные с ними, в определённых местах. Например, глаголы – на стадионе, существительные – в квартире и т. д. Лучше, чтобы эти места были знакомы обучающемуся. Приведём пример, в котором применяется данный метод. Возьмём слово «onion». По сочетанию звуков оно похоже на слово антенна, это существительное. Представим данное существительное в квартире, в форме большой луковицы, проткнутой телевизионной антенной в одной из комнат нашей квартиры. Этот способ, конечно, несколько необычен, но, как показывает практика, и на русском языке многие вещи мы лучше запоминаем по ассоциациям. Поэтому этот метод изучения иностранного языка может быть достаточно эффективен ввиду долговременного запоминания слов, потому что красочные ситуации запоминаются лучше написанных слов [2].

Итак, последний метод является лучшим из всех описанных методов, так как он может быть применим ко всем словам, в том числе и к абстрактным.

В целом все вышеперечисленные методы изучения иностранного языка в определённой мере позволяют облегчить и ускорить изучение как английского, так и других иностранных языков, что действительно необходимо человеку для решения задач, связанных с овладением иностранным языком на данном этапе развития общества.

### Список литературы

1. Самые необычные способы выучить иностранный язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://russian7.ru/post/samy-neobychnye-sposoby-vyuchit-inostrannyj-yazyk/>
2. Dominic O'Brien. Howto develop a perfect memory / Доминик О'Брайен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mesalitam.files.wordpress.com/2012/08/o-brien-how-to-develop-perfect-memory.pdf>

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 372.81.

*О. В. Данилова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ПЕЧАТНЫХ ИЗДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Использование СМИ в изучении иностранного языка становится все более популярным в образовании как разнообразный источник информации и самовыражения путем создания собственного контента. Аналитический и критический подход к проблемам медиаобразования в нашей стране в целом и в образовательных организациях в частности вызывает

потребность в совершенствовании отечественной теории медиаобразования и выработке эффективных подходов его применения на практике.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью использования дополнительных печатных изданий как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности.

Тенденции мирового развития, связанные с переходом к информационному обществу, обуславливают необходимость существенных изменений в системе основного общего образования, ориентированных на формирование личности выпускников образовательных организаций, владеющих ИКТ-компетенциями и сформированными УУД [2].

Несмотря на широкое использование интернет-ресурсов в педагогическом процессе, роль печатных изданий сложно переоценить. Важным компонентом содержания обучения иностранному языку являются тексты, которые представляют собой связную последовательность устных и письменных высказываний, порождаемых / понимаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения.

Типы текстов.

1. Художественные тексты: песни, стихи, считалки, рассказы, новеллы, комиксы, карикатуры, драматические произведения, загадки, фотороманы, сценарии, отрывки из поэм / романов, басни, пьесы;

2. Тексты повседневного общения: телефонные разговоры, кулинарные рецепты, инструкции, медицинские рекомендации, этикетки, рекламные буклеты, личные письма, деловые письма, заявление, программы передач, метеосводки, расписание поездов / самолетов, телеграммы, факсы, СМС, входные билеты в театр / кино / музей, таблицы / графики / схемы, плакаты;

3. Публицистические тексты: репортажи, научно-популярные статьи, аннотации, интервью, заметки в газету [1].

Чем старше учащиеся и чем выше их уровень коммуникативной компетенции, тем шире спектр аутентичных текстов, возможных для использования в учебных целях. Современные газеты предоставляют материал в виде печатной продукции и цифровой версии с использованием текста, изображения, графики, анимации и видео, что создает насыщенную и захватывающую среду для обучения, столь необходимую для повышения эффективности урока иностранного языка. СМИ также предоставляют учителю неограниченные возможности для создания новаторских подходов к школьной программе. Работа с прессой формирует интерес к чтению, предполагает разнообразие заданий, обновление информации учебника, обучение пониманию современного стиля представления информации в СМИ и одновременно помогает ученикам достичь свободного и грамотного владения языком.

Прежде всего, важно продумать возможности интеграции работы со СМИ в школьном курсе обучения языку. Газеты информируют читателей о происходящих событиях и созвучны многим темам школьных учебников, однако довольно сложно подобрать материалы, которые будут полезны в процессе обучения, с учетом ограниченного времени, возрастных особенностей учеников и их уровня владения иностранным языком. Эффективны задания, связанные с заглавиями, содержанием статей, заполнением пропущенной информации, рекламой, обменом новостями, обсуждением фотографий, проведением пресс-конференций или интервью, прогнозированием событий. Они развивают навыки понимания текста, карт, схем и диаграмм, поощряют использовать сложные грамматические конструкции в устной и письменной речи. Ученики могут читать статьи, делать переводы, анализировать использованные журналистами языковые средства: неологизмы, заимствования, газетные клише, сленговые выражения и лаконичность заглавий. Обсуждение газетных материалов в классе вовлекает учеников в аргументированные дискуссии и вдохновляет на самостоятельное изучение затронутых тем и дополнительное чтение.

Итак, умение оперировать с текстами из повседневной бытовой сферы необходимо каждому современному человеку. Уроки иностранного языка способствуют в данном случае не только формированию читательской компетентности, но и социализации обучающихся через работу по формированию навыков и умений чтения прагматических текстов. От современных учеников ожидают умения концептуализировать идеи, работать совместно с командой единомышленников, решать проблемы и действовать, и это становится возможным при эффективном внедрении печатных изданий в обучение. Учитель получает большую маневренность на уроках, а ученики – возможность изучать иностранный язык с помощью привлекательных для них средств.

### Список литературы

1. Загвязинский, В. И. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования – (Сер. Бакалавриат) / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова; под ред. В. И. Загвязинского – М.: Академия, 2012.

2. Штанько, Е. В. Современные технические средства обучения на уроке английского языка [Текст] / Е. В. Штанько // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Молодой ученый, 2011. – С. 258–261.

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 372.81.

*Р. А. Касимова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ АРТ-ТЕРАПИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

«Творчество в широком смысле рассматривается как деятельность в ситуации неопределенности, направленная на получение результатов, обладающих объективной или субъективной новизной» [2]. Способность проявить

творческий подход в процессе достижения определенной цели важна как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Одним из эффективных методов развития творческой активности школьников является включение в образовательный процесс различных арт-технологий. В основе арт-технологий, применяемых в педагогике и психологии, лежит использование техник и приемов арт-терапии. Впервые термин «арт-терапия» был употреблен А. Хиллом в 1938 году. Это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительном, и творческой деятельности. В настоящее время, помимо этого термина, могут использоваться близкие по значению названия: «терапия творчеством», «арт-терапевтические технологии», «арт-психология», «креативная терапия», «терапия творческим самовыражением» [3].

Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира. Отсюда вытекает важнейший принцип арт-терапии – одобрение и принятие всех продуктов творческой изобразительной деятельности независимо от их содержания, формы и качества. Подростковый возраст характеризуется потребностью в самовыражении и представляет особо благодатную среду для применения арт-терапии. В зависимости от характера творческой деятельности и ее продукта можно выделить следующие виды арт-терапии: рисуночную терапию, основанную на изобразительном искусстве; библиотерапию, включающую литературное сочинение и творческое прочтение литературных произведений; музыкотерапию; хореотерапию и др. [4]

Использование арт-технологий может быть весьма полезно в процессе обучения иностранному языку учеников средней школы. Данный подход позволяет учителю повысить мотивацию обучаемых и вследствие этого улучшить их успеваемость. Как правило, ребенок успешнее усваивает материал на уроке, если он заинтересован. Применение элементов арт-технологий в обучении иностранному языку включает фантазию, воображе-

ние, интуицию, творческое мышление, что положительно сказывается на эмоциональном состоянии учащихся.

Одним из направлений арт-терапии является сказкотерапия. В разных контекстах этот термин используют по-разному. Сказкотерапию используют и в воспитании, и в образовании, и в развитии, и в тренинговом воздействии, и как инструмент психотерапии. Это связано с тем, что смысл сказки воспринимается сразу на двух уровнях, сознательном и подсознательном. Во-первых, сказкотерапия – это лечение сказками, это открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими, во-вторых, это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем. В-третьих, сказкотерапия – это процесс экологического образования и воспитания ребенка и, в-четвертых, это терапия особой сказочной средой, в которой человек может реализовать свою мечту.

Рассматриваемая нами технология арт-терапии (сказкотерапии) рассчитана на потенциально здоровую личность, и на первый план выходят задачи развития, воспитания и социализации. Благодаря сказкотерапии осуществляется забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности. Существуют различные формы работы со сказками на уроках иностранного языка: чтение и анализ сказки; рассказывание сказки; сочинение сказки; инсценирование; иллюстрирование сказки. Использование сказок на занятиях направлено на повышение эффективности деятельности учащихся. Широкое применение сказок способствует формированию лингвистической компетенции обучающихся. Содержание текстов сказок способствует расширению их активного запаса слов. Драматизация сказок способствует созданию психологического комфорта на уроке. Они помогают разгрузить сознание учащихся, снять негативные эмоции, создать благоприятную дружественную атмосферу общения на уроке, которая так необходима и учителю, и обучающемуся. Сказкотерапия также является одним из важных

средств нравственного воспитания личности. Используя сказки на уроках, ребята знакомятся с героями, традициями, находят общее с русскими сказками. В этом процессе важно использовать аутентичный материал. С помощью сказки учитель может развивать практически все навыки и умения, научить предугадывать, рассказывать о её содержании. На занятиях по сказкотерапии широко используется работа с карточками, отгадывание загадок, различные игры, помогающие усвоить содержание и смысл сказок. Дети учатся распознавать эмоциональные состояния сказочных персонажей, изображённых на картинках, пересказывать сказки [1].

В завершение хотелось бы отметить, что арт-технологии подходят для работы с детьми с различными способностями и в группах с их смешанным уровнем, так как они позволяют каждому обучающемуся действовать на собственном уровне и быть оцененным за свою работу индивидуально. Использование арт-технологий позволяет сделать обучение иностранному языку в средней школе творческим, интересным, нескучным, живым и разнообразным.

### **Список литературы**

1. Алексеева, М. Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку). Дисс. канд. пед. наук. – Курск, 2007. – 244 с.
2. Грецов, А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
3. Копытин, И. А. Системная арт-терапия / И. А. Копытин. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
4. <http://psyera.ru/2420/metody-art-terapii>

УДК 372.881.111.1

*Р. С. Коньков,  
студент,  
М. Н. Смирнова,  
канд. пед. наук, доцент,  
Глазовский государственный педагогический институт*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РИФМОВАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

На современном этапе развития общества языковое взаимодействие становится более интенсивным. В настоящее время контакты специалистов из разных стран расширяются, при этом возникает необходимость использовать иностранный язык как средство общения и на бытовом уровне, и на профессиональном, т. е. знание языка необходимо и для общения с носителями данного языка, и для ведения бизнеса в зарубежных странах. Многие современные люди всё чаще задаются вопросом: "Как быстро и эффективно выучить иностранный язык?"

Существует множество методик обучения иностранным языкам, но не всегда они дают требуемый результат.

Рассмотрим один из способов запоминания слов английского языка, апробированный на практике. Данный способ основывается на заучивании стихотворений и рифмовок на английском языке. Всё дело в том, что наш мозг ищет во всём повторяющиеся алгоритмы, так как это существенно облегчает сбор и обработку информацию. А рифма – это и есть один из таких повторов. Рифма – это созвучие одной или нескольких звуков на конце слова.

Отметим достоинства данного метода овладения иностранным языком.

Во-первых, стихотворение – это текстовый материал, который интересен всем обучающимся, а следовательно, работа со стихотворениями положительно эмоционально окрашена, что в значительной степени способствует усвоению материала.

Во-вторых, аутентичный литературный или фольклорный материал способствует постижению языка в контексте культур.

В-третьих, поэтические тексты являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, совершенствования произношения.

В-четвёртых, при работе со стихотворениями решается проблема многократного повторения высказываний по одной модели или восприятия одного и того же слова.

Поэтому проблема использования стихотворений заслуживает должного внимания на всех этапах обучения, начиная с начального и заканчивая старшим этапом. Тематика стихотворений может быть разнообразной, что даёт возможность подобрать произведение, которое будет соответствовать запросам и возрасту обучаемого.

На начальном этапе обучения можно использовать простые стихотворные рифмовки, содержащие нужную структуру на английском языке. Использование рифмовок и стихотворений позволяет сформировать языковые навыки. Память человека носит произвольный характер: хорошо запоминается то, что человеку близко, доступно, эмоционально окрашено, порой смешно. Поэтому обучающиеся хорошо запоминают простые, весёлые стишки на русском языке, и фраза на английском, содержащаяся в таких стихах, в дальнейшем органично входит в их речь.

Рассмотрим простую рифмовку на английском языке.

Thank you for your knowledge,  
Thank you for your mark!  
It's a pity - the lesson is over,  
Good-bye and good luck!

Данная рифмовка очень легко запоминается. И буквально на первом же занятии можно использовать ее в речи. В дальнейшем мы можем заучивать более сложные стихотворения для пополнения своего лексического запаса.

Например, стихотворение Роберта Луиса Стивенсона «Bed in Summer»:

In winter I get up at night  
And dress by yellow candlelight.  
In summer, quite the other way,  
I have to go to bed by day.

Как мы видим, во втором четверостишье каждые две последующие строчки заканчиваются на созвучные слова. После 10–15 повторений данного стихотворения его будет очень легко запомнить и, соответственно, слова-рифмы также быстро запомнятся. Этот метод крайне удобен тем, что, кроме стихотворений, мы можем разучивать и песни. Существует огромное множество музыкальных произведений на английском языке, известных во всем мире. Например, песни группы Beatles, Paramore, Adele и т. д. И если каждый день учить хотя бы по одному стихотворению или песне, то уже через неделю ваш словарный запас увеличится в разы в сравнении с тем, что было ранее. При этом фразы, которые вы будете учить, часто используются у носителей языка как клише для общения, и это огромный плюс, ведь у вас уже будет возможность общаться с носителем языка свободно.

Следует отметить, что материал, представляемый в стихотворной форме, усваивается намного легче, и одновременно могут быть реализованы многие задачи, такие, как обучение фонетике, грамматике, лексике и переводу.

Используя рифмовки, можно реализовать многие методические задачи, такие как: 1) отработка произносительных навыков; 2) введение и активизация лексических единиц в речи; 3) тренировка и закрепление грамматического материала; 4) обучение чтению.

Использование стихов и рифмовок играет огромную роль при обучении фонетическому, лексическому и грамматическому аспектам иностранного языка. Использование стихов и рифмовок позволяет обучающимся достичь

хороших результатов в изучении английского языка: обучающиеся имеют богатый словарный запас, хорошо владеют грамматическим материалом, свободно выражают свои мысли на иностранном языке. Работа со стихотворениями и рифмовками при изучении иностранного языка обеспечивает создание коммуникативной, познавательной и эстетической мотивации [1, с. 25].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование стихотворных произведений в процессе обучения иностранному языку позволяет формировать и совершенствовать фонетические, лексические и грамматические навыки, расширять словарный запас, развивать языковые навыки.

### Список литературы

1. Павлова, Е. А. Стихи и рифмовки на уроках иностранного языка – эффективное средство усвоения языкового материала/ Е. А. Павлова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 2. – С 25–30.

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 372.81.

*А. А. Корепанова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

На современном этапе развития нашего общества возрастает значимость изучения иностранного языка, возрастает и потребность в овладении иностранным языком как средством общения.

Если раньше страноведческие сведения сопровождали базовый курс иностранного языка лишь как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект (ЛСА) должен стать неотъемлемой частью уроков иностранного языка.

Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур, для этого нужно преодолеть барьер культурный [3, с. 27].

Проблема включения лингвострановедческого материала в структуру урока иностранного языка и формирования социокультурной компетенции стала особенно активно обсуждаться в системах образования разных стран во второй половине 20 века. Актуальность указанной проблемы вызывалась не только лингвострановедческими, но и социальными причинами. Необходимо было изучать и культуру страны изучаемого языка. Использование ЛСА способствует формированию мотивации учения, что в условиях школьного обучения важно, т. к. само иноязычное общение не подкреплено языковой средой. Важнейшим мотивационным стимулом изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора. Следовательно, в школе учебный предмет английского языка является средством приобщения учащихся “к духовной культуре других народов” [1, с. 3].

В практическом плане ЛСА направлен на обучение общению. Подготовка обучающихся к иноязычному общению, формирование коммуникативной способности без привития норм адекватного речевого поведения и отсутствия знаний невозможна. Это определяет актуальность вопросов, связанных с использованием ЛСА в обучении иностранному языку в средней школе.

Лингвострановедческий материал может создать интерес и поддержать мотивацию к изучению иностранных языков.

Обучающиеся могут познакомиться с реалиями страны изучаемого языка, получить дополнительные знания в области географии, истории, культуры, образования, формировать интеллектуальные и речевые способности, культуру речи.

Что же обозначают понятия «страноведение» и «лингвострановедение»? При изучении иностранного языка обучающийся сталкивается с целым рядом фактов, относящихся не только к области лексики, грамматики, фонетики или стилистики, но и к сферам социальной, бытовой или исторической. Правильное употребление или понимание некоторых слов или фраз предполагает иногда знание их происхождения, ситуаций, в которых их можно использовать, или элементарных сведений из истории, литературы, политической реальности страны изучаемого языка.

Заметное различие в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяется различными материальными и духовными условиями существования соответствующих народов и стран, особенностями их истории, культуры, общественно-политического строя, политической системы и т. п. Таким образом, общепризнанным стал вывод о необходимости глубоко знать специфику страны (стран) изучаемого языка и о необходимости страноведческого подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам.

Государственный образовательный стандарт в список целей обучения иностранным языкам включает воспитание у «школьников положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке».

Впервые термин «лингвострановедение» был использован в 1971 году в брошюре Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Лингвистическая проблема страноведения в преподавании русского языка иностранцам». Возникновение термина было связано с выходом книги Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура» [2, с. 5], где шла речь об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления учащихся с новой культурой. По мнению авторов, «под этим термином следует понимать такую организацию изучения языка, благодаря которой школьники

знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им» [2, с. 7].

Согласно лингвострановедческой теории слова В. Г. Костомарова, Е. М. Верещагина, предметом лингвострановедения является специально отобранный, специфический однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения. Главной же целью лингвострановедения является обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

Особое место занимает безэквивалентная лексика. Она существует, поскольку обозначает национальные реалии. Знание этих реалий немаловажно при изучении культуры и языка страны. Постоянным признаком принадлежности слова к лингвострановедческому материалу остается наличие у них национально-культурного компонента, отсутствующего в других языках. Реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п. [4, с. 5]

Лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности, главной филологической проблемы адекватного понимания текста, поэтому оно выступает в качестве лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. Ведь для того, чтобы переводить, необходимо понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, и уже затем с учетом адресата подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода, а их незнание приводит к затруднению в общении на иностранном языке и, в конечном счете, к снижению коммуникативной компетенции обучающихся.

## Список литературы

1. Бим, И. Я. Творчество учителя и методическая наука / И. Я. Бим // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 4. – С. 3
2. Костомаров, В. Г. Язык и культура / В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин. – М., 1973. – С. 5–7.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. – С. 27.
4. Томахин, Г. Д. Реалии американизмы пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. – М., 1988. – С. 5.

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 372.881.111.22

*А. Н. Мерзлякова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ЗПР

В последние годы количество детей с диагнозом «задержка психического развития» неуклонно растёт. В школах увеличивается число коррекционных классов.

Сами дети испытывают немалые трудности при изучении иностранного языка: замедленно усвоение лексического материала и его активное использование в устной речи; слабо усваиваются синтаксические структуры; затруднено восприятие грамматических явлений и их применение на практике; возникают проблемы при аудировании устной речи и особенно связных текстов; вызывает трудности внеситуативное усвоение форм диалогической речи, а построение монологической речи возможно только при наличии зрительных опор и в рамках хорошо отработанной ситуации.

Учителя, работающие с детьми с ЗПР, должны помнить два основных момента: 1. дети с ЗПР, в отличие от умственно отсталых детей, имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития; 2. Основное (базовое) образование является для детей данной категории

обязательным и дает им право продолжить обучение в средних учебных заведениях на старшей ступени, в профессиональных и средних учебных заведениях различного типа, в вечерних общеобразовательных школах.

Иначе говоря, дети с ЗПР интеллектуально сохранны, а значит, способны усвоить такой предмет, как иностранный язык. После окончания основной школы перед такими выпускниками открыты двери всех общеобразовательных учреждений среднего уровня, где иностранный язык – обязательный предмет.

Психологические особенности детей данной категории требуют особого подхода к их обучению и воспитанию, который можно реализовать с помощью метода проектов.

Принято считать, что метод проектов появился на основе концепции философа-идеалиста Джона Дьюи (1859–1952) [4]. Именно Дж. Дьюи сто лет назад предложил вести обучение посредством целесообразной деятельности ученика, с учётом его личных интересов и целей. Для того чтобы ученик воспринимал знания как действительно нужные, ему необходимо поставить перед собой и решить важную для него проблему, взятую из жизни, используя для её решения определённые знания и умения, в том числе и новые, которые ещё предстоит приобрести, и в итоге прийти к реальному, осязаемому результату. В нашей стране метод проектов начал активно использоваться в 30-е годы XX в.

**Метод проектов** – это педагогическая технология, основанная на моделировании социального взаимодействия в массовой группе в ходе учебного процесса. Данная технология базируется на идее взаимодействия учащихся в паре или группе в ходе учебного процесса, идее взаимного обучения, при котором обучаемые берут на себя ответственность не только индивидуальную, но и коллективную за решение задач, помогают друг другу, отвечают за успехи каждого члена группы [3].

Под **учебным проектом** понимают и задание для учащихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленную деятельность,

и форму организации взаимодействия учащихся с учителем и учащихся между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта [2].

Особый успех у детей с ЗПР имеют творческие проекты. Такая работа в учебном процессе не только очень нравится самим учащимся, но и способствует всестороннему развитию личности. Данная форма позволяет достичь материального, осязаемого результата (рисунок, стенгазета, поделки и т. д.). Известно, что в связи с особенностями своей психологии дети с задержкой психического развития больше ценят то, что можно потрогать руками, прочитать, т. е. то, что имеет практико-ориентированный характер.

Метод проектов в процессе обучения повышает эффективность обучения, способствует самореализации и развитию личности не только школьника, но и принимающего участие в разработке проекта педагога [1, с. 218].

В ходе работы над проектом учащиеся овладевают различными умениями и навыками коммуникативной деятельности. Они учатся работать как с письменными, так и с устными источниками (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте), отбирать, анализировать и обобщать информацию. В процессе создания проекта происходит творческий процесс генерации идей, а также непосредственное общение учеников с учителем и друг с другом на иностранном языке. Учащиеся овладевают умениями вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, выступать перед публикой.

### **Список литературы**

1. Кукушкин, В. С. Теория и методика обучения: учебное пособие [Текст] / В. С. Кукушин. – Ростов н / Д.: Феникс, 2005. – 476 с.
2. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов [Электронный ресурс]. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – URL: <http://migha.ru/pahomova-n-yu-metod-uchebnogo-proekta-v-obrazovatenom-uc.html> (23.09.2015).

3. Стрельникова, Е. А. Обучение детей с задержкой психического развития немецкому языку [Электронный ресурс]. – URL: [http://portal.loiro.ru/files/users\\_1879\\_obuchenied.doc](http://portal.loiro.ru/files/users_1879_obuchenied.doc) (01.12.2015).

4. Томина, Е. Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность / Е. Ф. Томина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2. Т – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-idei-dzhona-dyui> (05.09.2015).

НАЗАД

СОДЕРЖАНИЕ

ВПЕРЕД

УДК 372.881.111.1

*А. Н. Мерзлякова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Грамматика – это средство правильного, с точки зрения нормы изучаемого языка, оформления речи. При обучении грамматике необходимо применять такой подход, который, явится альтернативой существующим тенденциям и повысит эффективность усвоения грамматической системы языка, с одной стороны, и будет направлен на достижение цели – практическое владение иностранным языком, способность к коммуникации на иностранном языке, с другой стороны.

Авторами школьных учебников предлагается множество различных комплексов упражнений, методик для успешного овладения учениками грамматическими навыками. Однако на практике нередко учитель разрабатывает дополнительные упражнения и задания, использует свои «авторские» схемы и приёмы, чтобы сделать материал учебника или целого учебно-методического комплекса доступнее для детей. Мы предлагаем решение данной проблемы через использование интерактивной доски при обучении грамматике английского языка.

Нами были разработаны различные упражнения, соответствующие трём этапам изучения материала: начальному этапу, этапу закрепления и этапу

контроля. Упражнения предназначаются для старшей ступени обучения. Известно, что содержание учебников для старших классов направлено на повторение и закрепление грамматических правил, изученных ранее. Поэтому данные упражнения направлены на активизацию знаний учащихся после летних каникул. На каждом уроке выделялось несколько минут на повторение какого-либо грамматического правила. Например, на первом уроке даётся проблемная ситуация или задача, которую дети должны решить, на втором уроке происходит закрепление, а на третьем – контроль.

Ниже приведены примеры таких упражнений.

Первое упражнение направлено на активизацию знаний учащихся по теме Present Simple и Present Progressive. На слайд выводятся предложения, в которых пропущены глаголы, но есть характерные для данных видовременных форм черты (например: every day, at this moment и т. п.). Учащимся необходимо определить видовременную форму каждого глагола. Для этого мы использовали такой приём, как «волшебная труба». «Труба» представляет собой таблицу из двух колонок разных цветов. В левой колонке находятся сами предложения, с которыми работают учащиеся. Сначала учащиеся устно определяют вид и время глагола, а затем проходит проверка с помощью доски: мышью предложение «перетаскивается» в правую колонку, и над предложением тут же появляется название видовременной формы. На самом деле видовременная форма была уже написана над предложением, но точно таким же цветом, как и фон левой колонки. Далее необходимо заполнить пропуски, вставив глагол в нужной форме. Для этого на втором слайде отображаются только предложения в Present Simple с пропусками, а внизу находятся глаголы в инфинитивной форме. Учащиеся маркером для интерактивной доски заполняют пропуски. Для проверки используется инструмент «ластик», которым необходимо провести по области пропуска в предложении, чтобы увидеть правильный ответ. Точно также проверяется Present Simple.

Для этапа закрепления приведём пример упражнения по теме «Специальный вопрос». На слайд выводятся предложения. Слово, к которому нужно задать вопрос, подчёркнуто. Ниже предложений в квадратах находятся цифры, соответствующие номерам предложений. Для проверки используется «экран просмотра содержимого». «Экран» представляет собой выделенную прямоугольную область, в которую мышью «перетаскивается» цифра-номер предложения, а «экран» отображает вопрос, который необходимо было составить. В действительности же квадрат с цифрой-номером, кроме цифры, содержит уже готовый вопрос к выделенному в предложении слову, но квадрат сжат до размера одной цифры, и мы не можем видеть всего вопроса. А «экран» расширяет квадрат так, чтобы вопрос был виден.

И, наконец, пример упражнения для этапа контроля по теме «Артикль». Проверка проводится в виде теста. В данном упражнении применяется приём «раскраска». При выборе правильного ответа в тесте элемент закрашивается в нужный цвет. Если же выбран неверный ответ, то элемент рисунка становится красным и закрашивание не происходит. Для этого используется инструмент «фотоаппарат» и эффекты анимации «появление / исчезание».

Однако важно понимать, что эффект от использования интерактивных технологий во многом зависит от самого преподавателя, от того, как он применяет те или иные возможности доски.

Интерактивная доска становится центром внимания для всего класса. А когда все материалы подготовлены заранее и легко доступны, она способствует высокой плотности и хорошему темпу урока.

УДК 372.881.111.1

*Г. Е. Поторочина,  
канд. пед. наук, доцент,  
А. С. Мышкина,  
студентка,*

*Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Современное общество развивается в эпоху информатизации, что характеризуется применением средств информационных технологий во многих сферах деятельности человека, в том числе и в образовании. Новейшие ИКТ занимают все большее место в нашей жизни. Мир меняется, учебный процесс не остается в стороне, в том числе при обучении иностранному языку. Использование ИКТ на уроках иностранного языка может значительно повысить интерес обучающихся к изучаемому предмету, позволяет расширить кругозор и применить личностно-ориентированную технологию интерактивного обучения иностранного языка, т.е. обучение во взаимодействии.

ИКТ выполняет две функции, они являются как средством подачи материала, так и контролирующим средством. В отличие от обычных устоявшихся методик при использовании информационно-коммуникативных технологий главной действующей фигурой становится ученик, который сам открывает путь для усвоения знаний. Учитель в данной ситуации является лишь помощником для обучающегося, и его основная функция – организация и стимулирование учебного процесса.

На сегодняшний день большое количество учебных заведений оснащено мультимедийными технологиями, что позволяет внедрять ИКТ в образовательные организации.

Одним из возможных направлений эффективного применения ИКТ для обучения иностранным языкам является создание и использование учебных презентаций.

Презентации широко используются учителями иностранного языка во время уроков для того, чтобы уроки проходили разнообразнее. Под учебными презентациями следует понимать информационные программные средства, разработанные в приложении POWERPOINT пакета программ MICROSOFT OFFICE [1, с. 33].

Презентации удобны как для учителя, так и для учеников. Обладая минимальной компьютерной грамотностью, можно создавать необыкновенные учебные материалы, которые увлекают, мотивируют учеников на изучение иностранного языка. С помощью учебных презентаций появляется возможность сочетать видеоизображение, графическое изображение, анимацию, текст и звуковое сопровождение. Информация может быть представлена таким образом, что обучающиеся воспринимают её одновременно через зрительный и слуховой каналы, что способствует усилению обучающего воздействия программы.

Учебные презентации являются решением для различных задач: введение и первичное закрепление грамматического материала, презентация и семантизация новых лексических единиц, развитие навыков и умений в различных видах речевой деятельности (чтение, аудирование), расширение кругозора обучающихся по изучаемой теме.

Преимущества мультимедийных презентации заключаются в следующем:

- в сочетании разнообразной текстовой аудио- и видеонаглядности;
- в возможности использования для презентации как интерактивной, мультимедийной доски, которая позволяет более наглядно семантизировать новый лексический, грамматический и даже фонетический материал, а также осуществлять опорную поддержку при обучении всем видам речевой деятельности;

- в возможности использовать отдельные слайды в качестве раздаточного материала (опоры, таблицы, диаграммы, графики, схемы);
- в активизации внимания всего класса;
- в обеспечении эффективности восприятия и запоминания нового учебного материала;
- в осуществлении контроля за усвоением новых знаний и систематизации изученного материала;
- в сочетании классной и внеклассной самостоятельной работы учащихся;
- в экономии учебного времени;
- в формировании компьютерной мультимедийной компетентности как учителя, так и обучающихся, развитии их креативных способностей в организации учебной работы [3, с. 5–8].

Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе упрощает применение различных видов языковых и речевых упражнений: имитативных, подстановочных, трансформационных, репродуктивных.

Что касается демонстрации мультимедийных презентаций на уроке, то следует сказать, что смену слайдов лучше осуществлять не в автоматическом режиме, а посредством нажатия клавиши или щелчка мыши. В процессе демонстрации можно использовать функцию рисования на слайде (для составления схемы, например, или выполнения упражнения "Matching").

Мы предлагаем следующие способы использования презентации на уроке:

- мультимедийные презентации проецируются на большой экран, учащиеся следят за ходом презентации со своих мест, такая презентация может использоваться на любом этапе урока (для презентации нового материала, его тренировки);
- учащиеся видят презентацию на экранах своих компьютеров, учитель дает пояснения (с помощью монитора или большого экрана);

– учащиеся самостоятельно знакомятся с презентацией (во внеурочное время); она выступает в качестве электронного раздаточного материала (тестирование, справочные материалы, повторение пройденного материала).

По мнению К. Г. Кречетникова, при составлении учебных презентаций составителю стоит учитывать некоторые физиологические особенности восприятия информации с экрана [4, с. 244]:

– воздействие анимации на подсознание человека значительно сильнее, чем обычное видеоизображение, следовательно, введение элементов анимации в программу должно быть методически оправданным;

– любой фоновый рисунок повышает утомляемость глаз обучающихся и снижает эффективность восприятия материала; в качестве фона лучше использовать белый или максимально приближенный к нему цвет;

– включение в качестве фонового сопровождения нерелевантных звуков (песен, мелодий) приводит к быстрой утомляемости, рассеиванию внимания и снижению производительности обучения;

– украшения акцентируют внимание пользователя, однако их непродуманное использование может не столько привлечь внимание к конкретной информации, сколько дезорганизовать его.

Существуют некоторые правила при оформлении слайдов, которым должен следовать разработчик учебных презентаций (в нашем случае – обучающийся старших классов): лаконичность текстовых комментариев, оптимальность количества информации на экране, выделение наиболее важных элементов информации с помощью цвета.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование ИКТ, в частности учебных презентаций, в настоящее время является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в образовательной организации, способствует модернизации общего образования, позволяет осуществлять деятельностный подход в обучении и успешно формировать коммуникативную и информационную компетенции обучающихся.

## Список литературы

1. Алексеева, Т. Е. Учебные презентации для обучения иностранным языкам [Текст] / Т. Е. Алексеева // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 1. – С. 33.
2. Байков, А. С. Педагогические аспекты создания интерфейса электронных средств образовательного назначения для высшей школы [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / А. С. Байков. – Рязань, 2008.
3. Кисунько, Е. И. Интерактивное обучение учащихся 10–11 классов английскому языку с использованием компьютерных технологий / Е. И. Кисунько, Е. С. Музланова // Английский язык. Изд. дом “Первое сентября”. – 2007. – №16. – С. 5–8.
4. Кречетников, К. Г. Методология проектирования, оценки качества и применения средств информационных технологий обучения: монография [Текст] / К. Г. Кречетников. – М., 2001. – 244 с.
5. Кречетников, К. Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ito.edu.ru/2005/Troitsk/2/2-0-9/>

НАЗАД

СОДЕРЖАНИЕ

ВПЕРЕД

УДК 372.81.

*Я. С. Першина,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИЁМА "FISHBONE" КАК МЕТОДА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В настоящее время приоритетной задачей школы является воспитание социально-адаптированной, развитой и образованной личности, имеющей определенный субъективный опыт и способной ориентироваться в условиях постоянно меняющегося мира.

Опираясь на ФГОС второго поколения, педагоги должны развивать личность обучающихся, в первую очередь через формирование универсальных учебных действий (УУД) [4]. Одним из путей развития УУД является развитие способности к критическому мышлению, так как данная стратегия

является универсальной и применимой в широком спектре жизненных ситуаций.

Суть критического мышления заключается в обосновании выбранных действий и убеждений, в анализе и оценке своего и чужого рассуждения. Основой критического мышления является ряд важных навыков, таких как понятие причин и выводов, понятие ошибочных рассуждений, выявление заключений, оценка доказательств и утверждений и умение анализировать обоснованность заключений [3].

Мыслить критически можно и нужно абсолютно в любом возрасте: не только у учеников старших классов, но даже у первоклассников уже накоплено для этого достаточно жизненного опыта и знаний. И «чем раньше мы начинаем работать над развитием критического мышления, тем плодотворнее мы будем его использовать в дальнейшем» [1].

Одним из методических приёмов, который направлен на развитие критического мышления учащихся в наглядно-содержательной форме является приём «Фишбоун» (от англ. «рыбная кость»). Суть данного методического приема – установление причинно-следственных взаимосвязей между объектом анализа и влияющими на него факторами, совершение обоснованного выбора.

Как известно, особые трудности в установлении причинно-следственных связей возникают у младших школьников. Это можно объяснить тем, что при умозаключении от причины к следствию устанавливается прямая связь. А при умозаключении от факта к вызвавшей его причине такая связь непосредственно не дана. Таким образом, при одном и том же уровне знаний и развития младшему школьнику легче ответить на вопрос: «Что произойдёт, если растение не поливать?», чем на вопрос: «Почему это растение засохло?» [2].

Схема Фишбоун может быть использована в качестве отдельно применяемого методического приема для анализа какой-либо ситуации либо выступать как стратегия целого урока.

«Фишбоун» включает в себя четыре основных блока:

- Голова – проблема, вопрос или тема, которые подлежат анализу.
- Верхние или правые косточки – основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме.

- Нижние или левые косточки – факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме.

- Хвост – ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения.

Прием Фишбоун предполагает ранжирование понятий, поэтому наиболее важные из них для решения основной проблемы располагают ближе к голове [5].

На уроках иностранного языка «Фишбоун» можно использовать в качестве:

- опорного конспекта на уроке;
- самостоятельной работы по проверке качества усвоения материала;
- изучения лексического материала;
- выделение положительных и отрицательных сторон в изучаемом объекте или явлении и т. п.

Овладев технологией Фишбоун, учитель может с успехом ее применять на любом уроке.

Методический приём «Фишбоун» помогает школьникам выделять проблему, находить её подтверждение и формулировать вывод. Работа со схемой учит ребят работать индивидуально и в группах, а также с уважением и вниманием относиться к мнению одноклассников. Кроме того, «рыбная кость» стимулирует мышление творческое и развивает критическое.

### **Список литературы**

1. Агейчева, А. Г. Развитие критического мышления у детей младшего школьного возраста / А. Г. Агейчева // Всероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2006–2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>

2. Бекахметов, Г. Основы критического мышления // Г. Бекахметов, А. Коржумбаева. – Астана, 2014. – 208 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://kz2050.kz/documents/page/projekt/2014/Critical%20BOOK%20Finalized\\_27-08-2014.pdf](http://kz2050.kz/documents/page/projekt/2014/Critical%20BOOK%20Finalized_27-08-2014.pdf)

3. Сорокун, П. А. Общая психология // П. А. Сорокун. – Псков: ПГПИ, 2003. – 312 с.

4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/poор\\_noo\\_reestr.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/poор_noo_reestr.pdf)

5. Бойко, О. Метод «Фишбоун» (рыбий скелет): что это такое, формы работы на уроке, примеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedsovet.su/metodika/priemy/5714>

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 372.81.

*А. П. Корепанова,  
студентка,*

*Е. Ф. Пыжьянова,  
студентка,*

*Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ**

Для успешного освоения программы учащимися огромную роль играет мотивация. В психологии мотивация – это осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющие их направленность и цели. В педагогике под мотивацией понимают процессы, методы и средства побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования [1]. Но с течением времени мотивация к изучению иностранного языка снижается. Для предотвращения данного процесса существует несколько способов поддержания интереса детей к изучению предмета:

- создание специально разработанной системы упражнений, выполняя которые учащиеся ощущали бы результат своей деятельности;
- вовлечение эмоциональной сферы ученика в процесс обучения;
- характер педагогических воздействий учителя, в частности наличие стимулов и подкреплений;

- использование на уроках технических средств;
- разработка системы внеклассных мероприятий и др. [2]

Мы считаем, что наиболее интересным способом с точки зрения мотивации обучающихся является проведение различных игр и коллективных творческих дел. Как известно, такого рода мероприятия позволяют проявить себя, самоутвердиться, испытать чувство успеха, что является мощным стимулом к овладению языком. Учение протекает непреднамеренно и весело.

Игры, КТД, связанные с иностранными языками, помогают узнать больше о стране изучаемого языка, о ее культуре, обычаях и традициях. Кроме того, у детей есть возможность проверить свои знания, умения и навыки общения на иностранном языке.

Чтобы погружение в данную среду было более успешным, необходимо использовать при разработке внеклассного мероприятия тематику, которая знакома и интересна детям. Именно поэтому мы разработали КТД, посвященное «пиратской» теме.

### **КТД «Остров сокровищ»**

Целями данного КТД являются: мотивирование обучающихся к изучению иностранного языка, закрепление пройденного материала и развитие умения работы в команде.

**Материалы:** заготовки кораблей; картинка корабля, разрезанная на кусочки; карты сокровищ (маршрутные листы), бортовые журналы (блокноты, в которые дети будут записывать свои успехи), фломастеры.

Класс делится на 4 команды по несколько человек (деление по жребию), затем каждой команде дается заготовка корабля, который они украшают по своему усмотрению, называют его и вписывают свои имена. Команды получают карты сокровищ, бортовые журналы и назначают капитана. Для команд назначаются тьюторы. Каждая команда идет по своему маршруту, на каждой станции получая задание, выполнив которое получает кусочек корабля, и делая записи в бортовом журнале. В конце игры дети с кусочками

корабля приходят на конечную станцию (одинаковую у всех) и собирают из них один большой корабль. Предлагается назвать корабль «Дружба». В заключение дети вместе с тьюторами танцуют флешмоб «If you are happy and you know it clap our hands». Награждение сладкими подарками.

### **Примеры станций:**

#### *«Бермудский треугольник»*

На полу мелом нарисован треугольник. По команде ведущего «SEA!» дети прыгают в треугольник, по команде «GROUND!» дети прыгают из треугольника. С каждым разом треугольник стает меньше и меньше. Тот, кто не «влезает» в треугольник, выходит из игры. Так продолжается до победителя.

#### *«Тайник Дейви Джонса»*

Детям показывают сундучок, внутри – загадки (на любую тематику, например, «Животные»). Детям необходимо разгадать все загадки, чтобы получить кусочек корабля.

#### *«Тортуга»*

Здесь детей встречает Джек Воробей. Командам необходимо выполнять команды Джека, которые начинаются с фразы «Jack says (touch your nose, touch something red, etc.)» Если фраза «Jack says» не прозвучала, команду выполнять не надо, тот, кто ошибся, выбывает [3].

#### *«Загрузка трюма»*

Командам нужно загрузить трюмы их кораблей продуктами. Для этого им дается несколько ящиков с подписями (vegetables, fruits, etc.), а также картинки с продуктами, без подписей. Дети подписывают картинки и кладут в нужный ящик. Ведущий проверяет правильность распределения.

Коллективные творческие дела являются неотъемлемой частью изучения иностранного языка. Они позволяют более активно освоить материал. Кроме того, дети чувствуют себя более свободно благодаря работе в команде. И все это позволяет обучающимся в дальнейшем с интересом изучать иностранный язык.

## Список литературы

1. Гущина, Е. С. Мотивация учения – основное условие успешного обучения / Е. С. Гущина, Ю. В. Захарова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/569621/>
2. Орда, Т. В. Творческий отчет на тему "Внеклассные мероприятия как способ повышения мотивации к изучению иностранного языка"/ Т. В. Орда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/tvorcheskiy-otchet-na-temu-vneklassnie-meropriyatiya-kak-sposob-povisheniya-motivacii-k-izucheniyu-inostrannogo-yazika-1148283.html>
3. <https://ru.wikipedia.org>

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 372.81.

*Г. Е. Поторочина,  
канд. пед. наук, доцент,  
В. А. Ушакова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ**

Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире.

Игра – это «искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». (Сухомлинский В. А.)

Проблема использования игровых технологий на уроке иностранного языка является особенно актуальной темой современного общества. Как повысить мотивацию обучающегося в изучении иностранного языка? Как привлечь внимание к конкретному материалу? Каким образом способствовать пополнению словарного запаса? Эти и многие другие вопросы должны быть решаемы при обучении иностранному языку.

Достичь положительных результатов в процессе обучения сложно без использования игровых технологий, в то время как именно речевые и языковые игры способствуют закреплению материала, пополнению словарного запаса, повышают мотивацию к изучению, улучшают эмоциональный настрой, активизируют учебный процесс в целом.

Л. Г. Димент считает, что игра есть потребность растущего ребенка, его психики, интеллекта, биологического фонда. Игра – специфический, чисто детский мир ребенка. Игра есть практика развития. Дети играют, потому что развиваются, и развиваются, потому что играют [1, с. 50]

Практика показывает, что при наличии игровых упражнений на уроке процесс усвоения нового материала происходит быстрее и эффективнее.

Так, при прохождении педагогической практики в 7 классе образовательной организации мы использовали игровые приёмы при закреплении изученного материала.

Тема «Путешествие по Германии» (автор Л. А. Суслонова).

Игра состоит из 20 вопросов, объединенных в 4 темы: "Немецкие города", "Известные личности", "Школа" и "Люди". Суть: учащиеся делятся на две команды, далее проводится 3 тура игры: отборочный, тур "Подсказка", второй тур. Отборочный тур: здесь участвуют команды, дают общий ответ, за правильный ответ получают жетон. Игроки во втором туре выбирают вопросы разной "стоимости", если отвечают правильно, получают выбранное количество баллов, если – нет, теряют. Но в случае затруднения они могут обратиться за помощью к команде (подсказки).

Примеры вопросов по теме «Немецкие города»: 10 – Wie heißt die Hauptstadt Deutschlands? 20 – Was ist das Symbol Berlins? 30 – Wo produziert man BMW? 40 – Wo befindet sich dieser Dom? 50 – Welche Stadt nennt man Mozartstadt? и т. д. Команда-победитель определяется при подсчете баллов, проводится рефлексия [2].

Это мероприятие по закреплению одной или сразу нескольких тем актуализирует усвоенный материал, приводит в систему знания учащихся по

определенному тематическому блоку, расширяет кругозор, улучшает в классе эмоциональный фон и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Такая непривычная форма проведения урока-игры предлагает учащимся по-другому взглянуть на изучаемый предмет. Традиционная форма проведения урока, оценка знаний отходят на второй план. Тем самым создается ситуация неформальной обстановки, которая благоприятно влияет на учащихся.

После проведения этого мероприятия учащиеся 7 класса открылись для меня с совершенно другой стороны. Они работали вместе, сообща, как одно целое, единая команда. За урок они повторили не только пройденный материал текущего учебного года, но и актуализировали и систематизировали знания, полученные ранее.

В ходе этого урока-игры можно было понаблюдать за всеми учащимися. Мы сделали вывод о том, что, будучи не очень активным на уроке, ребенок на этом мероприятии включается в работу, ему хочется высказаться, помочь команде с ответом. Этот игровой метод значительно улучшает его мотивацию и эмоциональный фон. А значит, ему хочется улучшить свои знания по предмету, и таким образом цель, сформулированная на уроке учителем, будет достигнута в полной мере.

Кроме такого большого мероприятия, как урок-игра, мы использовали отдельные игровые фрагменты на уроке. Пример: составить из отдельных слов цельное предложение или диалогическую речь (работа в группах, в парах, индивидуальная): Lese, gern, ich, besonders, klassische, die, Literatur => Ich lese gern, besonders die klassische Literatur. Такой вид деятельности способствует повторению порядка слов в предложении, является хорошим способом проверить, насколько ребенок умеет ориентироваться при составлении немецкого предложения, и, кроме того, за счет ситуации соревнования при выполнении этого вида задания повышается мотивация работы на уроке.

Как вариант языковой игры мы использовали немецкие скороговорки для отработки произношения и дикции. Мы предложили ребятам ряд немецких скороговорок, таких как: Esel essen Nesseln nicht, Nesseln essen Esel nicht; Es klapperten die Klapperschlangen, bis ihre Klappern schlapper klangen; Bäcker Braun bäckt braune Brezeln. Braune Brezeln bäckt Bäcker Braun; Allergischer Algerier, algerischer Allergiker [3].

Учитывая методику проведения фонзарядки, на уроке мы отработали фонетическое чтение отдельных звуков, звукосочетаний, слов и фраз. В качестве домашнего задания обучающимся было предложено научиться читать эти скороговорки в достаточно быстром темпе, так как на следующем уроке предлагался конкурс на лучшую быстро и безошибочно произносимую скороговорку. Ребята отлично справились с этим заданием. Было выявлено три лучших чтеца скороговорок.

Мы считаем, что подобные задания проводить необходимо для оптимальной постановки речевого аппарата, запоминания новой лексики, мотивации при обучении в соревновательной ситуации.

Исходя из нескольких примеров, приведенных выше, можно сделать вывод о том, что игра является неотъемлемой частью образовательного процесса. Игра помогает найти подход даже к самому немотивированному ребенку. Пробудить интерес к предмету – вот главная задача любого учителя. И такая нетрадиционная форма деятельности, как использование игровых технологий в учебном процессе, является одной из доминирующих, составляющих на любом уроке и на любой ступени обучения.

### **Список литературы**

1. Димент, Л. Г. Организация игр на уроке / Л. Г. Димент // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3. – С. 50–56.
2. Суслонova, Л. А. "Своя игра" по немецкому языку для 7–8 классов / Л. А. Суслонova // Содержимое разработки. 2016. URL: <https://videouroki.net/index.php/razrabotki/svoia-ighra-po-niemietzskomu-iazuku-dlia-7-8-klassov.html> (Дата обращения: 01.10.2016).

3. Тецлав, Ю. Немецкий язык / Ю. Тецлав // Работа над произношением: немецкие скороговорки. 2014. URL: <http://germanylife.ru/nemeckij-yazyk/rabota-nad-proiznosheniem-nemeckie-skorogovorki.html> (Дата обращения: 03.10.2016)

НАЗАД

СОДЕРЖАНИЕ

ВПЕРЕД

УДК 372.881.1

*М. И. Дерендяева,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА**

Английский детский фольклор берет начало с давних времен, когда творчество было безымянным и устным. Самыми старыми творениями для детей были песенки, известные под названием «Песенки матушки Гусыни» (Nursery Rhymes from Mother Goose); некоторым из них более четырехсот лет. По мнению исследователей, английский фольклор характеризуется мелодичностью, ритмичностью, избытком сравнений и метафор, а также причудливым юмором [1].

К малым формам английского детского фольклора относятся песенки-потешки, колыбельные, считалки, загадки, прибаутки, скороговорки, пословицы и поговорки, перевертыши – стихи «шиворот-навыворот».

Малые формы английского детского фольклора имеют огромный дидактический потенциал для решения различных коммуникативно-познавательных задач. С одной стороны, благодаря им учащиеся знакомятся с традициями, обычаями, нравами и юмором народа страны изучаемого языка, что помогает им лучше понять представителей другой культуры. С другой стороны, стишки и потешки – хороший материал для использования на уроке английского языка в качестве средства для развития фонетических, лексических, грамматических навыков.

Поэтические фольклорные произведения могут быть использованы на этапе обучения языковым, речевым навыкам, для связок между этапами, на физкультминутках, как фоновая информация, представляющая социокультурные реалии.

Выработке **фонетических навыков** будет способствовать произнесение скороговорок и рифмовок на физкультминутках, например для отработки звука [ai]:

Good night, sleep tight,  
Wake up bright  
In the morning light  
To do what's right  
With all your might.

С помощью песенок Матушки Гусыни можно облегчить понимание нового грамматического материала, помочь усвоить сложную для учащихся конструкцию предложения. Грамматическая структура, заключенная в ритмически рифмованную мелодическую форму, способствует беглости произношения [2]. К примеру, такая сложная грамматическая структура, как условные предложения:

If bees stay at home, rain will soon come.  
If they fly away, fine will be the day.

Использование малых форм фольклора на уроке английского языка не только способствует отработке навыков фонетически, лексически и грамматически правильного оформления речи и формированию социокультурной компетенции младших школьников, но и развивает познавательные функции психики (память, воображение, логику мышления), а также творческий потенциал учащихся.

## Список литературы

1. Демурова, Н. М. Хрестоматия по английской и американской детской литературе: пособие для студентов педагогических институтов / Н. М. Демурова. – М.: Просвещение, 1965. – С. 31–63.

2. Егорова, Т. Ю. Детская литература англоязычных стран: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей пед. колледжей / Т. Ю. Егорова. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2005.

[ВВЕРХ](#)

---

## НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЯЗЫКИ И КУЛЬТУРЫ

УДК 811.511.131

М. И. Дерендяева,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов

### К ПРОБЛЕМЕ РАЗГРАНИЧЕНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИДАТОЧНЫМИ ПРИЧИНЫ И СЛЕДСТВИЯ В УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ

Как известно, грамматика удмуртского языка составлялась по образцу русских и многие положения русской грамматики, в том числе и на уровне синтаксиса, были перенесены в удмуртскую грамматику [5, с. 3].

В русской грамматике в соответствии с логико-грамматическим, традиционным направлением лингвистики выделяют такие сложноподчиненные предложения: с придаточными определительными, изъяснительными, обстоятельственными. В группу последних попадают сложноподчиненные предложения с придаточными времени, места, с придаточными причины, условия, уступительными, цели, следствия и с придаточными образа действия, меры, степени, присоединительными и сравнительными [7, с. 404–421]. В школьном учебнике «Удмурт кыл» 1991 года выпуска для 6–8-х классов также в числе обстоятельственных придаточных среди других отмечены придаточные следствия и причины [6, с. 114]. Однако среди разделов, посвященных видам обстоятельственных придаточных, отдельно придаточные следствия не рассматриваются, выделяются лишь придаточные причины [6, с. 129–131]. В них указывается, что причинные придаточные соединяются с главным предложением союзами *бере, дыръя, угось*. А в главном предложении бывают следующие указательные слова: *соин, соин ик* или *соин сэрен*. Среди других примеров дается такое предложение: ***Татчы вуылыкузы,***

*пӧйшурасьёс со шур дурын кӧлало вылэм, соин со интыез али но Кӧланшур шуо* [6, с. 129]. Как придаточная часть полужирным шрифтом выделена первая часть предложения, однако известно, что подчинительные союзы, союзные слова как основные средства связи предикативных частей всегда входят в состав придаточной части, а не главной. Этот же пример был заимствован учебником «Удмурт кыл» для 8–9-х классов 2003 года выпуска под редакцией Г. А. Ушакова [8, с.141]. Следует заметить, что в последнем учебнике придаточные следствия вообще не упоминаются. А слова *соин*, *соин ук*, *соин сэрен* в этом учебнике названы указательными словами. В своей ранее написанной статье подобные примеры Г. А. Ушаков предлагает отнести к группе бессоюзных сложных предложений, а слово *соин* называет наречием [4, с. 54]. Какие же выводы сделаны в академической грамматике современного удмуртского языка, посвященной синтаксису сложного предложения? В этой грамматике также не выделены придаточные следствия [1, с. 167].

Возникает вопрос, к какому типу сложноподчиненных предложений относится обозначаемое предложение и чем является слово *соин*. Данную проблему рассматривает Б. И. Каракулов и отмечает, что языковеды по-разному рассматривают вопрос о сложных предложениях, где между предикативными частями стоит слово *соин (ук)* [3, с. 186]. Эту лексему в научной грамматике определяют как союз, но перечисляют и в группе сочинительных соединительных союзов, и в группе подчинительных причинных [2, с. 324, 327]. Авторы научной грамматики раздела «Синтаксис сложного предложения» рассматриваемые структуры, предикативные части которых соединены союзами *соин*, *соин сэрен*, отнесли к сложноподчиненным предложениям с придаточным причины [1, с. 167].

Как известно, при выделении частей речи в удмуртском языке большую роль играет синтаксическая функция слова. В структуре сложного предложения, между предикативными частями которого обнаруживаются причинно-следственные отношения, слово *соин* является союзом, потому что он, во-

первых, не является членом предложения и, во-вторых, выполняет функцию союза – соединяет придаточную и главную части. Но в рассматриваемом предложении союз *соин* находится в составе придаточной части, выражающей следственное отношение.

Поэтому все предложение никак не может быть охарактеризовано как сложноподчиненное предложение с придаточным причины. Нам представляется, что подобные структуры можно было бы объединить в группу сложноподчиненных предложений с придаточной частью следствия. И считаем, что этот тип придаточных существует в удмуртском языке и целесообразно в грамматике удмуртского языка включить раздел сложноподчиненных предложений с придаточными следствия.

### Список литературы

1. Грамматика современного удмуртского языка. Синтаксис сложного предложения / В. М. Вахрушев, В. Н. Захаров, В. Г. Калашникова, В. К. Кельмаков, С. В. Соколов, Р. И. Яшина / Отв. ред. В. М. Вахрушев, В. Н. Захаров, Л. И. Калинина. – Ижевск: Удмуртия, 1974. – 167 с.
2. Грамматика современного удмуртского языка. Фонетика и морфология / П. Н. Перевощиков, В. М. Вахрушев, В. И. Алатырев, А. А. Поздеева, И. В. Тараканов / Отв. ред. П. Н. Перевощиков. – Ижевск, 1962. – 376 с.
3. Каракулов, Б. И. Выражение цели и причины в удмуртском языке // Г. Е. Верещагин и этнокультурное развитие народов Урало-Поволжья: сб. статей / Сост. В. М. Ванюшев, Т. С. Зыкина. Отв. ред. В. М. Ванюшев. Ижевск: Удм. Ин-т истории, языка и лит-ры УрО РАН, 2004. – С.184–187.
4. Каракулов, Б. И. Некоторые спорные вопросы удмуртской грамматики в связи с обучением удмуртскому языку / Б. И. Каракулов // Финно-угорские языки в образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2010. – С. 52–61.
5. Каракулова, М. К. Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков: учебное пособие / М. К. Каракулова, Б. И. Каракулов. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский Университет», 2001. – 227 с.
6. Конюхова, А. В., Яшина, Р. И. Удмурт кыл 6–8 классъёслы. – Ижевск: Удмуртия, 1991. – 191 с.
7. Современный русский язык: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Р. Н. Попов, Д. П. Валькова, Л. Я. Маловицкий, А. К. Федоров. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
8. Ушаков, Г. А. Удмурт кыл 8–9-ти классъёслы / Огъя редакциез Г. А. Ушаковлэн. – Ижевск: Удмуртия, 2003. – 141 с.

УДК 811.511.131

Т. А. Морозова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов

## МОРФЕМНЫЙ СОСТАВ УДМУРТСКОГО СЛОВА

Известно, что удмуртский язык относится к финно-угорским, агглютинативным языкам, отличающимся от языков флективного строя тем, что морфемный состав лексем их прозрачен, т. к. каждая морфема имеет одно значение. При соединении морфем к основе слова, «как правило, диффузия отсутствует, границы между морфемами чёткие, а суффиксы обладают относительной самостоятельностью в языковом мышлении данного (агглютинативного) языка» [2, с.16]. Например: *эшъ-ёс-мы-лэн-эз-лы*: -ёс- – суффикс множ. числа, -мы- – притяжательный суффикс «наш», -лэн- – суффикс генитива, обозначает принадлежность, -эз- – выделительный суффикс, -лы- – суффикс датива.

Причём в языке имеется определённый порядок "приклеивания" словообразовательных и формообразовательных морфем: *арган* «гармошка» > *арганчи* «гармонист» > *арганчиос* «гармонисты» > *арганчиосмы* «наши гармонисты» > *арганчиосмытэк* «без наших гармонистов».

В усвоении языка, в повышении речевой культуры, в ознакомлении со спецификой грамматики получение представления о морфемике удмуртского слова на фоне других известных языков составляет необходимое звено.

Выявление структуры удмуртского слова также актуализируется тем, что в последнее время активизируется использование удмуртского языка, возрастает интерес к выявлению внутренних резервов развития языка, в том числе и пополнения его словарного состава и дальнейшего нормирования литературного языка.

Однако морфемика удмуртского слова на сегодняшний день остаётся наименее изученной, в ней имеется много спорных моментов, на некоторые из тех проблемных вопросов уже указывали лингвисты (см., например: [1, с. 16]).

В морфемике удмуртского слова сегодня возникают такие проблемы:

1. В школьной и вузовской практике, а также в работах удмуртских лингвистов наблюдается различное членение слова на морфемы, например, в структуре глагольных форм I спряжения:

а) в инфинитивной форме глаголов I спряжения одни лингвисты выделяют суффикс *-ыны*, например, в таких глаголах, как *мыныны*, *косыны*, *потыны*, другие, руководствуясь тем, что в удмуртском агглютинативном языке должны быть однотипные морфемы, как и в глаголах II спряжения, например, *вера-ны*, *гожъя-ны*, *лыдъя-ны*, как нам кажется, справедливо выделяют только *-ны*;

б) в образовании положительных причастий настоящего времени в школьной практике выделяют суффиксы *-ись*, другие лингвисты – *-сь* (*вурьны* «шить» – *вурь-сь* «шьущий», *курьны* «просить» – *курь-сь* «просящий»). Мы также считаем верным выделение морфемы *-сь*, так как гласная *и* образовалась в результате фонетического изменения *ы* перед палатальным согласным (*бызы-ны* «бежать» – *бызи-сь* «бежущий»), также как образовались фонетические диалектизмы (*вьль* – *вьль*);

в) в формах глаголов I спряжения настоящего времени конечный гласный основы *-ы* перед мягким согласным переходит в *-и* (*юыны* «пить» – *юисько* «пью»), поэтому как глагольный суффикс настоящего времени справедливо выделять не *-исько*, а *-сько*.

2. Выделение окончаний в составе удмуртского слова. Использование термина «окончание» вместо «словоизменятельный суффикс» искажает само понятие «окончание», которое должно занимать конечное положение в слове и, как в русском языке, обладать несколькими значениями. В составе удмуртского слова, например, однозначная падежная морфема в одних

падежах (как в Творительном, Местном, Входном, Исходном, Отдалительном, Переходном, Предельном, Направительном) стоит перед притяжательным суффиксом, а в других падежах – после него (в Р. п. *гурт-э-лы* и в Исходном – *гурт-ысьты-м*).

3. Правильное выявление морфем позволит уточнить словообразовательные модели в удмуртском языке, что позволит, с одной стороны, ограничить использование неудачных образований – неологизмов, например, *жечок* (в значении «молодец»), *чеберина* (в значении «красавица»), *шаерчи* (в значении «земляк»), с другой стороны, поможет составлению словообразовательного словаря, разграничению научной и народной этимологии.

4. В школьной и вузовской практике одни и те же морфемы называются различно. Так, принятые в последней научной грамматике [3] названия *выжиеазитэт* «префиксоид», *выжыёкылётэт* (суффиксоид), *герзаситэт* (интерфикс) и т. д. в школьной практике не используются. Представляется, состав многих морфем до настоящего времени еще не определен. Так, например, в удмуртском языке в уничижительном значении используется слово *нерге*, которое, потеряв своё лексическое значение "поминки", переходит в морфему: *сапег нерге* «сапожонки», *сюан нерге* «что-то типа свадьбы».

Таким образом, разрешение спорных моментов в удмуртской морфемике важно как в дидактических целях, так и в регулировании нормы литературного языка. А знакомство учащихся с данным разделом удмуртского языкознания пробудит их живой интерес к изучению богатств удмуртского языка, повысит речевую культуру и орфографическую грамотность.

#### Список литературы

1. Каракулов, Б. И. К вопросу о морфемике удмуртского слова / Б. И. Каракулов // Вестник Удмуртского университета. – Ижевск, 1994. – № 7. – С. 25–29.
2. Каракулова, М. К. Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков: учебное пособие для высших учебных заведений. Издание перераб. и доп. /

М. К. Каракулова, Б. И. Каракулов. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 227 с.

3. Морфология удмуртского языка: научно-учебное издание / А. А. Алашеева, Д. А. Ефремов, Т. М. Кибардина, Н. В. Кондратьева, С. В. Соколов, О. Б. Стрелкова, И. В. Тараканов, Н. Н. Тимерханова, А. Ф. Шутов; Отв. ред. Н. Н. Тимерханова. – Ижевск: «Удмуртский университет», 2011. – 408 с.

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 393.05

*Е. В. Суханова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОХОРОННОГО ОБРЯДА УДМУРТОВ И МАРИЙЦЕВ В XIX ВЕКЕ**

Тема похоронного обряда очень многогранная и интересная, потому что этот обряд более устойчив и в нем больше отражается древнее мировидение. Так как мы живем в Удмуртии, я рассматриваю процесс похоронного обряда у удмуртского народа, а вместе с тем ему родственного народа – марийского, тем самым выявляю общие и специфические элементы удмуртского и марийского похоронного обряда.

**Цель исследования:** выявить общие и специфические моменты похоронного обряда марийского и удмуртского народов.

### **Задачи исследования:**

Изучить и проанализировать литературу по теме.

Выявить общие и специфические элементы похоронного обряда марийского и удмуртского народов.

Сделать выводы по данным исследования.

### **Методы исследования:**

- Сравнительный анализ.

В результате анализа похоронного ритуала у марийского и удмуртского народов в XIX веке выявились общие и специфические элементы.

*Общим для данных народов явилось:* похороны происходили при участии родственников; для покойника все действия происходили «наоборот»; изначально в качестве гроба использовалась колода; первому, кто встречался на пути похоронной процессии, вручали мешочек с гостинцами.

Таблица 1

**Отличиями явились:**

<b>Характерные элементы</b>	<b>Марийский народ</b>	<b>Удмуртский народ</b>
Участники похорон	Близкие люди обмывали умершего.	Покойного обмывали, одевали сразу же после смерти. Эту процедуру обычно выполняли 3 человека (родственники, специальные люди) [1, с.156]
Одежда умершего	Надевали умершему чистую рубаху, онучи, лапти.	Одевали покойника не обязательно в новую, но чисто выстиранную одежду
Особенности гроба	В качестве гроба (колотка) использовалась выдолбленная из ствола дерева колода. В гроб клали вещи, предметы: нож, трубку (если умерший курил), пищу (блины, орехи).	В случае, когда хоронили без гроба, кур вылын (на липовом лубе), по углам могилы настилали доски – настил. Также хоронили в коросах, шайкорос-колода (с дверью для тела умершего).
Вынос гроба	Перед выносом тела каждый из присутствующих прикасался к краю гроба. При выносе на пороге дома или у ворот резали курицу (петуха), чтобы искупить кровь умершего.	При выносе покойника из дома закрывали ему лицо, снимали с петель дверь и прилаживали ее так, чтобы отворялась не в ту сторону, как прежде, иногда выносили через окно.
Угощение первого встречного на пути похоронной процессии	Первому, кто встречался на пути похоронной процессии, вручали мешочек с гостинцами.	Впереди несли мешочек – «гостинец» от покойного (монетка, несколько ниток, кусок хлеба, понемногу масла и меду), который отдавался первому встречному.
Прощание с умершим	Родственники и соседи приходили на похороны со своей едой, приносили деньги, платок для покрытия лица. Поминая покойного, они просили прощения [3, с. 252]; [4], [5, с. 276].	Пришедшие проститься с покойным приносили с собой муку, крупу, яйца, масло, вино. Прощались, подходя поочередно к покойнику и при этом целуя иконку, лежащую на его груди [2], [5, с.465].

**Вывод:** По данным исследования выяснилось, что в XIX веке процесс похоронного обряда марийского и удмуртского народов, относящихся к одной языковой ветви, происходит неодинаково, хотя имеются и общие элементы в выполнении данного обряда.

В целом можно сказать, что у каждого народа был свой процесс погребения человека и особенности его проведения.

### Список литературы

1. Владыкин, В. Е. Религиозно-мифологическая картина мира удмуртов / В. Е. Владыкин. – Ижевск: Удмуртия, 1994. – 384 с.
2. Воршуд – энциклопедия удмуртской культуры [Электронный ресурс]/ – Режим доступа: <http://vorshud.unatlib.ru> Дата обращения: 22.10.16.
3. Марийцы. Историко-этнографические очерки. Коллективная монография. Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2005. – 336 с.
4. Mariez.ru [Электронный ресурс]/ – Режим доступа: <http://mariez.ru> Дата обращения: 17.10.16.
5. Народы Поволжья и Приуралья. Коми-зыряне. Коми-пермяки. Марийцы. Мордва. Удмурты. – М.: Наука, 2000. – 579 с.

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 811.511.131

*Л. Н. Тихонова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В УДМУРТСКОМ ЯЗЫКЕ

Известно, что вопрос о разграничении частей речи в русском языке не находит однозначного решения (см. об этом: [3, с. 91–92]). Традиционно при разграничении частей речи в этом языке учитывают следующие принципы:

- семантический – совокупность значения того или иного слова, на что оно указывает (предмет, действие и т. д.);
- морфологический – совокупность словоформ и парадигм слова, система морфологических категорий и разрядов;

– синтаксический – это обычная, первичная синтаксическая функция слова.

В удмуртской грамматике, составлявшейся на основе положений русской грамматики, при разграничении частей речи чаще также учитывают эти принципы. В то же время в удмуртском языке существуют слова, трудно поддающиеся разграничению на части речи. В одной и той же грамматической форме они могут выступать разными членами предложения. Такие слова в различных контекстах могут иметь разное значение, соответственно – и грамматические категории, т.е. могут относиться к разным частям речи. Например, слово *шуным* в предложении может употребляться как существительное, а также как прилагательное и наречие: *Ми шуным корка пырим* (кыче корка? – прилагательное); *Куноосты шуным пумитазы* (кызыы пумитазы? – наречие); *Гур дорысь шуным лыктэ* (мар лыктэ? – существительное). Следовательно, как доминирующий при классификации частей речи в удмуртском языке можно рассматривать синтаксический принцип.

Мнения лингвистов расходятся, к какой части речи отнести такие слова, как *вылам* «на мне», *азяд* «перед тобой», *сьораз* «он с собой» и др. А. И. Главатских в школьной практике включил подобные слова в число обозначающих место наречий с притяжательным аффиксом: *дорам, дорад, доразы; сьорам, сьорад, сьоразы*. И. В.Тараканов данные слова рассматривает как послеложно-личные местоимения [4, с.121]. Но отнесение вышеуказанных слов к местоимениям, по нашему мнению, не совсем правильно, поскольку, во-первых, в предложении эти слова могут выполнять только функцию обстоятельства. А местоимения, как известно, могут использоваться в роли всех членов предложения. Во-вторых, внутренняя форма термина местоимение подсказывает, что оно используется вместо имени, а при использовании интересующих нас слов такая замена не происходит, более того, при их образовании производящие основы существительных сохраняются. В-третьих, говорить трудно об образовании этих слов от

послелогов, поскольку в удмуртском языке не наблюдаются послеложные сочетания типа *ми дорамы, тӱ дорады* и т.д. Если в предложении они используются рядом, то первый может быть подлежащим, а второй – обстоятельством (см. об этом также: [1, с.173-174]).

Именно посредством синтаксического принципа можно достоверно отнести то или иное удмуртское слово к той или иной части речи. Предлагаем рассмотреть конкретные слова в следующих предложениях:

1) - *Ма, пие, со тол озьы,*

*Тол юмша корка азьын* (А. Ельцов).

2) *Со арлэсь кема дораз улэ ни вылэм, волостной исполкомын маке бумага ужен выре, кыче ке начальник нерге* (Г. Красильников).

3) *Солэн вылаз толэн но гужемен саестэм горд зыбын, пыдъёсаз гын ката* (А. Оки).

В первом случае слово *азьын* является послелогом, который вместе с начальной формой существительного образует форму местного падежа, вместе с именем являются единым членом предложения. Данный послелог относится к группе отыменных послелогов, поскольку он образован от существительного *азь* «перед». Следовательно, в первом предложении *корка азьын* является обстоятельством, выраженным существительным *корка* и послелогом *азьын*.

В следующем случае *азям* является обстоятельством, выраженным наречием места: *улэ ни вылэм (кытын?) дораз*.

В третьем предложении словосочетание *солэн вылаз* необходимо рассматривать в совокупности словосочетания. Данные слова вступают притяжательную связь (изафет): *вылаз (кыче? кинлэн?) солэн*, а как известно, в такую связь могут включаться только существительные и местоимения. Отсюда следует, что в словосочетании *солэн вылаз* второе слово является обстоятельством, выраженным существительным, а первое – определением, выраженным местоимением. Слово *вылаз* имеет суффикс местного падежа –а, и притяжательный суффикс 3-го лица -з. Следует

отметить, что в данной притяжательной конструкции обладатель предмета указывается дважды, т. е. используется синтаксический плеоназм, тем не менее такая форма закреплена нормой удмуртского литературного языка (см. об этом: [2, с. 207–216]).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что в морфологии удмуртского языка необходимы дальнейшие исследования в проблеме разграничения частей речи. Для этого следует рассматривать морфологию не в отдельном ее аспекте, а в совокупности с синтаксисом, т. е. рассмотрение грамматики в целом дает больше широкой возможности поиска способов решения проблем в языкознании.

### Список литературы

1. Каракулов, Б. И. О некоторых нерешенных вопросах удмуртской грамматики с точки зрения синтаксических отношений / Б. И. Каракулов // Типология аргументной структуры и синтаксических отношений: Тезисы докладов. Lenca-2. Казань, 11–14 мая 2004 г. *The typology of argument structure and grammatical relations abstracts* / Серия международных симпозиумов «Языки Европы и Центральной Азии». Series of international symposia on «Languages spoken in Europe and North and Central Asia». Казань, 2004. – С. 172–174.
2. Каракулов, Б. И. Плеоназм. К проблеме нормы в удмуртском языке / Б. И. Каракулов // Межвузовский сборник научных трудов «Пермистика 9: Вопросы пермской и финно-угорской филологии». – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2002. – С. 207–216.
3. Каракулова, М. К. Сопоставительная грамматика русского и удмуртского языков: учебное пособие для высших учебных заведений. Издание перераб. и доп. / М. К. Каракулова, Б. И. Каракулов. – Ижевск: «Удмуртский университет», 2001. – 227 с.
4. Морфология удмуртского языка: научно-учебное издание / А. А. Алашеева, Д. А. Ефремов, Т. М. Кибардина, Н. В. Кондратьева, С. В. Соколов, О. Б. Стрелкова, И. В. Тараканов, Н. Н. Тимерханова, А. Ф. Шутов; Отв. ред. Н. Н. Тимерханова. – Ижевск: «Удмуртский университет», 2011. – 408 с.

## ФИННО-УГОРСКОЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ФОЛЬКЛОР И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ УДМУРТСКОГО ЯЗЫКА

УДК 398

*М. М. Баграшова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

### САКРАЛЬНЫЕ МЕСТА НА ТЕРРИТОРИИ Д. БАГРАШ-БИГРА

Удмуртия относится к числу тех регионов, где существуют различные природно-культурные объекты, связанные с традиционными верованиями народов, проживающих на её территории. Для удмуртов характерно почтительное отношение к растительным объектам – как отдельным деревьям, так и лесным участкам (Владыкин, 1994; Морохин, 1997). Последние больше известны как «священные рощи». Наши предки жили в тесной гармонии с природой. Природные явления и отдельные природные объекты имели сакральное значение и являлись частью целостной мифологической картины мира. Удмуртия входит в число тех регионов, где природно-культурные объекты, связанные с традиционными верованиями народа, сохранились до сих пор.

Религия удмуртов самобытна. В её определении у исследователей нет единства: её определяли как шаманизм, фетишизм, анимизм и даже буддизм.

В. Е. Владыкин объединяет отдельные компоненты религиозно-мифологического комплекса удмуртов вокруг двух главных стержней: семейно-родовых и аграрных культов. Все прочие формы верований (тотемизм, знахарство, ведовство и др.) входили в них в качестве исторически более ранних структурообразующих компонентов.

У удмуртов были две формы семейно-родовых культов: святынь-покровителей и предков. Эти формы верований соответствовали двум этапам развития древнеудмуртского общества: материнскому и отцовскому роду. Культ семейно-родовых святынь-покровителей особенно ярко проявлялся в почитании Воршуда – особого божества, покровителя рода и семьи еще в начале XX в. Все удмурты знали, к какому Воршуду они относятся. Если в деревне жили представители нескольких воршудов, соответственно, столько же было и родовых святилищ, которые строили во дворе жреца (чаще в лесу), около водоёмов, неподалеку от деревни. Это небольшая срубная постройка из тонких брёвен с двускатной крышей без окон (Куала).

В моей родной д. Баграш-Бигра (Малопургинский район, Удмуртия) старожилы о Воршуде уже не знают. Но отмечают, что помнят, как говорили «*Куала возись*». Значит, такое место моления было, но забылось. Т. И. Ерохина (1936 г. р.) отмечает, что в каждой усадьбе была своя *куала*. Наверное, это было святое место, т. к. после сношения сруба *куалы* во время коллективизации на месте очага её мать сложила горкой камни, чтобы не топтать и не осрамить это место. Молились ли там, Таисия Ильинична не знает. Моя прабабушка Т. П. Зянкулова (1899 г. р.) вспоминала, как её заставили поменять сруб *куалы* на территории двора. По её мнению, этого, наверное, нельзя было делать, потому что она ослепла. Бабушка думает, что так на неё наслал болезнь хозяин *куалы* «*куала кузё*». Значит, в сознании народа сакральность этого места имеет значение. В современной усадьбе многих баграш-бигринцев есть такая постройка, но она потеряла первоначальную функцию, а используется как летняя кухня.

В окрестностях д. Баграш-Бигра функционировало несколько мест молений языческим богам. Это были Вылй Керемет, Улй Керемет, Акташ, Биднюк, Четкер, Бигра Луд, Пилька тэль.

Из воспоминаний старожиллов деревни мне довелось узнать, что молиться ходили в основном в июне месяце. Молились сразу во всех

вышеперечисленных местах поочередно. Был определённый порядок посещения этих мест, но сейчас уже никто не помнит об этом.

Место моления Бигра Луд располагается на склоне возвышения, на берегу реки. Сакральная часть уже неизвестна и не огорожена, никто и не знает, в какой части территории Луда совершался обряд. Религиозные празднества проводили на Троицу раз в 3 или 4 года. На моления собирались жители из трех окрестных деревень: Бигра, Орлой, Курег. В качестве общественной жертвы приносили овец, варили кашу. Женщины в Луд не допускались.

Место моления Керемет расположено за железной дорогой в направлении д. Гожня. Еще в середине XX в. баграш-бигринцы имели 2 Керемета: Верхний (Выли) и Нижний (Ули). В 1970 г. в колхоз приехал агрономом А. Н. Востриков из Селтинского района. Для увеличения сельхозугодий под пашню он уничтожил Нижний Керемет. А из деревьев построил себе дом. «Придется ли жить в таком доме?» – подумали тогда старожилы, т. к. строго воспрещалось рубить в священной роще деревья, собирать ягоды и грибы, пасти скот. Даже упавшие ветки и сучки можно было использовать только в культовых целях: они сжигались на священном огне. Сакральный смысл имели слова, произносимые в самой роще и близлежащих местах, – за сквернословие могла грозить смерть. Дом из священных брёвен А. Вострикова два раза горел. Один раз в него ударила молния.

Обряд, связанный с поклонением Керемету, был похож на обряд, проводимый в Луде. Также нельзя было приходить женщине. Ученые считают, что в удмуртскую среду поклонение Керемету проникло через болгар, вместе с исламом, и слился здесь с древним финно-угорским культом священной рощи. Само слово «керемет» арабского происхождения, означает «чудеса, деяние святых». Запрет участия в молении женщины – совершенно новый момент для удмуртской обрядности. Также во время этого обряда освящались пресные лепешки, что является заимствованием от татар.

Место моления Акташ (тюрк. *акташ* – ‘белый камень’), посвящённое злему богу, действующему после захода солнца, располагалось возле деревни в поле. Почему это место так называли, уже не помнят, но со слов А. Ф. Лебедевой (1934 г. р.) до коллективизации эта территория принадлежала татарину. В последний раз здесь молились в 1990 г. Варили жертвенную кашу и поклонялись со словами «*шуным, небыт зоръёстэ сёт, сильтёллэсь, тылпулэсь утялты*» («*Дай теплых дождей, убереги от урагана и пожара*»). Здесь молились и женщины. Недалеко от Акташа около леса росла большая одинокая ель – Акашка кыз. Агроном А. Н. Востриков велел её срубить. Вот что написано в книге о Баграш-Бигре: «По словам нашего старожилы, журналиста Н. И. Кондратьева (1910–2004), вечером, в день Пасхи, каждый спешил в свой Быдзым Куала на моление. На следующий день устраивали моления около Акашка кыз, возливали богам и божкам кумышку и сами выпивали. А перед тем как отправиться на лошадях домой, выбирали старших из своих бёляков (родов). И никто, по уговору, не должен был их обгонять. Но те, кто ехал сзади, специально ударяли лошадь других, и те с испугу вырывались вперёд, нарушая уговор. Естественно, начинались драки до первой крови, говорили, что иначе урожай будет плох. Такие драки были, мол, только у бигринцев».

Следующее место моления – Биднюк. Здесь молились в засуху и просили дождь. Освящали кашу, пресные лепешки, пили кумышку. Последние моления прошли в 80-е гг. XX в.

Четкер – очередное место моления. В одной из радиопередач «Моя Удмуртия» передали, что «*четкер*» означает понятие «гора с лесом». Рельеф точно подходит этому названию. Здесь молились жители д. Баграш-Бигра, Орлой, Курег, с. Малая Пурга. Обряд проводился с просьбой о дожде. Люди вспоминают, что в 80-е гг. долго не было дождя, после моления он пошел. В последний раз обряд прошёл в 1996 г.

Пилька тэль – здесь молились нечасто. Вспоминают, что приходилось идти прямо по ржи (сакральное место находилось посреди поля и

представляло собой небольшой лесок из нескольких деревьев). Называлось так по одному из бигринских родов Пилька, поле которых находилось рядом с этим леском. Пилька тэль тоже был уничтожен агрономом А. Н. Востриковым.

Для обслуживания культовых обрядов выбирались особые служители – жрецы («вёсясь»). Главный жрец обычно исполнял свои обязанности пожизненно. Это обязательно был мужчина. Удмуртские служители культа в некоторых местах имели специальную одежду: длинный холщовый кафтан с широкими рукавами (иногда без рукавов) светло-лилового цвета, подпоясанный кушаком. На голову надевался вязаный колпак с кисточкой из разноцветных ниток. Для всех других участников молений обязательным цветом ритуальной одежды был белый. В Баграш-Бигре вёсясь надевал на голову шляпу и белый передник («айшет»). Одежда была белая, на ногах специальные лапти только для моления. Накануне культовых действий вёсясь спал отдельно от жены.

Системой язычества удмуртов за многовековую историю были выработаны ритуалы жертвоприношений с жесткой регламентацией и детальными предписаниями: на моление с жертвоприношением отправлялись, обязательно помывшись в бане, в белой и чистой одежде.

Т. И. Ерохина вспоминает обряд моления, когда она посещала его ещё девочкой. Освещали сначала кашу и каждому раздавали. Все вместе за жрецом поклонялись Щемару и просили благодатную жизнь и много скотины. Затем каждый кидал в огонь немного каши, хлеба, кумышки со словами «*тыла-тыны кулэ*», чтобы дым их вознёсся к Богу. После этого начинали есть и пить.

Таким образом, в удмуртских поселениях, в частности д. Баграш-Бигра, сакральные места сохранились только в сознании людей. Сохранённые постройки имеют совершенно другое назначение.

## Список литературы

1. Матвеев, А. Я. Баграш-Бигра. СПК «Первый май» и история деревень входящих в него / А. Я. Матвеев, Ю. П. Басков. – Ижевск: Удмуртия, 2005. – 199 с.
2. Владыкин, В. Е. Религиозно-мифологическая картина мира удмуртов / В. Е. Владыкин. – Ижевск: Удмуртия, 1994. – 384 с.

НАЗАД

СОДЕРЖАНИЕ

ВПЕРЕД

УДК 371

*Т. В. Варфаламеева,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

### **УРОК ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ ПО ТЕМЕ В. М. ВАНЮШЕВА «КАК БУДТО КНИГА БЫТИЯ»**

В современной школе недостаточно полно проводится работа по внеклассному чтению. У учащихся нет мотивации к чтению. Дети не знают, что им читать, где брать книги, как их выбирать. Они привыкли, что читать нужно только то, что задают на уроках литературы. Условием улучшения техники чтения является увеличение объема чтения, формирование читательского интереса учеников. Одна из задач учителя на уроках внеклассного чтения – это воспитание любви и уважения к родной литературе и культуре, однако сегодня знакомство с удмуртской литературой происходит только на уроках удмуртской литературы в сельских и национальных школах. Общение школьника с произведениями удмуртской литературы необходимо. В этом случае происходит знакомство с духовным опытом родного народа, который отражается в фольклоре и литературе.

Приобщение к любой культуре народа начинается с изучения его фольклора. Произведение, которое дети смогут прочитать и узнать историю

удмуртов, – это, в первую очередь, поэма В. М. Ванюшева «Удмурт Выжы Книга».

Василий Михайлович Ванюшев – удмуртский поэт, учёный, публицист, литературовед, критик, доктор филологических наук. Родился 10 февраля 1936 года в д. Нижняя Кусо-Какся Кизнерского района Удмуртии в крестьянской семье. «Толчком к написанию поэмы стал осуществлённый В. Ванюшевым вольный перевод на удмуртский язык произведения М. Г. Худякова «Из народного эпоса вотяков. Песни, сказания» и публикация его под названием «Дорвыжы» [1].

Поэма «Умурт Выжы Книга» – современное лирико-философское осмысление культурно-исторического наследия удмуртского народа, уходящего своими корнями в старину. В. Ванюшев изображает прошлое удмуртского народа. В этих целях он использует фольклорный, этнографический, исторический материал об известном археологическом памятнике Иднакар, расположенном на горе Солдырь Глазовского района при слиянии рек Чепца и Пызеп.

Текст поэмы даётся параллельно на двух языках – удмуртском и русском (перевод А. И. Демьянова), затем на французском (перевод Н. П. Долгиной). Такая форма книги очень актуальна, т. к. представляет удмуртскую литературу среди читателей разных народов, а ещё даёт возможность удмуртам обратиться к своим истокам. В книгу включены фотографии археологических находок, сохранившиеся в средневековом городище Иднакар. Иллюстрации помогут учащимся усвоить новую информацию, делают содержание текста ясным и наглядным.

Уроки внеклассного чтения следует строить так, чтобы дети стали активными, полюбили чтение, увлеклись им. Атмосфера на уроке должна помогать детям быть творцами, высказывать своё мнение, не бояться давать советы, доброжелательно относиться к товарищам, уметь выслушать и понять другого.

Важным является этап закрепления знаний на уроке. Одним из методов для закрепления полученного материала на таких уроках является кейс-технологии.

Кейс-стади (case-study) метод – это обучение с помощью анализа конкретных ситуаций [2]. Отличительная особенность метода – создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни. Слушателям даётся описание реальной ситуации или ситуации, которая смоделирована как реальная. Учащийся должен познакомиться с проблемой и обдумать способы её решения. В классе в небольших группах обсуждается приведённый случай из практики. Проанализировав множество непродуманных проблем, школьники "набьют руку" на их решении, и, если в дальнейшем в практической деятельности попадут в аналогичную ситуацию, она не поставит их в тупик. Кейс-метод обучения предполагает не только наличие банка кейсов, но и методические рекомендации по их использованию, вопросы для обсуждения, задания учащимся, дидактические материалы в помощь преподавателю.

Преимущество в использовании данной технологии в следующем:

1. Помогает каждому учащемуся в освоении закрепления материала с собственной скоростью.
2. Создаёт ситуацию вариативности, выбор задания.
3. Создаёт ситуацию интерактивного общения, которое способствует социализации учеников.

Использование на уроках внеклассного чтения технологии кейс-стади сформирует предметные и метапредметные компетенции у учащихся с разным уровнем подготовленности.

### **Кейс**

В. М. Ванюшев

Как будто Книга бытия (На Иднакаре)

Три божества носили у иднакарцев имя «Мумы»: Шунды-Мумы – Мать-Солнце, Гудыри-Мумы – Мать-Гроза, Музьем-Мумы – Мать-Земля. Каждый

из этих высочайших духов имел свои заботы. Мать-Солнце опекала деяния своего сына – Солнца. Свидетельствуют об этом через многие века дошедшие до нас женские украшения – сережки. Они отлиты из серебра и бронзы в форме женщины с воздетыми вверх руками, на которых, исполняющих роль застежек, покоится солнечный диск, испускающий лучи, сын Матери-Солнца – дарующее жизнь Светило. Мироздание, и в это свято верили иднакарцы, держится на руках Женщины. <...>

Мама... Меми... Есть ли в удмуртском языке слово дороже этого, короткого и емкого, как все главные в мире слова? Жизнь. Солнце. Хлеб. Родник. Они стоят рядом со словом Меми.

Куинь инмаръёссэс иднакаръёс «Мумы» кылын висъялозы вылэм: Шунды-Мумы, Гудыри-Мумы, Музьем-Мумы. Соослэн котькудзылэн – асьсэлэн быдэстоно ужзы. Шунды-Мумы кивалтэ Шундылэн уженыз. Со сярысь быдэс деннелы ноку дугдылытэк мадыло азвесьлэсь но туйлэсь кисьтэм но Иднакарысь алигес гинэ шедьтэм пель угыос. Нылкышно мугоръемесь соос. Вылланы урдэм киоосы-вугъёссы Инбам возъет кылдыто, нош со борды сайкыт сиоссэ пазяса, Шунды Котырес интыяськем. Быдэс дунне Нылкышно ки вылын возиське.

Мумы... Меми... Вань-а удмурт кылын солэсь но дуногес валанъёс? Улон. Шунды. Нань. Ошмес. Соос но, «меми» кадъ ик, огшокчемен вераса, пуш дуннемес усьто.

Задания:

1. Что значит у индакарцев слово «Мумы»? Какие три божества носили это имя?
2. Какое свидетельство сохранилось о деяниях Матери-Солнца? Как описывает автор этот предмет? Почему он говорит, что мироздание держится на руках Женщины?
3. С какими словами автор сравнивает слово «Мама»? Объясните, почему он так делает.

4. Правда ли Гроза является матерью? Как отвечает на этот вопрос В. М. Ванюшев? Согласны ли вы со словами автора?

5. Что для вас значит слово «Мама»? Напишите мини-эссе.

Таким образом, на уроках внеклассного чтения учитель, используя кейс-технологии, параллельно с уроками литературы вводит учащихся в большой мир удмуртской литературы и культуры, знакомит их с широким кругом доступных книг, приучает свободно ориентироваться в них и, объединяя отдельные стороны читательской деятельности в единый комплекс культуры чтения, формирует у каждого ребёнка индивидуальный опыт самостоятельного чтения, а параллельно с этим – собственное видение мира и восприятие окружающей действительности.

### Список литературы

1. Ванюшев, В. М. Удмурт Выжы Книга (Иднакарын) – Как будто Книга бытия (на Иднакаре) / В. М. Ванюшев. – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – 104 с.

2. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий.– 2006. – 816 с.

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 398(=511.131)(045)

*Н. В. Игнатьева,  
студентка,  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск*

## РОЛЬ ОБРЯДОВОЙ КУКЛЫ В КУЛЬТУРЕ УДМУРТОВ

Кукла сопровождала человека на протяжении всей его жизни – от рождения до смерти. В детской среде она использовалась как игрушка, но также кукла применялась в обрядах удмуртов. До сих пор во время археологических раскопок на территории современной Удмуртии учёные

находят кукол ритуального назначения. Кукла по-удмуртски – мунё, что означает «сделанная из земли, глины».

В Удмуртии бытовало 2 вида кукол: в северных районах – кукла-закрутка. Она была первой куклой, которая появлялась в жизни ребенка буквально с рождения. Её клали новорождённому в колыбель в первые дни его жизни. В южных районах была популярна кукла-тренога. Для основы выбирали сосновые веточки. Платье повторяло в уменьшенной и систематизированной копии наряд женщин данной местности. Мастерницы природным чутьём угадывали, какая ткань подходит к другой, и создавали сложную гармоничную композицию [6].

Для детских игр использовались разные виды кукол. Самая простая делалась из обыкновенного полена, на котором завязывались платок и тряпица вместо платья. Ещё один вид кукол делали из щепки, которую также обматывали лоскутами. Главное, чтобы количество узлов на платке и платье было нечётным [4]. Другой вид – кукла-зерновушка (она изготовлялась из мешочка с зерном осеннего сбора). Её обшивали, одевали, и всю зиму с ней играли дети. Весной зерно доставали и сеяли. Была и зольная кукла – мешочек наполняли древесной золой и устанавливали на треногу [6].

Кукла как один из атрибутов широко применялась в обрядовой культуре удмуртов. В ритуалах использовались антропоморфные фигурки. В своих этнографических статьях Г. Е. Верещагин описывает обряды изгнания различных болезней. Например, в обряде муйы келян (муйы - опухоль) больной втайне делал небольшую фигурку: в расщелину осинового палочки закладывал монетку и кусок мяса утки, затем обрабатывал её красным ситцем, придавая фигурке подобие куклы. Эту куклу поручалось отнести кому-то из стариков на перекрёсток дорог или бросить в воду. Отнести нужно было ночью или до восхода солнца, стараясь ни с кем не встречаться. Если кукла была брошена в воду, больной не должен был пить воду из того источника. Когда заболела женщина, такие куклы хоронили в землю или в

муравейник или бросали на старые языческие кладбища. Считалось, что женщину поразила болезнью та кукла, с которой она играла в детстве [1].

По мнению И. М. Нуриевой, в обрядовой культуре завятских удмуртов особое место занимает так называемая кукла пор кышно (букв.: женщина-марийка; «пор» – чужеродец, чужой по отношению к своим). Ещё в 30-х гг. XX столетия в Кукморском районе Татарстана проводился обряд с использованием этой куклы. Примерно в середине лета в специальном месте за деревней мужское население совершало моление. Для этого резали барана, ставили на землю куклу, и все присутствующие в обряде побивали фигурку камнями. Из барана готовили обрядовую еду. Само моление, по рассказам информаторов, предназначалось для вызывания дождя [5]. Впоследствии этот обряд проводился уже без использования куклы.

Также антропоморфная фигурка в виде чучела использовалась во время проводов масленицы. Удмурты Мало-Пургинского района делали из соломы куклу (Кабыста-апай «тётушка-Капуста»), надевали на неё платье, фартук, платок. Эти детали одежды говорят о принадлежности чучела к женской ипостаси. Далее эту куклу помещали в сани и катали по деревне. Впоследствии ее выбрасывали или сжигали [3, с. 70]. В данном контексте чучело является символом женского плодородящего начала, которое должно возродиться через ритуальную смерть (скатывание на санях в овраг или сожжение) [2, с. 54].

Принадлежность куклы-чучела к мужскому миру у удмуртов Башкортостана могли подчеркнуть набитые соломой штаны и рубаха [3].

По описаниям Б. Мункачи, удмурты, проживающие на территории Татарстана, готовили на Вёй келян (Проводы масленицы) чучело (Пересь – «старик»). Эта кукла прикреплялась к двум мужчинам, которые ходили по деревне. Затем куклу оставляли на краю деревни [8].

Из рассмотренных источников можно предположить, что в старину кукла использовалась и во время других обрядов. Со временем антропоморфная

фигурка ушла из обряда, но её образ остался в песнях. Так, например, в обряде Акашка (Праздник первой борозды, встреча весны) вырисовывается некий антропоморфный образ в песенном тексте:

акашка лък(ъ)тэм шумпотъса(й),  
кътай зъбънзэ дис'аса(й).  
ваўл'осът отто(й) д'эл'кънъса(й),  
тўйам с'эрмэ'зэс сэйаса(й)

Акашка приходит, радуясь,  
Зыбын, обшитый китайкой, надев.  
Кони выходят, раззадорившись,  
Бронзовыми украшениями на уздечке потряхивая [5, с. 62].

акаш(ъ)ка лък(ъ)тоз но сагънъса(й)  
с'урыко но(й) пас'сэ но(й) дис'аса(й)...

Акашка приходит, соскучившись,  
Укороченную шубу да надев... [5, с. 62]

ар(ъ)сън(ъ) но лък(ъ)тэм турогойэд  
гўр(ъ)ла(ўъ)лоз(ъ) бус(ъ) шор(ъ)йосън.  
ар(ъ)сън но(й) лък(ъ)тэм акашкайэд  
гўр(ъ)лалоз(ъ) бас(ъ)кис' въжийън.

Каждый год да прилетающий жаворонок  
Поёт-заливается над полями.  
Каждый год да приходящая Акашка  
Звенит на ступеньках крыльца [5, с. 80].

Некоторые элементы в описании прихода праздника в текстах подчеркивают его антропоморфный характер: оно въезжает или его вводят на особых, отмеченных звездочкой конях, оно одето в шубу или зыбын, наконец, оно радуется и скучает. Перед нами предстаёт ипостась праздника в антропоморфном виде.

Таким образом, изучив обряды, в которых применялась кукла, можно сказать, что все антропоморфные фигурки были наряжены в женскую одежду. Отсюда следует, что используемые куклы, возможно, символизировали божество в образе женщины, которое обязательно должно было подвергаться уничтожению.

### Список литературы

1. Верещагин, Г. Е. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2: Вотяки Сарапульского уезда Вятской губернии / Отв. за выпуск Христолюбова Л. С. – Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 1996. – 204 с.
2. Владыкина, Т. Г. Удмуртский фольклор: проблемы жанровой эволюции и систематики: Монография. – Ижевск: Удмуртский институт истории, языка и литературы УрО РАН, 1997. – 356 с.
3. Владыкина, Т. Г. Половозрастная стратификация деревенского общества в удмуртском народном календаре / Т. Г. Владыкина, Г. А. Глухова // Ежегодник финно-угорских исследований. Выпуск 3 / науч. ред. А. Е. Загребин; сост.-ред. А. В. Ишмуратов, Р. В. Кириллова, С. Тот; отв. ред. Д. И. Черашняя. – Ижевск, 2005. – 204 с.
4. Никитина, Г. А. Народная педагогика удмуртов / Г. А. Никитина. – Ижевск: Удмуртия, 1997. – 196 с.
5. Нуриева, И. М. Музыка в обрядовой культуре завятских удмуртов: Проблемы культурного контекста и традиционного мышления: монография / И. М. Нуриева. – Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 1999. – 272 с.
6. Пузанова, Н. Н. Кукольная магия по-удмуртски [Электронный ресурс] – [http://www.ng.ru/regions/2004-03-15/13\\_izhevsk.html](http://www.ng.ru/regions/2004-03-15/13_izhevsk.html) – статья в интернете.
7. <http://www.rukukla.ru>
8. Munkácsi B. Volksbräuche und Volksdichtung der Wotjaken. Aus dem Nachlasse von Bernhard Munkácsi. Herausgegeben von D. R. Fuchs // MSFOu, 102. – Helsinki, 1952. – 715p.

УДК 82

*И. П. Кожевникова,  
студентка,  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск*

## **МОДИФИКАЦИЯ ЖАНРА АВТОРСКОЙ СКАЗКИ В ТВОРЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ УДМУРТСКОЙ ДЕТСКОЙ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ Ю. КУЗЬМИНОЙ**

Авторская сказка – один из наиболее разработанных, но, к сожалению, самый малоизученный жанр в удмуртском литературном процессе. При всём различии в определении жанра литературной сказки, учёные единодушны в том, что она представляет собой авторское произведение, поэтика которого, в том числе и активно используемые в тексте элементы народной сказки, подчинена требованиям и художественным задачам писателя [1; 4; 5]. Примечательно, что само рождение удмуртской литературы тесно связано со сказкой. Это широко известные сказки Г. Е. Верещагина «Батыр дись» («Богатырская одежда») и «Зарни чорыг» («Золотая рыбка»), Кузубая Герда «Гондыръёс» («Медведи»).

Современная удмуртская литературная сказка переживает динамичные изменения, именно на этот жанр оказывает влияние трансформация жанровой парадигмы новейшей литературы. А это, прежде всего, всплеск интереса молодых авторов к необычному, к фантастике. Активизация сказочного вымысла в творчестве начинающих авторов, видимо, связана, с одной стороны, с распространением философии и эстетики постмодернизма, с другой – увлечённостью компьютерными технологиями и другими реалиями нынешней технической эры.

Тенденции развития современной удмуртской авторской сказки можно рассмотреть на примере творчества популярной сегодня в удмуртской читательской среде поэтессы, композитора и певицы Юлии Ильиничны Кузьминой (1965). Родилась она в Алнашском районе Удмуртии. Знающие

Ю. Кузьмину люди говорят, что уже в начальных классах девочка отличалась творческими и организаторскими способностями. В школьные годы Ю. Кузьмина начала писать собственные сценарии к мероприятиям, ставить сценки по мотивам известных произведений удмуртской, русской и мировой литературы. Закончила дирижерско-хоровое отделение Республиканского культурно-просветительского колледжа, заочно – Удмуртский государственный университет по специальности «Немецкий язык и литература». Все эти годы Ю. Кузьмина активно печаталась на страницах районных и республиканских газет и журналов: «Удмурт дунне», «Инвожо», «Кенеш», «Вордскем кыл». Писала стихи, песни, сценарии, сказки, статьи, одновременно выступала на сцене со своими авторскими песнями. В последние годы Ю. Кузьмина широко известна как организатор семейного ансамбля, демонстрирующего не только песенный репертуар, но и собственные сценические костюмы. Кроме того, поэтесса, композитор, автор-исполнитель Ю. Кузьмина является членом Приволжского филиала РАО, заслуженным работником культуры УР, членом Союза журналистов России и Союза писателей Удмуртии. Она ветеран труда РФ. В 2014 году Ю. Кузьминой выражена благодарность президентом РФ.

В арсенале Ю. Кузьминой шесть книг, адресованных детям и взрослым: «Вордйськи мон кырзанэн» («Родилась я с песней вместе», 1996), «Яратон ке сюлэмын» («Если в сердце любовь», 2008), «Выжыкыл апай дорын» («В гостях у тёти Сказки», 2011), «Бубы-бубы-бубыли» («Бабочка», 2013), «Куинь вайлэсь тугоко» («Букет из трёх веток», 2013), «Алнашысь крезьгуро тулкымъёс» («На волнах алнашских мелодий», 2015). Согласно заявленной теме, проанализируем детские книги писательницы – «Выжыкыл апай дорын» и «Бубы-бубы-бубыли». В первый сборник включены сказки и сказочные сценки-представления, посвященные временам года и животным. Книга написана на двух языках: удмуртском и русском. Вторая книга, как и первая, адресована детям дошкольного и младшего школьного возраста, в неё включены стихи, загадки, песни, сказки. Содержание книг Ю. Кузьми-

ной – снежная зима и загадочное лето, звонкая весна и многоцветная осень, многогранный мир окружающий ребёнка природы. Писательница учит детей добру, справедливости, мудрости, храбрости, любви к природе Удмуртии.

В контексте заявленной темы более подробно рассмотрим сказку «Кочышпи» («Котенок»). В один из летних солнечных дней появился на свет маленький котенок. Хорошо ему жилось в своей кошачьей постельке, здесь мягко и сухо. Но вот однажды, когда мамы кошки не было рядом, маленький котёнок решил погулять по двору. Он встретился с собакой, «которая дом хозяина стережёт, от чужих людей, от воров добро бережёт» [2, с. 12]. Страшный лай собаки напугал котенка, и он убежал. Затем его напугала свинья. Тут из-под воротни нагрянуло еще и семейство гусей. Мама кошка спасает сына от воинствующего гусака, хватает за шиворот и уносит домой. После этих походов начинаются серьёзные объяснения мамы о том, кто живёт во дворе, в чём предназначение каждого животного. А самые главные в доме оказываются кошки:

«– А мы? – спросил Котёнок.

– А мы самые главные, – ответила Кошка, – поэтому нас в избе держат, ласкают, кормят и молоком поят. Потому что без нас и хлеб, и мясо, и рыбу, и всё-всё съедобное мыши да крысы растащат, попортят, съедят. Мы – Кошки, крыс да мышей ловим» [2, с. 13].

Рассматриваемая нами сказка, как и многие другие произведения Ю. Кузьминой, несет просветительские идеи. Напомним, что сказки о животных – явление особое, не похожее на рассказы из жизни животных или о животных, звери и животные здесь выступают носителями тех или иных черт характера человека, «производителями» тех или иных действий. Все соотнесено с человеком. Поэтому мир зверей, насекомых, растений в сказках является формой выражения мыслей и чувств человека, его взглядов на жизнь (чаще автора).

Анималистическим сказкам свойственна иносказательность. У Ю. Кузьминой это становится возможным во многом благодаря умелому

использованию аллегорической образности. Параллель между Котёнком и маленьким ребёнком очевидна. Ребёнок познаёт мир наблюдая, действуя, задавая вопросы. Он такой же «почемучка», как и сказочный Котёнок. Мама кошка отвечает на сложные и даже неожиданные детские вопросы. Главное достоинство сказок Ю. Кузьминой – умение воссоздать эмоциональную жизнь героев-животных. Её сказки отражают окружающую действительность, словно сквозь призму младенческого сознания воссоздаётся мироощущение ребенка, не имеющего жизненного опыта.

Атмосфера любви и добра пронизывает всё детское творчество Ю. Кузьминой. В этой связи интересны сказки-сценарии Ю. Кузьминой, являющиеся для удмуртской детской литературной сказки своеобразной модификацией. Кстати сказать, короткие сценарии со сказочным сюжетом и сказочными героями могут быть хорошим методическим материалом в работе педагогов и воспитателей детских учреждений. Такого плана произведения Ю. Кузьмина определяет как сказочные представления. К примеру, сценарий для новогоднего утренника «Чеберъям кыз котырын» («У красавицы елки»). Герои этой сказки – «интертекстуальны», они «пришли» из сказок народных и авторских: Заяц, Волк, Петух, Лиса, Буратино, Красная Шапочка, Вьюга, Волшебник, Дед Мороз, Снегурочка. В основе сюжета сказочного сценария – проделки злой Вьюги, мешающей детям встретить Новый год.

«У-у-у!  
Песню эту не люблю!  
Я вас, леших, разгоню,  
Закружу, заморожу!  
По моим пошлю делам!  
Разбегайтесь по делам!» [3, с. 47].

Творчество Ю. Кузьминой пленяет своего читателя увлекательными сюжетами и искренностью повествования. К сожалению, детские произведения Ю. Кузьминой остаются вне внимания профессиональных критиков и литературоведов. Нами сделана попытка обратить внимание

читающей аудитории на произведения этого интересного современного автора и призвать филологическое общество к изучению её творчества.

### Список литературы

1. Брауде, Л. Ю. К истории понятия литературная сказка / Л. Ю. Брауде // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М.: Наука, 1977. – Т. 36. № 3. – С. 226–234.
2. Кузьмина, Ю. И. Котенок / Ю. И. Кузьмина // Выжыкыл апай дорын куноын = В гостях у тети Сказки: сказки, сказочные представления. – Ижевск: «Удмуртский университет», 2011. – 75 с.
3. Кузьмина, Ю. И. У красавицы елки / Ю. И. Кузьмина // Выжыкыл апай дорын куноын = В гостях у тети Сказки: сказки, сказочные представления. – Ижевск: «Удмуртский университет», – 2011. – 75 с.
4. Липовецкий, М. Н. Поэтика литературной сказки (на материале русской литературы 1920–1980-х годов) / М. Н. Липовецкий // – Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1992. – 412 с.
5. Минеев, В. Н. О жанровой специфике литературной сказки / В. Н. Минеев // Проблемы детской литературы и фольклор: Сб. науч. тр. – Петрозаводск, 2001. С. 60–73.

НАЗАД

СОДЕРЖАНИЕ

ВПЕРЕД

УДК 82

*А. В. Морозов,  
магистрант,  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск*

## ЖАНР ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПОВЕСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ ВОЕННОГО ЖУРНАЛИСТА В. В. ГОЛУБЕВА

В последние годы наблюдается повышение читательского интереса к такому виду прозы, как документалистика. Художественно-документальная проза включает в себя произведения различных жанров: художественно-документальный очерк, художественно-документальная повесть, литературный портрет, воспоминания, мемуары, дневники и др. Следует сделать небольшое уточнение о том, что дефиниция «документальная проза» введена в научный оборот сравнительно недавно, вопрос о границе ее

жанров спорен и дискуссионен [1]. Изучение идейно-эстетических особенностей документальной прозы в удмуртской литературе является одной из актуальных задач современного литературоведения.

Из всех жанров документальной прозы о Великой Отечественной войне в удмуртской литературе наиболее активное развитие получили художественно-документальный очерк и художественно-документальная повесть. Большая роль в этом принадлежит журналисту-фронтовику В. В. Голубеву (1923), литературное творчество которого отмечено исторической правдой, постановкой серьёзных социально-политических проблем.

В. Голубев не только живой свидетель и участник событий Великой Отечественной войны, он ещё и летописец военных лет, «с невероятной точностью отразивший в документальных повестях и очерках подвиг солдат – защитников Родины» [4, с. 6]. «Участие в боях на фронте, последующее обучение военному делу помогли В. В. Голубеву правдиво и ярко описать бесстрашие сынов и дочерей удмуртского народа, проявленное в тяжелейших сражениях, дать верную оценку их боевым поступкам», – пишет В. Никитин в предисловии к одной из книг публициста [3, с. 6].

Записные книжки, фронтовые дневники офицера стали подступом ко многим его произведениям, написанным и изданным уже в послевоенные годы. Путь публициста В. Голубева в удмуртской литературе продолжается уже почти полвека, им написано более десяти книг. Назовём некоторые из них: «Батырьёс» («Богатыри», 1963, 1985), «Солдатлэн данээ» («Честь солдата», 1964), «Виктор Пислегин», (1966), «Орзи» («Орел», 1969), «Лудзиысь батыр» («Богатырь из Лудзей», 1974), «Шаги в бессмертие (1978), «Солдат иськемъёс» («Содатские версты», 1995), «Пыраклы егитэсь» («Навеки молоды», 2011) и др. Художественная манера, круг проблем, заботивших В. Голубева, с годами менялись, претерпевали эволюцию. Явно заметен отход публициста от «общей» героико-эпической интонации, характерной для первых его книг в сторону индивидуализации образа человека. С накоплением писательского опыта все сильнее намечается

стремление автора идти «внутри фактов», к точности описаний, полноте фактической и психологической правды о войне.

В контексте сказанного для нас представляют интерес документально-художественные повести В. Голубева «Рота, азылань» («Рота, вперед!»), «Виктор Пислегин», «Берпумети Зардон» («Последний рассвет»), «Одиг нуналысь дас кык нунал» («Двенадцать дней из одной жизни»), созданные на основе очерков. Все эти повести написаны с глубоким знанием материала, тонким отношением к литературному факту.

Для большей наглядности обратимся к более подробному рассмотрению документальной повести «Рота, азылань!» посвященной Герою Советского Союза, разведчику Василию Петровичу Зайцеву. Повесть знакомит читателя с биографией героя. Родился Василий Зайцев 26 февраля 1916 года в д. Верхняя Лудзя, в небогатой крестьянской семье. В Красную Армию парень был призван в 1937 году, направлен в пограничные войска НКВД СССР, служил на Дальнем Востоке. В повести представлены некоторые яркие эпизоды детства В. Зайцева, но в центре внимания автора – бесстрашные военные подвиги солдата. В. Голубев прибегает к художественному вымыслу лишь в редких, исключительных случаях. Сочетание документа и художественного вымысла, безусловно, обогащает образ Василия Зайцева, делает его значительнее, масштабнее. Наряду с укрупнением образа проступает тяготение автора к эмоциональному описанию драматических фронтовых событий, ситуаций. Стремление писателя к поиску новых образно-изобразительных средств можно проследить на примере художественных общений, описаний природы, эмоционального тона, воссоздания портрета героя.

Укрупняя героический характер В. Зайцева, писатель желает подчеркнуть и оттенить его особые, выдающиеся личностные качества. Значительную роль в этом играет контрастная сюжетная зарисовка, воссоздающая воспоминания солдат и реальную обстановку суровых военных будней. «Попробуйте, комиссар, очень вкусная картошка. Ещё сызмальства я ходил пасти лошадей. А там, известно, целую ночь

приходилось сидеть у костра. Мы истории разные рассказывали и картошку пекли. Я очень любил пасти лошадей. Но зимой, вот так, сидеть у костра мне никогда не приходилось...» (А. М.) [2, с. 44].

Для передачи сокровенных мыслей и внутренних переживаний героя в текст повести введены письма героя родным и близким. Такой приём также «работает» на углубление психологизма образа героя. «Моя мама, папа и сестрёнка! Я на фронте, на передовой. Защищаю Родину. Здесь сейчас очень холодно. Если оглянуться кругом, всё напоминает родные края...» (А. М.) [2, с. 38]. Использован в повести и приём внутреннего монолога, посредством которого раскрыто эмоциональное, психологическое состояние Василия Зайцева: «Сорок пять километров. Как же глубоко эти фашисты продвинулись на наши земли. Неужели мы позволим им ещё продвинуться дальше?» (А. М.) [2, с. 25]. Очень важно то, что образ Василия Зайцева предстаёт перед читателем не только в ракурсе героя Советского Союза, но и своими личностными, человеческими качествами.

17 августа 1944 года рота В. Зайцева первой вышла на государственную границу с Восточной Пруссией в районе севернее г. Науместис. Василий Петрович Зайцев погиб 22 октября 1944 года. Был смертельно ранен в бою за пограничный немецкий город Ширвиндт, похоронен на литовской земле, в городе Каунасе.

### Список литературы

1. Бозиева, Н. Б. Художественно-документальная проза в кабардинской литературе: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук (10.10.02). – Нальчик, 2005. – 167 с.
2. Голубев, В. В. Рота, азылань!: Документальной повесть / В. В. Голубев. – Ижевск: Удмуртия, 2012. – 192 с.
3. Никитин, В. В. Автор сярысь кыл / В. В. Никитин // Голубев В. В. Солдат иськемъёс: Очеркъёс, повестьёс. – Ижевск: Удмуртия, 1995. – С. 5–6.
4. Пример для гордости, пример для подражания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pp-udmurt.ru/press-centre/news/primer-dlya-gordosti-i-podrazhaniya>. Дата обращения: 11.10.2016.

УДК 398

*Л. А. Стрелкова,  
магистрант,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **КРЕЗЬ – УДМУРТСКИЙ ТРАДИЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ**

Крезь – традиционный музыкальный инструмент удмуртского народа, напоминающий гусли, древнерусский музыкальный инструмент. По легенде он был создан из ели, в которую попала молния. Крезь имеет корпус в виде полукруга с небольшими выступами на концах и выемкой в середине; жильные струны натянуты между деревянным струнодержателем и колками.

С 1993 г. в Воткинске С. С. Трофимовым ведется научно-исследовательская и практическая работа с детьми-удмуртами, по каким-либо причинам забывшими свои этнические корни, не знающими родного языка и культуры и пока не осознающими, что они близки к потере своей национальной принадлежности. Одной из главных и сложных задач стала работа по изучению музыкального инструментария удмуртов и практическому применению его на уроках музыки и музыкальных занятиях. Первым преподавателем игры на удмуртских гусях (крезе) в Воткинске становится С. С. Трофимов. Впоследствии им написана авторская программа «Музыкально-эстетическое развитие детей на основе фольклора и народной музыки».

Первые крезы были изготовлены мастером С. Н. Кунгуровым, но ввиду недолговечности инструментов впоследствии велась активная работа по поиску мастеров.

В 2000 г. С. С. Трофимовым проведена реконструкция крезя. На основе культового инструмента созданы три вида концертных инструментов, которые изготовили мастера С. С. Калистратов и Д. С. Калистратов.

1) Пичи крезь – малый крезь.

2) Бадзым крезь – большой крезь.

3) Быдзым крезь – великий крезь.

В основу реконструкции заложена удмуртская семья, где заметен охват трех поколений:

– Пичи крезь для внуков.

– Бадзым крезь для бабушек и дедушек.

– Быдзым крезь для родителей.

Создание методики обучения игре на традиционном удмуртском инструменте крезь и её внедрение в систему образования заставляет нас смотреть на это философски: из глубины веков далеко в будущее, не нарушая творения прошлого и осознанно, мудро на основе этого создавая новое. Открывается новая грань в истории Великого крезя – концертное исполнительство. Создана учебно-методическая база для изучения инструмента крезь:

1) авторская рабочая программа;

2) репертуарный сборник;

3) диски с записями народной музыки в исполнении ансамбля «Сайкан».

Сегодня в Воткинске и за его пределами работает целая система образовательного процесса по обучению игре на удмуртских традиционных инструментах: детский сад, общеобразовательная школа, Воткинский педагогический колледж им. П. И. Чайковского, Удмуртский государственный университет (до 2012 г.), Петрозаводская государственная консерватория им. А. К. Глазунова, аспирантура при Петрозаводской консерватории им. А. К. Глазунова.

Методической базой большой научной работы по внедрению данной программы стал Воткинский педагогический колледж. Учащиеся колледжа до 2012 г. имели возможность получать квалификацию руководителя детского оркестра на факультативных занятиях, а также обучались игре на крезе как на дополнительном музыкальном инструменте. С 2012 г. крезь является одним из основных музыкальных инструментов.

В 2000 г. Сергей Семёнович Трофимов объединил преподавателей и студентов в коллектив с символическим названием «Сайкан», что означает «Пробуждение». Он стал единственным в республике ансамблем традиционных инструментов. «Сайкан» является лауреатом Всероссийских и международных конкурсов.

Крезь – удмуртский национальный музыкальный инструмент, имеющий свой путь развития. Он выполняет огромную воспитательную функцию и обеспечивает связь между поколениями.

### Список литературы

1. Эшъяськон бордын кужыммы = В дружбе наша сила / сост. А. Н. Вахрушева, Г. П. Маркова, В. М. Черыгова. – Ижевск, 2015. – 324 с.

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 371

*Д. Темирова,  
студентка,  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск*

## СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном мире сложно найти лучший способ воспитания детей, чем их приобщение к устному народному творчеству. Ещё Д. Родари говорил о том, что сказки могут помочь воспитать ум, дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, помочь ребёнку узнать мир и одарить его воображение. Действительно, сказка – удивительное явление народного творчества. Со сказочным и волшебным миром ребенок встречается уже в самом раннем детстве, как только научился говорить. Сказка помогает понять, где добро и зло, что такое сострадание, сочувствие,

любовь ко всему живому, самоотверженность, дает представление о морали, справедливости, расширяет жизненный опыт ребенка. Сказка помогает в воспитании любви к Родине, рассказывает про жизнь и быт определенного народа, знакомит с родной природой, обычаями и традициями, а также развивает речь ребенка, ведь она богата яркими характеристиками героев, лирическими вставками и обладает своенравной ритмической напевностью. Слушая или рассказывая сказки, дети запоминают звуки родной речи, ее мелодику. С возрастом ребенок еще больше чувствует и понимает точность и красоту родной речи. К сказкам обращались и обращаются не только филологи, но и зарубежные и отечественные психологи: Т. Зинкевич-Евстигнеева, И. В. Вачков, М. Киселева, Э. Фромм, Е. Лисина и другие.

Существуют разные формы работ по развитию речи детей. В данной статье нам хотелось бы показать одну из этих форм – сказкотерапию, т. е. как с помощью сказок можно расширить, обогатить лексический состав слов и предложений детей дошкольного возраста. Что же такое сказкотерапия? Сказкотерапия – это метод, использующий форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром [2, с. 14]. Работа по развитию речи детей является процессом длительным и трудоёмким, это каждодневный труд педагогов, психологов, родителей.

Сказки можно использовать на любых занятиях: рисовании, лепке, музыке, развитию речи и т. д. Работу по сказкам можно строить по следующему алгоритму: до прослушивания, во время прослушивания, после прослушивания сказки.

Рассмотрим на примере удмуртской народной сказки «Кочыш, атас но зичы» («Кот, петух и лиса»).

I. Виды работ до прослушивания сказки:

- Как вы думаете, о чем эта сказка?
- Назовите главных героев сказки.
- Как вы думаете, что может произойти с героями сказки?

– Как вы думаете, чем закончится сказка?

2. Нарисуйте сюжет предполагаемой сказки и расскажите сюжет вашей сказки;

3. Какими могут быть герои сказки: *Кот* – ?, *Петух* – ?, *Лиса* – ?

II. Виды работ во время прослушивания сказки:

1. Разбор содержания сказки проводится в вопросно-ответной форме, где вопросы направлены на выделение основных моментов:

а) сюжетного действия

– *Кто с кем жил?* (Кот с Петухом.)

– *Куда уходил Кот?* (В лес.)

б) их последовательности

– *Когда Лиса приходила к Петуху?* (Тогда, когда Кот уходил в лес.)

в) на определение действующих лиц

– *Кого звал Петух на помощь?* (Кота.)

*Кто пришел к Петуху?* (Лиса.)

г) наиболее значимые детали повествования

– *Почему Петух попал в беду?* (Потому что не слушался Кота.)

– *Как Кот спасал Петуха?* (Догонял Лису и отбирал Петуха.)

2. Разбор содержания сказки проводится в вопросно-ответной форме, где вопросы направлены на умение устанавливать причинно-следственные отношения:

– *Чего можно было бы избежать, если бы Петух не высовывался в окошко за горошком?*

– *Если бы Лиса подружилась с Котом и Петухом, как бы изменилась сказка?*

III. Виды работ после прослушивания сказки:

– Нарисовать сюжет прослушанной сказки и рассказать его от 1 лица.

– Выстроить сюжет сказки с помощью кукол.

– Сделать героев сказки из бумаги и рассказать один из сюжетов.

– Каким мог бы быть разговор Лисы и Петуха, если бы они были хорошими друзьями? Представьте их диалог.

– Как бы изменилась сказка, если в нее попал бы Винни-Пух?

Таким образом, тексты сказок расширяют словарный запас, помогают правильно строить диалоги, помогают развивать связную речь детей. Именно сказки богаты различными лирическими вставками, разнообразными речевыми оборотами, они помогают сделать нашу устную речь красивой, образной, эмоциональной.

### Список литературы

1. Вуюись: покчи нылпиослы хрестоматия /дасязы: А. Н. Уваров, В. Г. Ширококов, В. Т. Кузнецова; рис. Н. Носковича. – 2-ти: изд. – Ижевск: Удмуртия, 1990.

2. Киселева, М. Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2006.

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК 070:316.3(045)

*Н. Е. Трепалина,  
магистрант,  
Удмуртский государственный университет  
г. Ижевск*

## СМИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ

Общеизвестно, что культура, являясь продуктом общественного развития, представляет собой особую реальность. Её важнейшие задачи – формирование и упорядочивание картины мира, создание жизненных установок людей и способов оценки их поведения, единых для конкретного общества. Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что наиболее приоритетным направлением социально-гуманитарного знания является изучение нормативно-ценностного содержания национальной культуры.

Особый интерес в этом плане представляют современные средства массовой информации как социальный институт, призванный решать конкретные задачи. Во-первых, сегодня ведущая роль в информированности населения принадлежит СМИ. Информация, безусловно, должна быть точной, объективной, оперативной, полезной. Исходя именно из этих критериев оценивается ответственность за достоверность, своевременность, качество подаваемого материала, возлагаемая на средства массовой информации. Во-вторых, современные средства массовой информации выполняют ценностно-ориентационную функцию. От этого зависит интерпретация и применение в жизненной практике универсальных национальных ценностей в соответствии со сложившимися моральными устоями общества и одновременно с этим формирование, распространение, пропагандирование новых взглядов, вкусов, убеждений, целей, идеалов, стилей. В последнем случае мы уже говорим о культурно-информационной, или ценностной экспансии, принимающей глобальный характер. Отметим, что в рамках аксиологического метода устанавливается соответствие (или несоответствие) тех или иных ценностей, идей, идеалов, приоритетов потребностям, интересам, представлениям различных людей и социальных групп.

В контексте сказанного закономерен вопрос, насколько СМИ определяют вкусы и потребности общества, современной читательской и зрительской аудитории? В качестве примера обратимся к телевидению, которое на сегодняшний день выступает как одно из самых эффективных средств тиражирования и распространения массовой культуры, мощного коммуникационного фактора, воздействующего на психологию людей и формирующего их мировоззрение. Телевидение, с его колоссальными возможностями по удовлетворению растущего потребительского спроса зрительской аудитории, предлагает большой выбор программ, разнообразных по стилю, художественному оформлению, с многочисленными тематическими рубриками и

широким проблемным полем. Цель большинства программ – собрать как можно большее количество зрителей, получить высокий рейтинг.

Одним из самых успешных телевизионных жанров на российском медиарынке выступает реалити-шоу. Причём успех телекоммуникационной системы массовой культуры в молодежной аудитории в данном случае связан, прежде всего, со смещением ценностных ориентаций на все более примитивные уровни запросов и претензий. Данный жанр выражает постоянную потребность в поклонении чему-либо или кому-либо, поиск одних кумиров и последующее их низвержение для создания новых кумиров (так называемая «культура культов»). Реалити-шоу не только показывает действенность, наглядность специфических свойств и черт массовой культуры, но и само является ее активным структурным элементом.

Занимая лидирующее место в пространстве массовой культуры, будучи популярным и востребованным жанром отечественного телевидения, реалити-шоу как успешный коммерческий проект сегодня «перешивает» обычные рамки телевизионных программ и представляет собой индустрию, призванную еще больше поддержать зрительский интерес, повысить свой рейтинг.

Поскольку процесс привлечения зрителя принадлежит ведущим телевизионным развлекательным программам, а их задача состоит в том, чтобы произвести впечатление и удержать внимание широкой зрительской аудитории, то здесь особый интерес представляет сам образ телеведущего, его обаяние, личностная притягательность и мастерство. Имидж телеведущего, его нравственные установки могут играть положительную роль в воздействии телевидения на массовую аудиторию, в формировании массовых вкусов, ориентаций, пристрастий. Ведь СМИ как важнейшая составляющая институционального пространства общества разделяют ответственность за состояние национально-культурной ментальности, духовности в обществе, мире.

## ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81.11

*П. Антипина,  
студентка,  
БПОУ УР «Увинский  
профессиональный колледж»  
пос. Ува*

### СЕМАНТИКА НЕМЕЦКИХ ФАМИЛИЙ

Человек слышит своё имя много раз в день, свою фамилию реже, чем имя, но также достаточно часто. И неизбежно у каждого человека возникают вопросы: что означает моя фамилия, имя, какую тайну они хранят, как они появились, кто из великих людей носил такое же имя или фамилию. Фамилии наших предков могут помочь нам узнать свою родословную, узнать, кем были представители нашего рода, чем они занимались и как они жили [5]. Иногда имена и фамилии – это то немногое, что сохранила история и донесла до наших дней, и, только изучая тайны фамилий и имён, их значение, мы можем прикоснуться к тому прошлому, что с каждым десятилетием отдаляется от нас [4].

При изучении иностранного языка, в частности немецкого, обычно не обращается внимание на многочисленные имена собственные, встречающиеся в любом учебном или художественном тексте. Поэтому целью данной статьи является изучение семантики немецких фамилий среди студентов БПОУ УР «Увинский профессиональный колледж».

Первые немецкие фамилии появились в 17-м в. на западе Германии. Это была наиболее экономически развитая часть страны, и первыми фамилиями обзавелись немецкие феодалы. В последнюю очередь немецкие фамилии появились на севере Германии в провинции Ганновер в начале 19 в. по указу Наполеона [6].

Временем формирования и происхождения немецких фамилий можно считать период с 17-го по 19-й век, когда основная часть жителей Германии получила фамилии. Подавляющая часть фамилий сформировалась из:

- личных имен: Walter, Hermann, Peters, Jacobi.
- прозвищ (Beinamen): Bart (борода), Stolz (гордость).

Прислуга имела обращение только по имени: Franziska, Just. Фамилия аристократов включала частичку «von» (переводится как «из»: Frau von Barnhelm). Многие прозвища указывали на какие-либо физические или другие отличия данного человека: Friedrich Barbarossa (Rotbart, Рыжебородый), Heinrich der Lowe (Генрих Лев) и др. С течением времени прозвище стали передавать наследникам и закреплять в официальных документах.

Наименования профессий, занятий также стали отражать фамилию, например: Müller – мельник, Schmidt – кузнец, Koch – повар, Schulz – сельский староста, Schuhmacher – сапожник.

• Названия городов, стран, флоры и фауны также отразились в названиях фамилий, например: Luxemburg (Люксембург), Rosenbaum (Розенбаум), Mein (Майн). Большинство немецких фамилий состоит из одного слова. В 1993 году вошел в силу закон, запрещающий трехсложные и многосложные фамилии, которые могут возникнуть в результате замужества. В мае 2009 года конституционный суд Германии подтвердил этот закон, оставив его в силе, но были и многосложные фамилии [1].

Что касается изменения немецких фамилий, то здесь можно выделить следующее. В процессе эмиграции первых немцев в Россию в написании фамилий стали появляться ошибки [2]. До 1984 года в написании немецких фамилий отчество не использовалось [8].

Итак, в ходе исследования были выявлены 20 немецких фамилий в нашем колледже. В ходе опроса студентов колледжа была предложена анкета. Было выяснено, что в основном студенты не только не знают значение немецких фамилий, но и не могут их выявить.

Результаты опроса:

1 курс — Miller, Meier, Esterlein.

2 курс — Schmidt, Koch, Gatzebiller, Negebauer.

3 курс - Stumpf, Esterlein

4 курс – Mueller, Schmidt, Koch, Gatzebiller, Negebauer, Gergenreider

Таблица 2

Курс	Количество опрошенных студентов	Количество студентов, знающих обозначение фамилий	%
1	40	20	50%
2	50	15	30%
3	40	18	45%
4	10	6	60%

Проанализировав весь собранный лингвистический материал, мы выделили следующие группы немецких фамилий:

1. Фамилии, образованные от личных имён: Werner– Вернер, Frank – Франк.

2. Фамилии, состоящие из нескольких корней: Baumann (der Bau – «строение» + der Mann – «человек, мужчина»), значение фамилии можно истолковать так: строитель; Esterlein (der Ester – «изгородь, сложный эфир» + der Lein – «полотно, лен»), Zimmermann (das Zimmer – «комната» + der Mann – «мужчина») – плотник.

3. Фамилии, состоящие из одного корня и указывающие на профессию, род занятий. Как правило, эти фамилии можно легко узнать по суффиксу – er: Meier – «управляющий владением», Miller – «мельник», Bonder – «ремесленник, выделяющий бочки», Schmidt – «кузнец» [7].

4. Фамилии, возможно появившиеся из прозвищ: Stumpf (Штумф) – «тупой, глупый»; Berg (Берг) – «гора», фамилия связана, скорее всего, с местом, откуда берет начало род этого человека.

5. В отдельную группу мы выделили фамилии, семантика которых нам непонятна: Negebauer (Нейгейбауер) – возможно, строитель чего-то, Gatzebiller (Гатценбиллер) – возможно юрист, Gergenreider [3].

Таким образом, оказывается, что не все немецкие фамилии, равно как и русские, поддаются истолкованию. Для этого требуется глубокий этимологический анализ.

На основании изложенного можно сделать следующие выводы:

- Изучение фамилий даёт бесценный, неисчерпаемый материал для проникновения в глубочайшие истоки языка, его историческое прошлое.
- Позволяет понять особенности распространения немецких фамилий.
- Дает возможность проанализировать существующие фамилии.

Информация, найденная в ходе анализа о немецких семьях, проживающих на территории Увинского района, будет полезна для организации последующей работы. Было бы интересно узнать о семантике и немецких имен.

#### Список литературы

1. Большой немецко-русский словарь с дополнением/ Großwörterbuch deutsch-russisch mit Ergänzung. Издательство: Русский язык – Медиа, Дрофа, 2010.
2. Дидовец, Т. В. Имена собственные и названия на уроке немецкого языка / Т. В. Дидовец // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С. 78–81.
3. Лепинг, А. А. Немецко-русский словарь / А. А. Лепинг, Н. П. Страховой. – М., 1964.
4. Тарева, Е. Г. Всё об именах / Е. Г. Тарева // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 5, – С. 43–47.
5. [http:// forum.vgd.ru](http://forum.vgd.ru)
6. [http:// www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)
7. <http://www.translate.ru>
8. <http://www.verwandt.de>

УДК

*Д. Будина,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА<sup>1</sup>**

Реклама – особая форма коммуникации, в которой язык используется и обрабатывается самыми разнообразными способами. Коммуникация осуществляется различными путями: с применением музыки, статичных или движущихся картинок, разговорным или письменным языком в комбинации друг с другом или по отдельности.

Главная цель рекламы – вызвать интерес и доверие, заставить приобрести рекламируемый товар.

Рекламные сведения в малых печатных формах появились в Германии в 1722 г.

Газетная реклама активизируется на рубеже 20–30-х годов. Именно тогда в "Vossischen Zeitung" ("Еженедельная газета") рекламодателями стали производители строительных материалов, а "Leipziger Tagblatt" ("Лейпцигский ежедневный листок") рекламировал свечную промышленность.

Уже в 1802 году в Веймаре вышло учебное пособие "Как писать рекламные объявления".

Первопроходцами в новых исканиях в рекламе стали журналы "Simplicissimus" ("Простак") и "Die Jugend" ("Молодость"). Вокруг них складываются своеобразные приемы эстетики немецкого рекламного плаката.

В XX веке появляются расширенные торгово-промышленные выставки, которые положили начало современной рекламе.

В каждой стране реклама имеет свои характерные особенности, и Германия не исключение. В Германии не так сильно развита

---

<sup>1</sup> Статья выполнена под руководством к.ф.н., доцента М. В. Максимовой

широкоформатная наружная реклама. В России рекламу можно увидеть на каждом шагу (здания, асфальт, двери, автомобили). Более того, в Германии размещение рекламы на городских щитах стоит достаточно дорого, и время рекламы строго лимитируется. А в России реклама на щитах может находиться годами. В Германии хорошо развит сетевой маркетинг – метод прямых продаж, без посредников. В России посредник играет значительную роль в продвижении товаров и услуг. В Германии можно часто увидеть специальную наклейку на почтовых ящиках «Не для рекламы», предназначенную для избавления хозяина дома от ненужной ему корреспонденции. В России нет защиты от рекламы. Несомненно, немецкая реклама тяготеет к аргументам и фактам, к логике убеждения: минимум эмоций, максимум достоверности [1, с. 11].

Сейчас в Германии очень популярна реклама немецкого супермаркета «Supergeil». Общий смысл текста песни, исполняемой дедушкой, понятен и не вызывает затруднений при переводе. Однако над переводом названия песни придется ещё подумать, чтобы дать ей четкий перевод. Слово «Super» в переводе с нем. – супер, отличный, превосходный. А «Geil» – похотливый, страстный, буйный. И тут возникает вопрос, как же перевести на русский язык эти два слова, которые объединились в одно целое. Конечно, дословный перевод не получится. Учитывая, что клип создан в шутливой форме и сейчас XXI век – господство сленга, то и слова мы можем использовать молодежные. Следовательно, «Supergeil» мы вполне можем перевести, как «Суперкруто». Перевод получился простой и понятный.

Рассмотрим ещё несколько примеров фраз рекламного текста, дословный перевод которого отличается от требуемого [2, с. 11]:

1.«Ohne Tefal. Ohne mich. Tefal». (Только «Тефаль») Досл. перевод с нем. – Без «Тефаль». Без меня. «Тефаль».

2.«Technik fürs Leben. Bosch». (Техника от «Бош» всегда и для всех). Досл. перевод с нем. – Техника для жизни. Бош.

3.«Preise gut, allesgut». (Низкие цены – это залог нашего успеха). Досл. перевод с нем. – Цена хороша, всё хорошо.

При переводе рекламного текста переводчики сталкиваются с огромными трудностями. Обратим внимание на некоторые из них:

1. Максимальное количество информации при минимальном объёме текста, что особенно справедливо применительно к слоганам и заголовкам рекламных сообщений.

2. Языковые сложности, обусловленные различным грамматическим и лексическим строем языка оригинала и языка перевода.

3. Стилистические приёмы, использованные в тексте оригинала.

4. Культурно-национальные особенности восприятия.

Для перевода рекламных текстов требуются не только безупречные знания в области переводоведения, но также в области социологии, экономики, маркетинга. Переводчик должен адаптировать рекламный текст к национальному менталитету, чтобы избежать т. н. ляпов, которые всё же иногда случаются. Например, компания Clairol, рекламируя новые дезодоранты, использовала слоган MistStick, который на английском имел довольно красивое звучание «Туманный дезодорант». При проведении рекламной кампании в Германии обнаружилось, что Mist («туман») на немецком значит «навоз». Ещё один ляп произошел, когда Джон Кеннеди был с визитом в Западном Берлине. Он произнес фразу: «Ich bin ein Berliner!», которая рассмешила всех немцев. А все потому, что слово «Berliner» означает вовсе не «берлинец», как предполагал Кеннеди, а «бублик с вареньем». Известные всем ткани Puffs имели дурную славу в Германии, ведь «Puff» на немецком сленге означает «Публичный дом».

При переводе рекламных текстов переводчик должен учитывать цель текста, характер потребителя, языковые качества текста оригинала, культурные и индивидуальные возможности языка в культурном аспекте потребителя и многое другое.

Перевод на современном этапе развития общества играет очень важную роль, так как это своего рода явление, при помощи которого происходит диалог культур, ознакомление одних народов с достижениями, менталитетом и традициями других [3, с. 11].

Перевод рекламных текстов – это творческий процесс, к которому надо подходить креативно, иметь незаурядное мышление. Иногда над одним только слоганом можно думать неделями.

### Список литературы

1. Römer, R. Die Sprache der Anzeigenwerbung. Sprache der Gegenwart. Düsseldorf: Schwann, 1980. – S. 288
2. Розенталь, Д. Э. Язык рекламных текстов / Д. Э. Розенталь, Н. Н. Кохтев. – М.: Высшая школа, 1981. – 92 с.
3. Лилова, А. Введение в общую теорию перевода / А. Лилова. – М., 1985.
4. [http://knowledge.allbest.ru/marketing/3c0b65625a3ac78b4c43b88521306c37\\_1.html](http://knowledge.allbest.ru/marketing/3c0b65625a3ac78b4c43b88521306c37_1.html)

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК

*Н. Князева,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОНЕТИЧЕСКИХ СИСТЕМ КИТАЙСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА<sup>2</sup>

В современном мире набирает популярность китайский язык. На китайском языке говорят более миллиарда людей на планете. КНР также занимает важное место во всех отраслях нашей жизни. Необходимость изучения китайского языка очевидна. В нашем институте в прошлом учебном году проходили курсы китайского языка. Посещая их, я заметила некоторые

---

<sup>2</sup>Статья выполнена под руководством к.ф.н., доцента М. В. Максимовой

сходства с английским языком, и это подтолкнуло меня к написанию данной работы, посвященной сравнению фонетик китайского и английского языков.

Китайский язык относится к китайско-тибетской языковой семье, китайской языковой группе, а английский – к индоевропейской языковой семье, германской языковой группе. Но даже у таких разносистемных языков можно выявить немало общего.

Фундаментом при изучении любого иностранного языка является фонетика, поэтому мы решили для начала сопоставить эти два языка на фонетическом уровне.

«В китайском языке применяются иероглифы, но это не значит, что не существует буквенного их обозначения. В 1958 г. был принят Пиньинь, а с 1979 он используется во всём мире в качестве официальной латинской транскрипции имён и названий из КНР. В пиньине используются все буквы латинского алфавита, кроме V, и добавлена буква Ü (u-умляют)» [1]. В китайском языке единицей, которая может функционировать в качестве слова или морфемы является не фонема, а тонированный слог, который обычно принято называть силлабемой или слогофонемой. Китайский слог может быть расчленен на структурные элементы, именуемые инициаль (начальный согласный) и финаль (остальная часть слога). Из финали мы можем вычленить медиаль и субфиналь, а субфиналь, в свою очередь, делится на централь и терминаль. Начав изучать китайский язык, необходимо полностью освободиться от своих произносительных привычек и усвоить все произносительные привычки изучаемого языка, то есть овладеть артикуляционной базой китайского языка. Фонетисты отмечают, что начинающие изучать китайский язык, обнаружив сами или услышав от других малейшее сходство в произносительных привычках, неизбежно доводят это сходство до тождества и в результате коверкают китайское произношение.

Также особенностью китайского языка являются тона, т. е. мелодическая характеристика слога. Тон играет важную смысловозначительную роль. Если вместо одного тона мы будем произносить выбранный нами слог другим

тоном, то получатся совершенно разные слова. Например: dui4tou0- «оппонент», а dui4tou2 означает «сводить концы». В английском языке смысловоразличительную роль играет параметр звонкость-глухота. Например: build-built [bild-bilt]: строить-строил. Ученые-лингвисты доказали, что тон акустически присущ не слогу в целом, а финали. В китайском языке выделяют 5 тонов, которые мы сопоставили с тонами в английской интонации:

1. Первый тон – da1(произносится высоко и ровно) – похож на Level Tone.
2. Второй тон – da2 (ровный подъём) – похож на Low-Rise.
3. Третий тон – da3 (изменяющийся, интонация сначала идёт вниз, затем вверх) – похож Fall-Rise.
4. Четвёртый тон – da4 (резкое и короткое падение) – High-Fall.
5. Пятый тон – da (ровный, нейтральный) – аналога нет.

Для упрощения при обозначении тонов используют цифры, которые ставят после инициала. Общей особенностью является фарингализация, но в китайском языке она является дополнительной артикуляцией и связана с гласным, а в английском языке существует только один фарингализованный звук [h]. Также в обоих языках существуют назальные звуки, например звук [ŋ]. И в китайском, и в английском языках «при артикуляции [ŋ] задняя часть спинки языка поднимается и составляет смычку с мягким нёбом. Смычка образуется только в этом месте, вся остальная часть языка лежит плоско, нигде не соприкасаясь с твердым нёбом» [2]. Чтобы получился чистый носовой звук, не следует поднимать кончик языка к альвеолам. Изучающие английский язык сразу скажут, что в нем существуют три звука, которые мы произносим с придыханием: [p<sup>h</sup>], [t<sup>h</sup>], [k<sup>h</sup>]. В китайском языке пары звуков d-t [t-t<sup>h</sup>], g-k [k-k<sup>h</sup>], b-p [p-p<sup>h</sup>]. Пара звуков представлена простым звуком и звуком с аспирацией. В английском языке существует похожая ситуация в виде потери аспирации в словах после глухого [s]. Например, speak [spi:k], stomach [stʌmək] и другие.

Особо хочется выделить финаль [iæŋ]. Оказавшись между двумя передними звуками – гласными переднего ряда верхнего подъема [i] и переднеязычным апикальным согласным [ŋ], – слогообразующий гласный [a] становится закрытым и сильно продвигается вперед. В фонетике он обозначается знаком [æ]. Это очень часто встречающаяся в китайском языке финаль. Данный звук имеется и в английском языке. Например, в слове cat [kæt].

Ударение в китайском языке, в отличие от английского, нефиксированное. В китайском языке выделяют три степени ударности слога: сильноударный слог, который произносится с наибольшей длительностью и его тон слышится отчетливо; слабоударный слог, он произносится с меньшей длительностью, а тон слышится с меньшей отчетливостью, и безударный слог, он произносится наиболее кратко, а тон нельзя разобрать.

Наиболее четко степени ударности слога в китайском языке можно увидеть на примерах двусложных слов. Существует 4 вида сочетаний. 1 тип: сочетание ударного и безударного слогов. 2 тип: сочетание сильноударного и слабоударного слогов. 3 тип: сочетание слабоударного и сильноударного слогов. 4 тип: сочетание равноударных слогов. Вы удивитесь, что в равноударном сочетании используются разные тона, но в этом заключается особенность китайского языка, что из двух одинаковых тонов один стремится перейти к другому тону для благозвучия речи. Данное явление называется «сандхи тонов».

В обоих анализируемых языках можно встретить ассимиляцию, т. е. уподобление звуков в потоке речи. Если звук речи уподобляется предшествующему звуку, ассимиляция называется прогрессивной; если последующему – регрессивной. Прогрессивная ассимиляция – явление в китайском языке редкое, в отличие от английского. Пример: ban<sup>1</sup>bu<sup>4</sup>dao<sup>3</sup> → ban<sup>1</sup>ban<sup>0</sup>dao<sup>3</sup> "неваляшка". На данном примере мы можем видеть полное уподобление второго слога первому. Чаще всего встречается регрессивная ассимиляция. В основном это полная или частичная ассимиляция по месту

образования, которая связана с изменением положения органов речи. Например: shenme => shemme «что».

В английском и китайском языках существует такое явление, как качественная и количественная редукция. Примеры качественной редукции: [an→ən] da3ban0 [da3ʙan0→da3bən0] «приводить себя в порядок». Данный звук мы можем сравнить с английским звуком “shwa” [ə], который мы наблюдаем в безударном положении. Например, при в безударном положении слово back может произноситься как [bək], вместо [bæk].

[u→ə→∅] dai4fu0 [dai4fu0→dai4fə0→dai4f∅] "доктор". А в английском сочетании lam [ai æm]→[ai əm]→[aim].

В китайском языке на стыке слогов, первый из которых оканчивается сонантом, а второй начинается с централи, происходит удвоение конечного сонанта первого слога. Удвоенный звук становится инициальной второго слога. Происходит явление интрузии, когда появляется звук в потоке речи, где в правописании его нет. Например: fang1an4 →fang1ngan4 "проект". В английском языке мы можем наблюдать похожую ситуацию, когда на стыке слов, оканчивающихся на гласный, возникает необходимость поставить связующий [r]. Например: Thereare [ðeəˈɑ:]

Тон в китайском языке несет на себе функциональную нагрузку и выполняет смысловозначительную роль, поэтому любое дополнительное наложение мелодики на отрезок речи недопустимо. Проведя анализ, мы выявили некоторые общие характеристики фонетических систем английского и китайского языков, которые могут помочь при изучении одного языка, используя фонетические навыки другого.

### Список литературы

1. <http://studychinese.ru/lessons/10/68/>
2. [http://old.dvfu.ru/struct/institute/orient/HTML/hongmay/Cina\\_Lang/phonet.htm](http://old.dvfu.ru/struct/institute/orient/HTML/hongmay/Cina_Lang/phonet.htm)

УДК

*А. Кубасова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## **КУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Межкультурная коммуникация является одним из активно развивающихся направлений как за рубежом, так и в современной России. Проблема взаимодействия и взаимопонимания культур является особенно актуальной для современной России в связи с переживаемыми ею сложнейшими процессами модернизации общества, глубокой трансформацией российской культуры и напряженными межэтническими отношениями.

Контакты представителей разных культур порождают множество проблем, которые обусловлены несовпадением норм, ценностей, особенностей мировоззрения партнеров и т. п. Такие трудности общения исследователи определяют термином «межкультурные барьеры».

В нашей стране проблемы межкультурной коммуникации находятся в фокусе внимания многих исследований. Традиционно изучаются взаимодействия представителей разных этнических групп, сосуществующих в пределах одного государства. Особый интерес представляет изучение барьеров коммуникации представителей разных социокультурных систем, которые могут вызвать культурный и коммуникативный шок. В широком смысле слова понятие «барьеры» обозначает проблемы, возникающие в процессе взаимодействия и снижающие его эффективность. Существующие коммуникативные проблемы трансформируются в барьеры при их устойчивом воспроизводстве в течение определенного периода времени. На сегодняшний день проблема барьеров в межкультурной коммуникации не получила своего обстоятельного научного анализа.

В условиях относительной новизны данной проблематики для отечественной науки весьма целесообразно обращение к опыту западных исследований, в которых эта область является одним из прогрессивно развивающихся направлений. Анализ причин возникновения различных барьеров межкультурного общения позволяет сгруппировать их в основные типы: языковые барьеры, невербальные барьеры и барьеры стереотипов и предрассудков.

Языковые барьеры. Эти барьеры в межкультурной коммуникации возникают, потому что представители разных культур используют различные модели восприятия социальной действительности посредством символических систем, что находит отражение в используемых языковых конструкциях, стилях устной и письменной коммуникации. Проблемы лингвистического характера часто становятся первыми (и вследствие этого наиболее запоминающимися) затруднениями при общении с представителями других культур.

Невербальные барьеры. Невербальное поведение выполняет важные функции в процессе межкультурной коммуникации, однако используемые символы могут иметь различное значение для участников взаимодействия. Их несовпадение может оказывать влияние на эффективность общения. В большинстве случаев наблюдаемое несовпадение вызывает вначале удивление и беспокойство, немного шокирует, кажется странным и необычным. Однако со временем происходит привыкание к другой ситуации, воспроизводство (часто произвольное) знаков, заимствованных у партнеров.

Барьеры стереотипов и предрассудков. Особенности национального и этнического сознания представителей разных культур часто выступают барьерами межкультурных взаимодействий. Особый интерес в этом контексте представляют следующие аспекты сознания:

1. Наблюдаемая тенденция к этноцентризму – склонность негативно оценивать представителей другой культуры сквозь призму стандартов собственной.

2. Стереотипизация этнического сознания, проявляющаяся в формировании упрощенных образов представителей своей и других культур.

3. Предрассудки как результат избранных включений в процесс межкультурных контактов, в том числе чувственного восприятия, негативного прошлого опыта и т. п.

Можно сформулировать главные условия преодоления межкультурных коммуникативных барьеров:

1. Необходимо относиться к чужой культуре с тем же уважением, что и к своей.

2. Нужно пытаться понимать и уважать чужую религию и обычаи.

3. Необходимо изучать языковые особенности других народов.

4. Следует понимать, что каждая культура имеет в себе что-то, что может предложить миру.

Этим летом мне удалось побывать в Германии по программе Германской службы академических обменов. Впечатлений у меня осталось более чем достаточно. Естественно, как и каждый человек, я столкнулась с явлениями межкультурной коммуникации и межкультурных барьеров. Когда человек резко попадает в среду с другой культурой, языком, традициями, организм испытывает огромный стресс. Я тоже встретила с этой проблемой. Мне было непросто настроить свою речь и понять другого человека, но с этим я благополучно справилась.

Кроме того, я столкнулась с таким явлением, как культурный шок. В первый же день своего пребывания в другой стране я была невероятно удивлена тем, насколько город удобен для людей с ограниченными возможностями. К примеру, на каждой остановке метро находится специальный пандус, чтобы у людей в инвалидном кресле была возможность удобно въехать в вагон. Водитель метро сам устанавливает и убирает это приспособление.

Таким образом, основным способом преодоления барьеров в межкультурной коммуникации является формирование межкультурной

компетентности путем совершенствования культурной образованности и толерантности. Наличие барьеров в межкультурной коммуникации является стимулом развития межкультурной компетентности, поскольку ставит личность перед необходимостью получения новых знаний о культуре партнеров, заставляет совершенствовать собственные коммуникативные навыки, развивать способность чувствовать особенности и менталитет чужой культуры. Благодаря этим процессам индивид становится способным адекватно предвосхищать перспективы общения с представителями других культур, эффективнее добиваться целей межкультурного взаимодействия, полнее удовлетворять свои культурные потребности.

### Список литературы

- 1.[<http://www.rae.ru/forum2012/273/1604>]
- 2.[[http://www.russcomm.ru/rca\\_biblio/s/sablina.shtml](http://www.russcomm.ru/rca_biblio/s/sablina.shtml)]

[НАЗАД](#)

[СОДЕРЖАНИЕ](#)

[ВПЕРЕД](#)

УДК

*И. Онофриенко,  
студентка,  
Брянский государственный университет  
имени акад. И. Г. Петровского  
г.Брянск*

## **СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ПРЕССЕ**

В настоящее время наблюдается качественное изменение облика современной немецкой прессы. Это стало возможным благодаря снятию идеологических фильтров. Информация, представленная в прессе, обрабатывается конкретными людьми для определенных групп читателей и носит интерпретационный и субъективный характер, следовательно, она не может быть абсолютно объективной. Под оценкой понимается не только выражение оценочной квалификации какого-либо объекта, но и выражение к нему

положительного, отрицательного или нейтрального (безразличного) отношения. Оценочность – это основной стилеобразующий фактор материалов текстов СМИ [1, с. 20]. В центре оценки стоит человек – как субъект оценивающий и как субъект оцениваемый. Оценке подвергается более всего то, что зависит от человека, его воли, разума и деятельности. В оценке человека мы относительно свободны, эмоциональны, склонны к преувеличениям, в оценке же артефактов и особенно внешнего мира – более сдержанны и осторожны. В этой связи мы и решили обратиться к языку современной прессы на базе немецких периодических изданий. Периодические издания в настоящее время больше, чем когда-либо, ориентированы на читательское восприятие. Они формируют общественное мнение и по сути выполняют идеологическую функцию. При этом они учитывают социальный опыт читателя и его коммуникативные потребности. Категория оценки является многоплановой, что служит основанием для различных подходов к ее классификации, а именно: 1) по оценочной (аксиологической) интерпретации: положительная и отрицательная; 2) по способу отражения оцениваемого объекта: эмоциональная и рациональная; 3) по соотношению субъектного и объектного факторов: общая и частная; 4) по способу оценивания: абсолютная, компаративная; 5) по способу выражения оценки: эксплицитная (открыто выраженная) и имплицитная (скрытая) [2, с. 13]. В нашей статье мы попытаемся разобраться в том, каким образом оценка выражается в текстах немецких периодических изданий, и особое внимание уделим языковым средствам выражения категории оценочности. Актуальность изучения категории оценки в публицистическом тексте объясняется возможностью и способностью данной категории задавать и регулировать прагматическое (т. е. направленное на воздействие и на ожидаемую ответную реакцию) поведение как получателя сообщения, так и его отправителя.

Исследование способов выражения оценки в немецкой прессе мы будем проводить на базе следующих периодических изданий: немецкого журнала "Spiegel" и немецкого еженедельника "Berliner Zeitung".

Языковые средства по способу выражения оценки мы разделили на три основные группы: **лексические** (денотативные, сигнификативные и коннотативные лексические единицы с оценочными значениями), **стилистические** (эпитет, метафора, сравнение, эвфемистическая замена, ирония, аллюзия) и **синтаксические** (предложения, содержащие оценочные конструкции, риторический вопрос) [2, с.14–16].

Первая группа представлена **лексическими** оценочными средствами. В численном соотношении трех подгрупп лексических единиц значительных различий не наблюдается. Но стоит отметить, что по частоте употребления на первом месте идут лексические единицы с сигнификативным значением (данные единицы несут понятийное содержание имени или знака, выражены преимущественно существительными и качественными прилагательными): *lohnenswertes Opfer (Berliner Zeitung, 04.01.2016); Klage gegen Merkel (Der Spiegel, 31.10.2015)*.

В немецких периодических изданиях часто встречаются лексические единицы с денотативным значением (представлены качественными прилагательными с общеоценочным значением): *ein Asylverfahren mit negativem Ausgang (Der Spiegel, 31.10.2015); geteilte Aufmerksamkeit (Der Spiegel, 31.10.2015); Polendroht ein dramatischer Reputationsverlust (Berliner Zeitung, 04.01.2016)*.

Лексические единицы с оценочной коннотацией представлены в меньшем количестве. Главным образом это прилагательные. Они принимают знак оценки от существительного, с которым согласуются: *die private Energiewende (Der Spiegel, 31.10.2015); dumme Ost-West-Debatte (Der Spiegel, 31.10.2015)*.

Вторая группа включает **стилистические средства** выражения оценки: метафору, эпитет, эвфемистические замены, сравнения, иронию и аллюзию.

При анализе особенностей использования **метафоры** в статьях немецких периодических изданий было отмечено преобладание простых языковых метафор, выражающих в большинстве случаев негативную,

отрицательную оценку: *die einsame Kanzlerin (Der Spiegel, 21.10.2015); Braune Diener des neuen Staats (Der Spiegel, 31.10.2015)*. Метафора основана на сходстве, сближении предметов. Она возникает на базе аналогии и принципа переименования. При анализе периодических изданий нами было выделено три наиболее часто встречающихся структурных типа метафор. Первый структурный тип образуют **метафоры, выраженные простыми словами с насыщенной семантикой**: *Sie haben schon immer kleine Giftpfeile hin und hergeschickt (Berliner Zeitung, 25.02.2016)*. В их основе лежит лексическая многозначность. Ко второму типу относятся **сложные слова с метафорическим значением** (Komposit (-ions) metaphern): *„Publikumsbeschimpfung“ am Frankfurter Theater am Turm (Berliner Zeitung, 25.02.2016)*. Третий тип образуют **метафоры-словосочетания**. Как правило, в метафорических словосочетаниях реальный денотат бывает выражен имплицитно (неявно, скрыто) [5,с. 52]. Большое влияние на проявление данных метафор оказывает контекст: *Wer sonst lässt ein „Ich im Wechsel zwischen Ich, der Erzähler und Ich, der Dramatische“ auftreten, lässt das literarische Personal über eine Landstraße streifen, schwebten sie durch tausend Himmel und Höllen. (Berliner Zeitung, 25.02.2016)*.

К следующей подгруппе наиболее употребительных стилистических оценочных средств относятся **эпитеты**: *der Anteil der Beamten mit brauner Vergangenheit im Bundesinnenministerium (BMI) (Der Spiegel, 31.10.2015); eine dunkelhaarige Frau (Der Spiegel, 31.10.2015); apokalyptische Wiese (Der Spiegel, 31.10.2015)*. При исследовании статей немецких периодических изданий мы выделили следующие группы эпитетов: 1) эпитеты, которые наделяют описываемое явление какой-нибудь чертой, признаком, несвойственным этому явлению: *derbe, müßiggängerische, närrische Gesellschaft (Berliner Zeitung, 25.02.2016)*; 2) эпитеты, которые выделяют один из признаков явления, иногда несущественный, второстепенный, но свойственный данному явлению, и им определяют это явление: *ausgemergeltes Gestalt, biblische Gleichnis (Berliner Zeitung, 25.02.2016)*.

Внимания заслуживают также необычные случаи употребления эпитетов определительных словосочетаний в кавычках в аналитических статьях: *Die Schuld daran trage aus schließlich Amerika: „Ohne die schwarze Hand der Vereinigten Staaten wäre Asien friedlicher und stabiler“ (Der Spiegel, 31.10.2015); Stattdessen droht die Regierungszeitung „Global Times“ (Der Spiegel, 31.10.2015); Er, der Frankreich „normal“ regieren wollte, hat sich verschanzt hinter einer Maske (Der Spiegel, 31.10.2015); Merkels Asylpolitik, klagt ein Regierungsmitglied, sei „ein Förderprogramm für die AfD“ (Der Spiegel, 11.10.2015)*. В данных примерах кавычки можно рассмотреть как авторский прием для передачи оценок и чужих мнений или определить как средство выражения авторского согласия или несогласия с ними, трактуемых с некоторой долей иронии. Такие случаи употребления эпитетов и определительных словосочетаний являются примером взаимодействия корреспондента и читателя на вербально-семантическом уровне [7, с. 978].

Следующая подгруппа стилистических приемов оценки – **сравнения** – принадлежит к одним из трех самых многочисленных. В аналитических статьях данное средство оценки встречается довольно часто: *selbst in seinem ballsaalartigen Büro, hinter verzierten Flügeltüren, wirkt er mehr wie ein Präsidentendarsteller als wie ein Präsident. (Der Spiegel, 31.10.2015); Er sinniert über seine Funktion: „Der Präsident ist wie ein Vater für die Franzosen; er teilt ihren Schmerz. (Der Spiegel, 31.10.2015)“; Er wirkt wie festgefroren. (Der Spiegel, 31.10.2015)*. Сравнения речевые чаще всего представлены распространенным словосочетанием или осложнены придаточным предложением: *Es wirkt, als könnte er sich noch so anstrengen, die Franzosen lässt er – bestenfalls – kalt (Der Spiegel, 31.10.2015); Bis vor Kurzem galt Merkel als mächtigste Frau Europas, deren Kanzlerschaft allenfalls dadurch beendet werden könnte (Der Spiegel, 31.10.2015)*.

Также к подгруппе стилистических средств выражения оценочности, которую мы рассмотрим в нашей статье, относятся **эвфемистические замены** – стилистически маркированные лексические единицы, нейтральные

по смыслу и эмоциональной "нагрузке", используемые в текстах периодических изданий для замены других, считающихся неуместными или неприличными, слов и выражений. Примерами эвфемистических замен могут служить: *Witwe von Beatle John Lennon, freut sich auf eine Spende für ihre Wohltätigkeitsorganisation. (Der Spiegel, 31.10.2015); die Rolle des visionären APPLE-Gründers (Der Spiegel, 11.11.2015)*. Отдельную подгруппу составляют эвфемистические замены, выраженные фразеологическими оборотами. Они основаны на описании подробностей ситуации вместо их наименования: *Merkel holte kurz Luft (Der Spiegel, 31.10.2015); das Ende der Ära Merkel ist in Sicht (Der Spiegel, 31.10.2015); Medien schlagen Alarm. Rundeine Viertelmillion Berliner sei enkrank (Berliner Zeitung, 20.10.2016)*.

Приемы **аллюзии и иронии** малочисленны и редко встречаются в периодических изданиях, так как требуют неоднозначного понимания и прочтения. Аллюзия представляет собой сознательный авторский намек на известный исторический, политический, мифологический или литературный персонаж или факт. Ирония скрывает истинный смысл, создает ощущение, что обсуждаемый предмет не таков, каким он кажется. Ирония связана непосредственно с журналистской этикой и политикой издательства, с помощью иронии можно избежать открытой и категоричной оценки. В текстах аналитических статей наблюдаются совпадения **аллюзий** по тематической принадлежности: ссылки на исторические и мифологические события и ссылки на литературных героев: *Monster wie Hitler gab es ja nun nicht sooft in der Geschichte (Der Spiegel, 30.07.2016); Er verbietet seinen Bekannten, ihn weiter „Ali“ zu nennen, wie er noch zu Grundschulzeiten hieß (Der Spiegel, 30.07.2016)*. Случаи употребления **иронии** также немногочисленны, так как стилистический прием иронии в статьях затрагивает другие страны и редко косвенно касается политической или иной ситуации в этих странах: *SPIEGEL: Die britische Premierministerin May hat kein Kind, Merkel hat keins... SCHWARZER: ... Alice Schwarzer auch nicht. SPIEGEL: Ist das der Preis der Macht? (Der*

*Spiegel*, 30.07.2016); Kanzlerin Merkel: „Da hätte sie sich gleich eine Bombe unter den Stuhl legen können“ (*Der Spiegel*, 30.07.2016).

**Синтаксические средства** представляют третью группу языковых средств оценки. Средства оценки данной группы значительно различаются между собой. Предложения с оценочными конструкциями составляют основу убеждения открыто выраженного (эксплицитного) рационального воздействия. Риторический вопрос является средством скрытой (имплицитной) оценки и экспрессивного эмоционального воздействия. Сначала рассмотрим **предложения с оценочными конструкциями**. Все предложения с оценочными конструкциями относятся к открыто выраженной (эксплицитной) оценке. В таких предложениях в функции подлежащего находится объект оценки. Предикат выражен качественным прилагательным или существительным и передает оценочное отношение автора [6, с. 31]. Следующим приемом в группе синтаксических оценочных средств является **риторический вопрос** (вопрос-утверждение, на который не нужен ответ). Он рассматривается как средство оценки только в том случае, если в нем заключено положительное или отрицательное суждение о каком-либо факте или имеются слова и словосочетания с оценочным значением. Данное средство выражения оценки встречается крайне редко [3, с. 23].

На основании изложенного материала мы можем сделать следующие выводы:

- для выражения оценки в публицистическом тексте используются многочисленные языковые приемы (лексические, стилистические, синтаксические). Благодаря им автор может максимально передать свое отношение к человеку (событию, предмету), не указывая прямо на это отношение; тем не менее с точки зрения аксиологической интерпретации преобладает негативная оценочность;

- оценочность в публицистических текстах немецких периодических изданий может быть выражена на лексическом уровне, при этом эффективно используются для выражения оценки стилистические средства, основными

из которых являются эпитеты, метафоры и сравнения. Они оживляют речь и не несут ясно выраженной психологической и эмоциональной окраски;

- для текстов в оппозиционном издании характерно использование комических выразительных средств, несущих оценочный характер, например, это может быть ирония или аллюзия. Но их понимание не является очевидным, оно "угадывается" читателем. Адресанту приходится искать подразумеваемый смысл высказывания, контекстуально выраженного иронией или аллюзией;

- в современных СМИ риторические вопросы используются для оценочного, эмоционального оформления с целью привлечения внимания, повышения эмоционального воздействия на адресанта. Отличительной чертой риторических вопросов является их условность, так как ответ на такой вопрос либо заранее уже известен, либо не требуется вовсе;

- эвфемистические замены также представляют собой действенный публицистический прием при создании положительного образа или при нейтрализации негативного впечатления для утверждения нужных мыслей и идей. В СМИ эвфемистические замены используются довольно часто;

- предложениями с оценочными конструкциями и лексическими единицами с оценочным значением можно корректировать процесс взаимодействия со СМИ.

Таким образом, существует множество различных приемов формирования необходимой оценки. Именно по этой причине современный лингвист должен обладать умением анализировать представленный текст, отделяя факты от их интерпретации, объективно определяя способы выражения оценочного компонента текста для точного понимания авторского замысла.

### **Список литературы**

1. Аренова, М. Ж. Оценочные высказывания, регулирующие общественные отношения: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. Ж. Аренова. – Алматы, 2005.– 32 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 341 с.

3. Буруруева, Н.С. Риторический вопрос как средство выражения негативной читательской оценки / Н.С. Буруруева // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 23–27

4. Буруруева, Н.С. Публицистический текст как диалог между автором и читателем / Н.С. Буруруева // Язык и общество: Диалог культур и традиций – 2010: сб. материалов Междунар. науч. конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль, 2010. – С. 14–25.

5. Вольф, Е.М. Метафора и оценка / Е. М. Вольф // Метафора в языке и тексте. – М., 1988. – С. 52–65.

6. Ильина, Н.В. Структура и семантика оценочных конструкций / Н. В. Ильина. – М., 1982. – 31 с.

7. Фахриева, Э. В. Способы выражения оценки в современном немецком языке [Текст] / Э. В. Фахриева // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 978–980.

8. Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.-Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2001. – 1892 с.

### Интернет-ресурсы

1. <http://www.spiegel.de>

2. <http://www.berliner-zeitung.de/home/10808950,10808950.html>

3. <http://www.berliner-zeitung.de/24949258> ©2016

НАЗАД

СОДЕРЖАНИЕ

ВПЕРЕД

УДК

*А. Павлова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## СИНКВЕЙН КАК ВОЗМОЖНОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ<sup>3</sup>

В настоящее время понятие «межкультурная коммуникация» трактуется очень неоднозначно. Объективным основанием для изучения межкультурной коммуникации являются различия между культурами, складывающиеся в процессе формирования каждой этнической культуры [1, с. 80]. Проблема

---

<sup>3</sup>Статья выполнена под руководством канд. филол. наук, доцента М. В. Максимовой

межкультурной коммуникации стоит очень остро перед государствами, административными областями и городами.

При изучении иностранных языков следует избегать ситуации, когда некоторые национальности и этносы рассматриваются под воздействием национального стереотипа. Национальный стереотип – это исторически сложившиеся внешние или собственные представления о менталитете и стандартном поведении представителей того или иного этноса. Вследствие влияния стереотипов появляется вероятность развития и распространения такого опасного явления, как этноцентризм. Основными постулатами, раскрывающими сущность этноцентризма и описывающим закономерности между «мы-группами» и «группами других», является тезис о неизбежности отчуждения, враждебности и взаимной агрессии в отношении между группами [2, с. 255].

Наиболее серьёзной проблемой в межкультурной коммуникации является проблема непонимания. Межкультурные особенности национальностей создают больше пространства для профессионального, духовного взаимодействия и обмена, но интерпретация многих культурных аспектов зависит от ясности и независимости суждений.

Несмотря на межкультурные сходства, неправильное применение и замены основных понятий приводят к частым мелким конфликтам между различными культурными группами: этническими, возрастными, религиозными, субкультурными, консервативными и инновационными.

Проблема непонимания является одной из самых распространённых ошибок, совершаемой коммуникантами. И предотвратить ее поможет использование в процессе обучения иностранным языкам своеобразного «методического синквейна». Эта техника, заимствованная из теории развития критического мышления через чтение и письмо, может иметь не только стихотворную форму и применяется в следующих случаях:

1) при необходимости изменить предвзятое или негативное мнение о той или иной национальности в целом или же о её представителях (эта же предвзятость может перейти на язык, на котором говорит этнос);

2) при необходимости помочь обучающимся лучше понимать какой-либо этнос.

Данное задание может проводиться в средних и малых группах, где возможен обмен мнениями между коммуникантами. Время проведения данного задания может быть разным, всё зависит от языковой и культурной подготовленности обучающихся.

Итак, суть синквейна в межкультурной коммуникации состоит в следующем:

1 этап – написать тему синквейна, которое включает в себе одно слово (обычно существительное);

2 этап – чтение двух статей (небольших) о национальности, к которой есть чувство неприязни, и написать два слова (чаще всего прилагательных или причастия), ассоциирующихся в какой-либо степени с прочитанным и дающих описание признаков и свойств выбранного в синквейне предмета или объекта;

3 этап – краткое ознакомление с тремя объектами искусства данной национальности (беглое оценивание изобразительного, зрелищного и неизобразительного видов искусств) и написать три глагола, описывающие характерные действия объекта;

4 этап – составление предложения, которое содержит смысл увиденного и прочитанного;

5 этап – заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом).

В качестве примерного выполнения синквейна подобного типа предположим, например, что обучающиеся испытывают неприязнь к англичанам и ко всему, что с ними ассоциируется.

Сначала они пишут тему синквейна, например, «English people». Далее они читают две статьи, например, «Английский в виртуальных классах» и «Классическое, традиционное, качественное», где образ англичан освещается с хорошей стороны, и после придумывают два прилагательных (например, unpredictable, strong). На третьем этапе обучающиеся оценивают картину Джона Констебля «Пляж в Брайтоне и суда, перевозящие уголь», такую архитектурную достопримечательность, как «Башня Мэри-Экс», и смотрят небольшой короткометражный фильм, связанный с англичанами, например, фильм «Эта замечательная жизнь» по роману Франца Кафки. После этого они придумывают три глагола (contribute, inspire, invent). На четвёртом этапе обучающиеся пишут небольшое предложение, связанное с темой синквейна (English people can achieve great success in many spheres of science). И на последнем, пятом этапе обучающиеся пишут слово, синонимичное теме (имеется в виду их личное мнение), например, слово «gentlemen». В конце следует провести рефлексию: участники должны рассказать о своих впечатлениях, что им понравилось / не понравилось и изменилось ли теперь их мнение об англичанах.

Благодаря этому методу у обучающихся формируется общекультурная компетенция (осведомленность обучающегося в особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологических основах семейных, социальных, общественных явлений и традициях), коммуникативная компетенция (формируются навыки работы в группе), а также учебно-познавательная (готовность обучающегося к самостоятельной познавательной деятельности: целеполаганию, планированию, анализу, рефлексии, самооценке учебно-познавательной деятельности, умению отличать факты от домыслов, владению измерительными навыками, использованию вероятностных, статистических и иных методов познания).

Итак, использование подобной модели синквейна в изучении иностранных языков может стать средством профилактики ксенофобии, а также повышения мотивации к изучению культуры стран изучаемого языка.

### Список литературы

1. Журавлёв, А. Л. Социальная психология. 2-е изд., с. 255. [Электронный ресурс] / А. Л. Журавлёв // Режим доступа: <http://znanium.com/bookread2.php?book=265824>
2. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация, с. 80 [Электронный ресурс] / А. П. Садохин // Режим доступа: <http://znanium.com/bookread2.php?book=542898>

НАЗАД

СОДЕРЖАНИЕ

ТИТУЛ

УДК

*Т. Сунцова,  
студентка,  
Глазовский государственный педагогический институт  
г. Глазов*

## ЯВЛЕНИЕ ЭНАНТИОСЕМИИ В ЯЗЫКЕ

Понятия омонимии и антонимии знакомы многим и не вызывают затруднений с пониманием их значений. Но в языках существует такое явление, где сочетаются омонимия и антонимия, т. е. в одном и том же слове выражаются противоположные по своей семантике значения. Такая «внутрисловная антонимия» получила название энантиосемии. В толковом словаре данному явлению даётся следующее определение: Энантиосемия [нем. Enantiosemeie < греч. en – «в», «при» + antios – «противоположный» + sēma – «знак»] – разновидность антонимии: совмещение противоположных значений в одном слове (напр.: «бесценный» – 1) не имеющий никакой цены; 2) имеющий очень высокую цену).

Категории утвердительного и отрицательного взаимопредполагают друг друга в любой ситуации: если мы что-либо утверждаем, этим же мы предполагаем, что этот факт может и отсутствовать, и наоборот.

Смысл негативного значения, противоположного форме языковой единицы, заключается не столько в информации о каком-то факте, сколько в его воздействии на адресата речи, т. е. субъективный смысл такой единицы содержит элемент волевого начала и чаще всего сопровождается экспрессией.

Категория энантиосемии не получила до сих пор однозначной квалификации. Так, например, И. Н. Горелов рассматривает её как "скрещение омонимии и антонимии". Представители другой точки зрения (О. М. Соколов, Л. А. Новиков, М. В. Панов, Е. П. Ходакова) квалифицируют энантиосемию как разновидность антонимии. Кроме того, энантиосемия определяется как "частный случай антонимии" (В. Н. Прохорова) или как явление многозначности (Ф. С. Бацевич, Ф. П. Филин).

Всё это даёт нам основание говорить о том, что энантиосемия – это явление, смежное с полисемией и антонимией, т. к. при его анализе достаточно чётко прослеживаются признаки двух этих категорий. Поэтому энантиосемию целесообразно рассматривать в качестве самостоятельной лексико-семантической категории.

Энантиосемия – явление, характерное для большинства языков. Рассмотрим примеры на русском, английском и немецком языках.

*Директор просмотрел документ.* Это предложение можно рассматривать с двух точек зрения:

Директор внимательно изучил документ

Директор не заметил документ.

Иногда об энантиосемии говорят в связи с ироническим употреблением оценочных слов, например:

*«Прелестно! Здорово! Ну ты и молодец!»*

Рассмотрим пример в немецком языке:

Das Haus ist mit den Brettern ausgekleidet.

Er kam nach Hause und kleidete sich aus.

Auskleiden:

Обшивать

Раздеваться

Следующий пример показывает наличие энантиосемии и в английском языке:

*He is a dabster.*

Dabster:

знаток, специалист

неумелый работник, неумеха, «сапожник»

Или еще один похожий пример:

*Nice job you did there!*

Ты отлично справился со своей работой, выполнил дело на достойном уровне.

Ты все сделал неправильно, все испортил.

Таким образом, следует признать ведущую роль эмоций и ассоциаций в оценочной переориентации слова. В слове происходит семантический сдвиг, связанный с трансформацией эмоциональной оценки.

### Список литературы

1. Нечаев, А. А. Источники и виды энантиосемии // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 638–641.
2. <https://studopedia.ru/enantiosemiya-kak-mikropole-kategorii-negopozitivnosti.html&el=snippet>
3. <http://www.dslib.net/jazyko-znanie/jenantiosemiya-raznourovnevnyh-edinic-nemeckogo-jazyka-strukturno-semanticheskij.html>
4. <https://cyberleninka.ru/vidy-leksiko-semanticheskoy-asimmetrichnoy-enantioseмии-v-nemetskom-yazyke>

---

[ВВЕРХ](#)