

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации

***АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИИ***

Материалы международной научно-практической
конференции молодых ученых

Екатеринбург
25 апреля 2019 г.

Выпуск 19

Екатеринбург 2019

УДК 8
ББК Ш0
А43

рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 59 от 29.07.2019)

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, доцент Е.Н. ИВАНОВА,

канд. филол. наук, доцент И.В. ПЕТРОВ,

канд. филол. наук, доцент Т.В. ГОГОЛИНА

А43 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ [Электронный
ресурс] : материалы международной научно-практической
конференции молодых ученых, 25 апреля 2019 г., Екатеринбург /
Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.],
2019. – Выпуск 19. – 1 электрон. опт диск (CD-ROM).

ISBN 978-5-7186-1196-0

В сборнике представлены материалы международной научно-
практической конференции молодых ученых, прошедшей на базе
Института филологии, культурологии и межкультурной коммуни-
кации.

ISBN 978-5-7186-1196-0

© ИФКиМК, 2019

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Абрамова Н.Е. Особенности восприятия учебного текста (на примере всероссийской проверочной работы по русскому языку).....	5
Аккозина А.Э. Исторический комментарий фактов современного русского языка в свете лингводидактики.....	14
Бабкина Л.Ю. Разномодальные ассоциации как стимул к развертыванию ассоциативного поля текста.....	22
Бурдова Л.Г. Анализ теоретических основ изучения темы «Причастие» в современных школьных учебниках.....	29
Ван-Чан-Жоу А.А. Социальные сети как путь развития школьных СМИ.....	42
Ведерникова Д.А. Синтаксические задания в ЕГЭ по русскому языку: лингвометодический аспект.....	49
Давидович С.Е. Учет ведущей модальности восприятия при изучении синтаксиса в школе.....	59
Ежелева Ю.А. Процессы освоения японизмов в русском языке.....	67
Жижко П.К. Языковые репрезентанты нереального в обряде колдовства.....	73
Касьянова Д.Д. Усвоение лексических норм школьниками с синдромом дефицита внимания и гиперактивности при преобладании дефицита внимания.....	79
Климова Е.С. «На деревню дедушке», или Электронное письмо в свете трансформации эпистолярной жанра.....	93
Кольтихасанова В.А. Экспериментальное исследование специфики восприятия эргонимов (на примере названий ресторанов г. Екатеринбурга).....	105
Котова С.С. Слова категории состояния: анализ теоретических основ изучения темы.....	113
Красноперова Е.С. Лингвокреативный потенциал грамматической формы в психолингвистических исследованиях.....	122

Кузнецова Е.Е. Методика заполнения текстовых лакун как один из вариантов проектной деятельности на уроках русского языка.....	129
Курчанина В.А. Аспекты экспрессивности звукоподражательного слова в языке и в речи.....	136
Надеина А.А. Психолингвистическое обоснование метода интеллект-карт на этапе формирования понятия.....	143
Смирнягина М.В. Сжатое изложение: проблемы и пути их решения.....	152
Соловьева К.В. Имя прилагательное: проблемы изучения и пути их решения.....	162
Толкачёва Е.А. Дидактические материалы по теме «Однородные члены предложения».....	171
Чегга В.А. Реминисценция образа Вяч.Н.В. Гоголя в творчестве А.М. Ремизова и О.Э. Мандельштама.....	182

Абрамова Н.Е. (Екатеринбург, УрГПУ)

Особенности восприятия учебного текста (на примере всероссийской проверочной работы по русскому языку)

Аннотация. В статье представлен анализ заданий всероссийской проверочной работы по русскому языку для пятого класса с точки зрения психолингвистического подхода. Определены ведущие латеральные профили, на которые рассчитаны задания проверочной работы. Указаны основные достоинства и недостатки контрольно-измерительных материалов.

Ключевые слова: психолингвистика, учебные тексты, всероссийская проверочная работа, проверка знаний, восприятие текста, русский язык, методика русского языка в школе, пятиклассники, латеральный профиль.

Сведения об авторе: Абрамова Наталья Евгеньевна, магистрант первого года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; abramnatal@mail.ru.

Abramova N.Ye. (Yekaterinburg, USPU)

***Features of perception of the educational text
(on the example of the all-Russian verification work
on Russian)***

Abstract. The article presents an analysis of the All-Russian testing work tasks on the Russian language for the fifth grade from the psycholinguistic approach point of view. The leading lateral profiles for which the tasks of the test work are calculated are determined. The main advantages and disadvantages of test materials are indicated too.

Keywords: psycholinguistics, educational texts, All-Russian verification work, knowledge test, text perception, Russian language, Russian language method at school, fifth graders, lateral profile.

About the author: Natalia Ye. Abramova, undergraduate of the first year of study at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Всероссийские проверочные работы (далее ВПР) по основным предметам школьной программы появились в 2015 году в связи с введением нового федерального государственного стандарта основного общего образования (далее ФГОС). Цель проведения такого мониторинга – регулярная оценка уровня общеобразовательной подготовки школьников в соответствии с требованиями ФГОС.

Такой тип проверки знаний обучающихся имеет много положительных сторон. Результаты ВПР в отличие от результатов Единого государственного экзамена не влияют на последующий образовательный маршрут ученика. Итоги этих работ не влияют на перевод в следующий класс, что должно снижать уровень тревожности учеников и их родителей. Ежегодная сдача государственных проверочных работ дает возможность ученику и учителю увидеть независимую оценку знаний по предмету, обнаружить «слабые» места, выстроить индивидуальный план работы по улучшению результата. Регулярная работа с таким форматом мониторинга позволяет обучающимся осуществлять планомерную подготовку к государственной итоговой аттестации в выпускных классах. Уже через несколько лет можно будет говорить о динамике результатов ОГЭ и ЕГЭ, сравнивая показатели учеников, писавших и не писавших ВПР каждый год.

Предметом нашего исследования являются контрольно-измерительные материалы ВПР по русскому языку для 5 класса.

Всероссийская проверочная работа по русскому языку для пятых классов состоит из двенадцати заданий базового уровня сложности.

Мы предполагаем, что формулировки, представленные в контрольно-измерительных материалах, оказывают влияние на успешность выполнения того или иного задания. В современных методических разработках много внимания уделяется психолингвистическому подходу, который предполагает учет особенностей восприятия информации.

Ниже представлены формулировки заданий ВПР и информация о латеральном профиле, на который рассчитано данное задание. **Латеральным профилем** называют особенности мозговой организации (ведущая сенсорная модальность и доминирующее полушарие головного мозга) восприятия, обработки, хранения, воспроизведения информации [Коновалова, 2015, с. 17].

1. Перепишите текст, раскрывая скобки, вставляя, где необходимо, пропущенные буквы и знаки препинания.

Ученику необходимо увидеть пропущенную букву/подсчитать грамматические основы предложения. Вспомнить соответствующий класс орфограмм и правила постановки знаков препинания. Задействован **визуальный** канал восприятия и **левое** полушарие головного мозга.

2. Выполните фонетический, морфемный, морфологический, синтаксический разборы.

Фонетический разбор требует активации **аудиального** канала восприятия. Чтобы верно передать звуковую структуру слова, нужно точно знать, как оно произносится. В то же время необходимо учитывать все позиционные изменения и помнить классификацию звуков.

Все остальные виды лингвистических разборов ориентированы на **визуальный** канал восприятия и **левое** полушарие головного мозга. Это связано с тем, что ученику необходимо «увидеть» структуру слова или предложения, обозначить все

признаки той или иной языковой единицы, расположить признаки в логической последовательности.

3. Поставьте знак ударения в следующих словах. Дан список из четырех слов.

Задание предполагает активизацию **аудиального** канала восприятия, поскольку для его правильного выполнения необходимо иметь в памяти звуковой образ предложенного слова. Такое задание ориентировано в основном на **правополушарных** детей, потому что для его выполнения не требуется членить слово на элементы, наоборот, ученику необходимо воспринять слово целостно, гештальтно.

4. Над каждым словом напишите, какой частью речи оно является. Запишите, какие из известных вам частей речи отсутствуют в предложении.

При выполнении задания активизируется **визуальный** канал восприятия, поскольку частеречная принадлежность слова определяется учениками в первую очередь по материальным показателям части речи (типичное окончание, грамматическая связь с другими словами). Также при выполнении задания активно **левое** полушарие, поскольку ученику необходимо применить знания о принципах выделения частей речи в языке (знаменательные/служебные, именные/неименные).

5. Выпишите предложение с прямой речью. (Знаки препинания не расставлены.) Расставьте необходимые знаки препинания. Составьте схему предложения.

Пятое задание вновь активизирует **визуальный** канал восприятия. Ученику необходимо осуществить поиск подходящего предложения из ряда похожих, ориентируясь на основные элементы предложений с прямой речью (прямая речь и слова автора). Также активно **левое** полушарие, поскольку ученику необходимо перевести структуру предложения в формат схемы, правильно соотнеся все структурные элементы.

6. Выпишите предложения, в котором необходимо поставить запятую/запятые. (Знаки препинания внутри предло-

жений не расставлены.) Напишите, на каком основании вы сделали свой выбор.

Шестое задание ориентировано на **визуальный** канал восприятия, поскольку ученику необходимо определить количество грамматических основ / увидеть обращение. **Левое** полушарие более активно при выполнении задания, поскольку ученику необходимо указать конкретное правило постановки запятой в предложении, указать на структурные особенности предложения.

7. *Выпишите предложение, в котором необходимо поставить запятую. (Знаки препинания внутри предложений не расставлены.) Напишите, на каком основании вы сделали свой выбор.*

См. задание 6.

8. *Определите основную мысль текста*

Для определения основной мысли текста необходимо осуществить поиск ключевых слов, определить авторскую позицию. Нужно обладать способностью к обобщению. Поэтому при выполнении задания активизируются **визуальный** канал восприятия и **правое** полушарие головного мозга.

9. *Какой факт, по мнению автора текста, свидетельствует о... (факт из текста).*

Чтобы выполнить такое задание, необходимо умение находить нужную информацию в тексте, выделять элементы авторской позиции. Это задание задействует **визуальный** канал восприятия и **левое** полушарие.

10. *Определите, какой тип речи представлен в предложениях (указан интервал). Запишите ответ.*

Для определения типа речи (повествование / описание / рассуждение) необходимо опираться на представленную в тексте лексику и грамматические конструкции. Эти операции не предполагают целостный взгляд на текст, поскольку для поиска предложен небольшой интервал 2-3 предложения. Все признаки того или иного типа речи нужно увидеть на ограни-

ченном отрезке. Задание требует активации **визуального** канала восприятия и **левого** полушария.

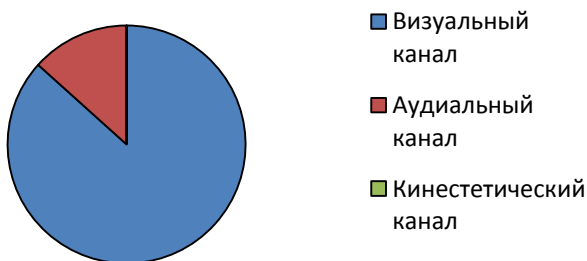
11. *В предложениях (интервал) найдите слово со значением (дано значение). Выпишите это слово.*

Задание проверяет умение учащихся соотносить слова с их лексическими значениями, выбирать правильный вариант многозначного слова, используя контекст. Задание активизирует работу **визуального** канала восприятия и **левого** полушария, отвечающего за интерпретацию понятий и явлений.

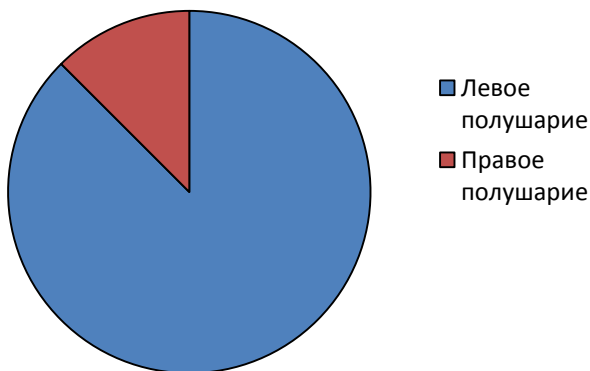
12. *В предложениях (интервал) найдите антоним/синоним (дано слово) и выпишите его.*

Двенадцатое задание так же, как и предыдущее, проверяет навыки работы с лексическими группами. Для того, чтобы обнаружить в тексте синоним или антоним к какому-либо понятию, нужно соотносить слова и их лексические значения. Это задание, как предыдущее активизирует **визуальный** канал восприятия и **левое** полушарие.

Представленность заданий на различные модальности восприятия в ВПР по русскому языку



Представленность заданий на правое и левое полушарие в ВПР по русскому языку



Диаграммы показывают соотношение заданий, ориентированных на разные латеральные профили. Большинство заданий рассчитано на левополушарных визуалов, что является вполне закономерным, поскольку вся контрольная работа представлена в письменной форме. На диаграммах нет информации о кинестетической модальности восприятия, но она, несомненно, активизируется в процессе выполнения заданий. Ученики применяют свои моторные навыки, переписывая тексты, изображая схемы. Отметим, что аудиальная модальность в меньшей степени учтена разработчиками КИ-Мов. Большая часть предлагаемых заданий требует отработанных навыков анализа языковых единиц различного уровня, умения применять теоретические сведения на практике в конкретной ситуации. За эти навыки в большей степени «отвечает» левое полушарие.

Закономерно, что левополушарные ученики окажутся более успешными в таком виде мониторинга. Правополушарному ребенку понадобится больше времени на подготовку к

такой работе, чтобы усвоить все образцы, научиться применять алгоритмы.

Несомненным плюсом такой организации контрольно-измерительных материалов является ориентация на большинство учеников (левополушарные кинестетики и визуалы). Создатели КИМов существенно облегчили задачу ученикам средней школы, заменив диктант (форма, принятая в ВПР за курс начальной школы) на списывание текста. Однако ученики с ведущим аудиальным каналом восприятия лишились возможности слышать интонацию и ориентироваться на нее при постановке знаков препинания.

Можно сказать, что распределение заданий в зависимости от латерального профиля выстраивается закономерно. Вряд ли есть необходимость добавлять больше заданий творческого характера в работы, проверяющие усвоение стандарта. Однако подготовка к такому мониторингу не должна иметь чисто «натаскивающий» характер. Учителю необходимо уделять больше времени ученикам с ведущим правым полушарием, поскольку им труднее дается усвоение схем и структур.

Литература

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Современный русский язык. Словообразование. Теория, алгоритмы анализа, тренинг. – М., 2013.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. – 2016. – № 2 (42). – С. 39-50.

Зимнева О. Н. Всероссийская проверочная работа по русскому языку: проблемы и пути их решения // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. – Курск, 2018. – С. 196-201.

Коновалова Н. И. Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. – 2011. – № 26. – С. 20-22.

Коновалова Н. И. Психодиагностика речевой способности: учебное пособие. – Екатеринбург, 2015. – 212 с.

Коновалова Н. И. От формальной логики к «живой грамматике»: идеи Ф. И. Буслаева в современной теории и практике обучения русскому языку // Филологический класс. – 2018. – № 2. – С. 59-63.

Контрольно-измерительные материалы всероссийской проверочной работы по русскому языку 2019 г. // Рособрнадзор. – URL: http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/news/index.php?id_4=6999 (дата обращения: 10.06.2019).

Аккозина А.Э. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Исторический комментарий фактов современного
русского языка в свете лингводидактики***

Аннотация. Статья посвящена проблемам исторического комментирования фактов современного русского языка в средней школе. Образовательный стандарт ООО косвенно подводит к мысли о необходимости включения исторических сведений о развитии русского языка в урочную деятельность. Анализ школьных учебников по русскому языку показывает недостаточность исторического комментария. Обширный материал по исторической фонетике и исторической грамматике русского языка рассчитан, конечно же, на учителя-словесника. В статье представлены образцы исторического комментария и упражнений на закрепление имеющейся в них информации для учащихся.

Ключевые слова: историческое комментирование, история русского языка, русский язык, методика русского языка в школе, лингводидактика, восточнославянские языки, древнерусский язык.

Сведения об авторе: Аккозина Александра Эдуардовна, студент 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Е.Н. Иванова.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; aleksandra.akkozina@mail.ru.

Akkozina A.E. (Ekaterinburg, USPU)

***Historical Commentary on the Facts of the modern
Russian Language in the Light of Linguodidactics***

Abstract. The article is devoted to the problems of historical commenting on the facts of the modern Russian language in

secondary school. Educational standard indirectly leads to the idea of the need to include historical information about the development of the Russian language. An analysis of school textbooks on the Russian language shows a lack of historical commentary. Extensive material on historical phonetics and historical grammar of the Russian language is, of course, designed for a teacher of literature and literature. The article presents samples of historical commentary and exercises to consolidate the information available to them for pupils.

Keywords: historical commentary, history of the Russian language, Russian language, Russian language method at school, linguodidactics, East Slavic languages, Old Russian language.

About the author: Akkosina Alexandra E., 2nd year student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В современной школьной программе по русскому языку исторический комментарий приводится, к сожалению, не совсем в том объеме, в котором он необходим для понимания русского языка как сложного явления, зато факты его истории нередко становятся основой олимпиадных заданий для школьников [Гоголина, Иванова, 2018]. Знание исторических процессов русского языка помогает учащимся представить язык как систему, осознать тот факт, что нормы литературного языка являются результатом длительного процесса его становления и совершенствования, а также способствует пониманию тенденций возможного развития современного русского языка.

В разделе 11.1 «Филология. Русский язык. Родной язык» образовательного стандарта сказано о том, что предметные результаты должны отражать «расширение и систематизацию научных знаний о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка» и «овладение ос-

новными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка» [ФГОС, 2010, с. 8].

Вся литература, касающаяся истории русского языка, рассчитана на учителя-словесника с базовым филологическим образованием (см., например: [Борковский, Кузнецов, 2006; Иванов, 1990; Колесов, 1994]), поэтому в данной статье представлены примеры того, как исторический комментарий мог бы выглядеть в рамках учебника общеобразовательной школы для ученика.

Кроме комментирования параграфов учебников, в которых необходима та или иная историческая справка о русском языке, целесообразно разработать несколько упражнений, в качестве примера того, как исторический материал будет включаться в состав учебников и сравнить комментарий, который представлен В. В. Ивановым и З. А. Потихой.

По нашему мнению, для подачи исторических справок в учебниках удобнее всего ввести определенную рубрику для этой информации. Рубрику можно назвать *«Дело было так...»* и в рамках определенного цвета давать теоретические сведения из истории языка, касающиеся языкового материала данного параграфа.

Представим несколько **примеров рубрики и упражнений** и для сравнения приведем комментарий, который предлагают В. В. Иванов и З. А. Потиха в своей книге для учителя (!) «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе».

1. Комментарий из пособия В. В. Иванова и З. А. Потихи к теме «Число имени существительного»:

«Существительные в древнерусскую эпоху выступали не только в единственном и множественном числах, но еще и в двойственном числе. Это значит, что когда древнерусские существительные употреблялись в сочетании с числительными два, две и оба, обе или когда речь шла о парных или о двух предметах, то в этих случаях существительные высту-

пали в особых формах двойственного числа» [Иванов, Потиха, 1985, с. 65].

Представим свою версию исторического комментария в рубрике «Дело было так...». § 100. Множественное число имён существительных [Русский язык. 5 класс, 2011, с. 217].

Дело было так...

В исторический период, примерно до XIII века, в древнерусском языке у существительных было единственное, множественное и двойственное число. Двойственное число использовалось для обозначения парных предметов, но с течением времени оно утратилось.

Далее следует пример упражнения для закрепления этого теоретического материала.

Упражнение № 1

Какие из представленных ниже слов сохранили форму двойственного числа? Распредели и запиши все слова в три столбика: единственное, множественное и двойственное число.

(Две) ноги, дом, стул, стол, (два) сапога, (две) руки, свеча, кружка, (два) глаза, поле, сердце, чин, леи, сад, (два) уха, лапти, имена, дары, (два) колена, черти, колокол, дороги, листы, провод, (две) ступни, камни, гусь, брови, огурец, луч, калач.

2. Комментарий В. В. Иванова и З. А. Потихи к теме «Типы склонений имени существительного»:

«В отличие от современного состояния русского языка, где существительные, за небольшим исключением, изменяются только по трем типам склонения, система склонения в древне-

русском языке была, более сложной. Во-первых, самих типов склонения было больше, чем теперь, а во-вторых, распределение существительных по этим типам было менее тесно связано с распределением их по родам: существительные одного и того же рода могли входить в разные типы склонения, и в одном типе склонения могли оказаться существительные разной родовой принадлежности» [Иванов, Потиха, 1985, с. 68].

Дело было так...

В древнерусском языке было пять основных типов склонений существительных. Но с течением времени произошло объединение пяти типов склонений в три, так появилась современная система склонений имен существительных в русском языке.

Образец упражнения по этой теме:

Упражнение № 2

Перед вами таблица «Пять основных типов склонения имен существительных в древнерусском языке». Распределите слова, данные в таблице, в три группы, соответствующие склонениям современного русского языка.

*а, *ја	*о, *јо	*и	*і	*согласный
земля	стол	сын	кость	небо
дядя	поле	чин	гость	чудо
жена	конь	сан	лось	мать
сирота	село	дом	гусь	день
кожа	ключ	верх	деготь	дитя
простыня	нож	вол	перстень	бровь

3. Исторический комментарий к теме «Полные и краткие прилагательные» В. В. Иванова и З. А. Потихи:

«Более древними являются краткие прилагательные; полные же формы образовывались от кратких путем присоединения к ним падежных форм указательного местоимения «и», «я», «е». Первоначально, как краткие, так и полные прилагательные склонялись и изменялись по родам и числам», «краткие прилагательные могли выступать в роли определения и склоняться», «В результате того что краткие прилагательные стали сохраняться только как именная часть составного сказуемого, а эта именная часть всегда выступает в именительном падеже, краткие прилагательные утратили формы косвенных падежей, т. е. перестали склоняться. Так возникли современные отношения кратких и полных прилагательных» [Иванов, Потиха, 1985, с. 93-94].

Дело было так...

Краткие прилагательные «старше» полных. Полные прилагательные образовывались от кратких путем присоединения к ним указательных местоимений. В древнерусском языке краткие прилагательные изменялись по родам, числам (как в современном русском) и падежам, но с течением времени они утратили способность склоняться, и сейчас в современном русском языке они изменяются только по числам и родам.

Пример упражнения для закрепления теоретического материала к этой теме.

Упражнение № 3

Представь, что ты древнерусский писатель. Перед тобой словосочетания существительных с краткими прилагательными. Перепиши эти словосочетания в тетрадь так, словно это древнерусский текст. Помни о том, что краткие прилагательные в древнерусском языке изменялись по числам, родам и **падежам**.

На (боса) ногу, о (добра) сестре, по (бел) свету, о (светел) дне, (красна) девице, на (широка) дороге, (силен) молодцу, на (сине) небе, о (свеж) ветре.

Таким образом, во-первых, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО 5-9 классы) не предполагает изучения истории русского языка в средней школе, однако в планируемых результатах отмечается необходимость систематизации научных (!) знаний о языке, что невозможно без минимальных знаний исторической грамматики русского языка. Во-вторых, в учебнике по русскому языку для учащихся 5-х и 6-х классов общеобразовательных учреждений авторов Т. А. Ладыженской и М. Т. Баранова имеется ряд тем (в разделах «Орфография», «Морфемика и словообразование», «Лексика и фразеология» и др.), изучение которых необходимо сопровождать историческим комментированием.

Литература

Борковский В. И., Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. – М.: КомКнига, 2006. – 512 с.

Гоголина Т. В., Иванова Е. Н. Олимпиада по русскому языку как средство повышения мотивации школьников к изучению лингвистических дисциплин // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 91-94.

Иванов В. В. Историческая грамматика русского языка: учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 400 с.

Иванов В. В., Потиха З. А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

Колесов В. В. История русского языка. – М.: Академия; СПб.: СПГУ, 2005. – 669 с.

Русский язык. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцева [и др.]. – 38-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 317 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт для основного общего образования 5-9 классы, приказ от 17.12.2010 г. №1897. – 41 с.

Бабкина Л.Ю. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Разномодальные ассоциации как стимул
к развертыванию ассоциативного поля текста***

Аннотация. В статье на материале рассказа В. О. Пелевина «Онтология детства» дан анализ ассоциативного поля художественного текста. Особое внимание уделяется характеру модальности стимула и реакции, соотношению данных героем реакций со стереотипными по данным РАС Ю. Н. Караулова. Кроме того, стимул в данной статье рассматривается как возможность моделирования образов сознания персонажа в художественном тексте.

Ключевые слова: ассоциативные поля, память, художественные тексты, рассказы, русская литература, русские писатели, модальности восприятия.

Сведения об авторе: Бабкина Лея Юрьевна, магистрант первого года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; babkina.leya2013@yandex.ru.

Babkina L.Yu. (Yekaterinburg, USPU)

***Different Association as an incentive for the deployment
of associative field of the text***

Abstract. In the article on the material of the story V. O. Pelevin “Ontology of childhood” provides an analysis of the associative text field. The author pays special attention to the nature of the stimulus modality and reaction, as well as correlates the reactions given by the hero with the stereotyped ones according to the RAS data Yu. N. Karaulov. In addition, the stimulus in this article

is considered as the possibility of mind modeling at its earlier stages, with less mental experience.

Keywords: associative fields, memory, literary texts, stories, Russian literature, Russian writers, perception modalities.

About the author: Babkina Leya Yu., undergraduate of the first year of study at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Ассоциативным полем в психолингвистической теории принято считать совокупность ассоциатов (реакций) на словостимул. При анализе языкового сознания необходимо найти вербальное воплощение мыслительных структур, чем, по мнению Ю. Н. Караулова является именно ассоциативное поле [Караулов, 1994, с. 17]. Развертывание ассоциативного поля в рассказе В.О. Пелевина «Онтология детства» происходит за счет контраста между «детством» и «взрослостью» в сознании героя текста, который проблематизирует зафиксированные в его памяти значимые гештальты ситуаций и проводит анализ актуального ментального опыта в сравнении с ранним.

«Иногда только, совсем рано утром, когда просыпаешься и видишь перед собой что-то очень привычное – хотя бы кирпичную стену, – вспоминаешь, что раньше она была другой, не такой, как сегодня, хотя и не изменилась с тех пор совершенно». Ассоциативное движение запускает визуальный стимул – **кирпичная стена**. Акцентирование героем внимания на материале стены – показатель сформированности в его языковом сознании ассоциативных связей «кирпич» – «тяжелый», «кирпич» – «крепкий». Данные синтагматические реакции находятся на периферии ассоциативного поля лексемы «кирпич» по данным РАС (<http://www.tesaurus.ru/dict/>). Что касается слова «стена», оно также ассоциативно значимо для персонажа: «непробиваемая», «большая», «толстая» – все эти реакции являются поверхностными и частотными, следовательно, они могли возникнуть в состоянии до полной вклю-

ченности работы мышления: «совсем рано утром, когда просыпаешься». Для персонажа «кирпичная стена» является метафорой устойчивости, поэтому, логично предположить, что для него «привычное», «кирпичная стена» и «не изменилась» – это своего рода синонимический ряд.

Далее ассоциативное поле разворачивается по пути кинестетико-визуальной детализации: *«Вот щель между двумя кирпичами – в ней видна застывшая полоска раствора, выгнутая волной»*. Персонаж рассматривает запечатленный в памяти образ и встраивает его в пространственные координаты. *«Если не считать тех лет, когда ты засыпал, ложась для разнообразия ногами в другую сторону, или того совсем уж далекого времени, когда голова еще постепенно удалялась от ног и утренний вид на стену претерпевал небольшие ежедневные сдвиги – если не брать всего этого в расчет, то всегда этот вертикальный барашек в щели между кирпичами и был первым утренним приветом от огромного мира, в котором мы живем, – и зимой, когда стена пропитывалась холодом и иногда даже покрывалась удивительной красоты серебристым налетом, и летом, когда двумя кирпичами выше появлялось треугольное, с неровными краями, солнечное пятно (только на несколько дней в июне, когда солнце уходит достаточно далеко на запад). Но за это время своего долгого путешествия из прошлого в настоящее окружающие предметы потеряли самое главное – какое-то совершенно неопределимое качество. Даже не объяснить»*. Кинестетическая направленность ассоциирования растет, усиливается эмоционально-оценочное «чувственное» восприятие видимых объектов. Взгляд в прошлое, где «вид на стену претерпевал небольшие ежедневные сдвиги», а каждый зрительный образ имел «какое-то неопределимое качество», пронизан ощущением необъяснимости всего этого в настоящем.

«Вот, например, с чего раньше начинался день: взрослые уходили на работу, за ними захлопывалась дверь, и все огром-

ное пространство вокруг, все бесконечное множество предметов и положений становилось твоим. И все запреты переставали действовать, а вещи словно расслаблялись и прекращали что-то скрывать. Взять что угодно – самое привычное, хоть лежак – верхний, нижний – неважно: три параллельные доски, поперечная железная полоса снизу, и на каждой такой полосе по три выпирающих заклепки. Так вот, если рядом был хоть один взрослый человек, лежак, честное слово, как-то сжимался, становился узким и неудобным. А когда они уходили работать, не то он становился шире, не то появлялась возможность удобно на нем устроиться. И каждая из досок – тогда их еще не красили – покрывалась узором, становились видны годовые кольца, пересеченные когда-то пилой под самыми немыслимыми углами. То ли в присутствии взрослых они куда-то исчезали, то ли просто не приходило в голову обращать на такие вещи внимание под аккомпанемент тяжелых разговоров о пересменках, нормах и близкой смерти». Физические объекты антропоморфизируются, что выражается вербально такими предикатами, как: (вещи) «расслаблялись», «прекращали что-то скрывать»; (лежак) «сжимался».

Стимулом является хлопок дверью, но на данном этапе он не влечет за собой аудиальных реакций: на уровне сенсорной информации [см. об этом: Коновалова, 2016, с. 130-136] хлопок считается как звучание, однако обработка этой информации происходит с участием других модальностей. Ассоциативное поле по-прежнему строится на контрасте представлений героя о вещах и действиях «взрослого мира». Не случайно на стимул «*взрослый*» реакция «*ребенок*» вторая по частотности по данным РАС (58 реакций из 524). Реакции из визуально-кинестетических переходят в собственно кинестетические: «становился узким и неудобным», «становился шире», «удобно устроиться». Герой буквально помещает себя в хронотоп детства.

«Самое удивительное, конечно, — это солнце. Главное — даже не ослепительное пятно в небе, а идущая от окна полоса воздуха, в которой висят пушистые пылинки и мельчайшие скрученные волоски. Их движения до того округлы и плавны (в детстве, кстати, видишь их рой издали с удивительной ясностью), что начинает казаться, будто есть какой-то особенный маленький мир, живущий по своим законам, и то ли ты сам когда-то жил в этом мире, то ли еще можешь туда попасть и стать одной из этих сверкающих невесомых точек. И опять: на самом деле кажется совсем не это, но иначе не скажешь, можно только ходить вокруг да около». Стимулом является визуальный ряд, но он осмысливается кинестетически: через движение (*«идущая от окна полоса воздуха»*), тактильное восприятие (*«пушистые пылинки»*) и эмоцию (*«начинает казаться»*). Кроме того, герой высказывает тревогу взрослого сознания о том, что вербальных символов ему недостаточно, чтобы передать прочувствованное. Когнитивное и собственно перцептивное не могут стать тождественными, что составляет одну из проблем разрыва между «детством» и «взрослостью».

Аудиальные стимулы также влекут за собой кинестетическое восприятие героя: *«Обычно в детстве просыпаешься от утренней ругани взрослых. Они всегда начинают день с ругани, сквозь продолжающийся сон их речь кажется странно растянутой и вязкой, и отлично чувствуешь по их интонациям, что и те, кто орет, и те, кто оправдывается, на самом деле совершенно не испытывают тех чувств, которые стараются выразить своими голосами. Просто они тоже недавно проснулись, еще не совсем очухались от увиденного во сне — хоть ничего уже и не помнят — и стараются побыстрей убедить себя и других, что утро, жизнь, несколько минут на сборы — все это на самом деле»*. Даже сам стимул видится персонажу осязаемым (*«вязкая»* и *«растянутая»* ругань»). Вопрос о разрыве между означаемым и означающим

становится столь же острым, сколько дистанция между детством и взрослостью.

Герой рассказа углубляется в детство все дальше, воспроизводя в памяти более ранние визуальные гештальты: *«Лица у них стремные: изрытые, в пятнах, с щетиной. Чем-то похожие на луну в окне – так же много деталей. Взрослые очень понятны, но сказать про них почти ничего»*. В данном фрагменте мы сталкиваемся с когнитивным сбоем, мнимым воспоминанием. На картины памяти раннего детства накладывается нынешнее впечатление о «неприятной взрослости», едва ли герой мог вспомнить первые недели своей жизни, детально описывая увиденное спустя много лет.

После череды описанных фрагментов детства («коридор», «небо» и др.) герой ставит на первый план разномодальные стимулы, делая вывод о том, что именно они связывают «детство» и «взрослость», два разных уровня одного сознания: *«То, что видишь каждый день много лет, постепенно превращается в памятник тебе самому – каким ты был когда-то, – потому что несет на себе отпечаток чувств уже почти исчезнувшего человека, появляющегося в тебе на несколько мгновений, когда ты видишь то же самое, что видел когда-то он. Видеть – на самом деле значит накладывать свою душу на стандартный отпечаток на сетчатке стандартного человеческого глаза»*.

Литература

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Ассоциативные доминанты восприятия невербальных сигналов коммуникации (слововобраз «жест» по данным РАС) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2016. – № 14. – С. 75-85.

Караулов Ю. Н. От структуры ассоциативного словаря к структуре языковой способности // Вестник Российского уни-

верситета дружбы народов. Сер. Филология. Журналистика. – 1994. – № 1.

Коновалова Н. И. Перцептивные образы сознания в свете данных «Русского ассоциативного словаря» // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы докладов и сообщений Международной научной конференции, посвященной юбилею Заслуженного деятеля науки РФ, доктора филологических наук, профессора Л.Г. Бабенко. – 2016. – С. 130-136.

Пелевин В. О. Онтология детства. – URL: <http://pelevin.pov.ru/rass/pe-det/1.html> (дата обращения: 12.06.2019).

Ружицкий И. В. Цепочка ассоциаций как единица восприятия. Россия и русские в языковом сознании носителей иных культур // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2010. – № 3.

Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – 2002. – URL: <http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 12.06.2019).

Бурдова Л.Г. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Анализ теоретических основ изучения
темы «Причастие» в современных школьных учебниках***

Аннотация. Причастие является одной из проблемных тем ввиду того, что в лингвистике оно трактуется неоднозначно. В школьных учебниках нашли отражение две точки зрения на сущность причастия как особой формы глагола и самостоятельной части речи. В данной работе через сопоставительный анализ рассматриваются школьные учебно-методические комплексы.

Ключевые слова: причастие, грамматический статус, морфологические признаки, ФГОС, федеральные государственные образовательные стандарты, учебно-методические комплексы, школьные учебники, русский язык, методика русского языка в школе, школьники, сопоставительный анализ.

Сведения об авторе: Бурдова Лиана Гумаровна, магистрант первого года обучения Уральского государственного педагогического университета, учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ № 50 (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Л.С. Чечулина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; fox992008@yandex.ru.

Burdova L.G. (Yekaterinburg, USPU)

***Analysis of the theoretical foundations of school textbooks
on the topic “Participle”***

Abstract. Participle is one of the problematic issues due to the fact that in linguistics it is treated ambiguously. The school textbooks reflect two points of view on the essence of the participle as a special form of the verb and an independent part of speech.

In this paper, through a comparative analysis of the school educational and methodical complexes.

Keywords: participle, grammatical status, morphological features, federal state educational standards, educational and methodological complexes, school textbooks, Russian language, methods of the Russian language at school, schoolchildren, comparative analysis.

About the author: Burdova Liana G., undergraduate of the first year of study at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Тема «Причастие» является одной из самых объемных и сложных в курсе 7 класса. Учащиеся довольно часто путают причастия с прилагательными и глаголами. С чем это связано? Во-первых, знакомство с самостоятельными частями речи начинается в начальной школе и при переходе в среднее звено идет углубление ранее полученных знаний. Во-вторых, учащиеся сталкиваются с понятием причастия впервые в среднем звене школы. В-третьих, сложность состоит и в том, что причастие совмещает в себе признаки прилагательного и глагола.

Изучение причастия является проблемной темой, так как нет единого мнения на частеречный статус данной группы слов, абсолютно обоснованного и учитывающего все стороны вопроса. В лингвистике существует, как минимум, 4 точки зрения:

1. Причастие как **самостоятельная часть речи** (М. В. Ломоносов, А. М. Пешковский, И. И. Мещанинов, Н. М. Шанский и др.) [Хрестоматия по истории грамматических учений в России, 1965].

2. Причастие как **особая форма глагола** (Л. В. Щерба, М. В. Панов, А. Н. Тихонов и др.) [Хрестоматия по истории грамматических учений в России, 1965].

3. Причастие как **отглагольное прилагательное** (Н. И. Греч, А. Х. Востоков, Б. де Куртенэ, Ф. Ф. Фортунатов

и др.) [Хрестоматия по истории грамматических учений в России, 1965].

4. Причастие как **гибридная форма** (В. В. Виноградов и др.) [Виноградов, 1978].

В вузовских и школьных учебниках нашли отражение две точки зрения на сущность причастия как особой формы глагола и самостоятельной части речи. В любом случае, как бы ни определяли причастие, оно однозначно обладает признаками глагола и прилагательного.

Далее рассматриваются три учебно-методических комплекса (УМК), реализующих ФГОС: первый комплекс составлен авторами: М. Т. Барановым, Т. А. Ладыженской, Л. А. Тростенцовой [Баранов, 2013]; второй комплекс – это комплекс под общей редакцией В. В. Бабайцевой [Пименова, 2012]; третьим является учебный комплекс, составленный следующими авторами: Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой и др. [Рыбченкова, 2017].

Как было сказано ранее, у причастия нет однозначного грамматического статуса в русском языке. В одних УМК при определении места данного явления в языке причастие рассматривается как самостоятельная часть речи (эта точка зрения отражена в комплексе №1 и комплексе №2), а в других о причастии говорится как об особой форме глагола (комплекс №3). Общее грамматическое значение в комплексе №1 и комплексе №3 дано как «признак предмета по действию, проявляющийся во времени», тогда как комплекс №2 определяет это же значение менее конкретно: «признак предмета по его действию» [Пименова, 2012]. На наш взгляд, это неточно, так как страдательные причастия обозначают признак предмета по действию другого предмета над ним.

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (новая редакция) считает необходимым «получение знаний о русском языке как системе и как развивающемся явлении, о его уровнях и единицах, о закономер-

ностях его функционировании» [<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/>]. На наш взгляд, именно на материале причастия можно объяснить учащимся, что русский язык – это развивающееся динамическое явление.

На примере причастия можно проследить, как формируются части речи, на базе уже существующих в языке. Типичный способ словообразования для частей речи – суффиксальный. По суффиксам мы узнаём и причастия. Но если причастия рассматриваются как особая форма глагола, то суффиксы должны определяться как формообразующие, а если причастие – самостоятельная часть речи, то суффиксы должны квалифицироваться как словообразовательные морфемы. К сожалению, учителя далеко не всегда обращают внимание на эти принципиальные теоретические нюансы.

Подробно хочется остановиться на морфологических признаках причастия. При морфологическом разборе во всех трёх анализируемых УМК приведена схема разбора причастия, соответствующая пониманию причастия как самостоятельной части речи. Если считать причастие самостоятельной частью речи, то действительные и страдательные причастия настоящего и прошедшего времени будут отдельными словами, а не формами одного и того же слова. Так, *воспевающий*, *воспетый*, *воспевая*, *воспев* рассматриваются как разные слова, а не как форма глагола *воспеть*. Исходя из всего вышеизложенного, предлагается следующая схема разбора причастия, как самостоятельной части речи:

1. Причастие. Н.Ф. – И.п., м.р., ед.ч.
2. Морфологические признаки:

а) пост. пр.:

-вид,

-возвратность,

-переходность,

-действительное/страдательное,

-время;

б) непост. пр.:

-полное/краткое (только для страдат.),

-род (в ед.ч),

-число,

-падеж (для полных).

3. Синтаксическая роль в предложении.

Именно такая схема предложена в комплексе №2 за исключением признака переходности. В комплексе №1 отсутствуют признаки переходности и возвратности, зато в комплексе №3 полностью представлена именно эта схема, хотя авторы определяют статус причастия как формы глагола и логично было бы все имеющие отношения к глаголу признаки причастия описать как-то иначе. Однако схема разбора глагола и его специфической формы ничем не отличаются [Литневская, 2006, с. 175].

Проанализировав данные учебники, хочется отметить, что в достаточно интересно в комплексе №3 представлена информация, которая стимулирует учащихся к самостоятельному поиску ответа на сложные вопросы в рубриках учебника («Советы помощника», «Из истории языка»). На наш взгляд, совершенно верно поступают авторы, представляя причастие в словосочетании, так как признак предмета не может рассматриваться вне его. Но лучше было бы демонстрировать причастия в предложении, чтобы актуализировать семантику временного признака, противопоставленную признаку прилагательного, который присущ природе предмета. Представляется правильным сопоставление комплекса признаков, дифференцирующих частеречную принадлежность прилагательных и причастий.

пр. красн...
наизусть.

41 Прочитайте словосочетания. Что обозначают выделенные слова?
*Зелёный лес — зеленеющий лес — зеленевший лес — по-
 леневший лес.*
*Весёлый ребёнок — веселящийся ребёнок — развеселив-
 шийся ребёнок.*
Золотая посуда — красиво позолоченная посуда.

СОВЕТЫ ПОМОЩНИКА

Чтобы выполнить задание 1 упр. 41, попробуйте заменить выде-
 ленное слово глаголом. Если такая замена возможна, значит, выде-
 ленное слово обозначает признак предмета по действию.

Образец: *Белеющее облако — облако, которое белеет; побе-
 левшее облако — облако, которое побелело; белое облако — облако
 белого цвета (замена глаголом невозможна).*

В первых двух примерах выделенное слово обозначает признак
 предмета по действию, в третьем примере — постоянный признак.

ИЗ ИСТОРИИ ЯЗЫКА

Слово «причастие» было заим-
 ствовано русским языком из старо-
 славянского языка (через латинский),
 где оно являлось словообразователь-
 ной халькой (оно использовалось как
 буквальный перевод) греческого
 слова *metochē* — причастие (при-
 частность). В греческом языке при-
 частие было так названо потому, что
 оно по своим грамматическим свой-
 ствам «сопричастно» как имени, так и
 глаголу.

В современном русском языке
 «причастный» — имеющий непосред-
 ственное отношение к чему-либо.

1. Запишите выделенные слова в два столбика:
 а) обозначающие постоянные признаки предметов;
 б) обозначающие признаки предметов по действию
 (т. е. такие признаки предметов, которые создаются
 действием).

2. Определите глаголы, от которых образованы
 слова второго столбика. Запишите словообразователь-
 ные пары слов, указав вид глагола.

Образец:

*белеющий — белеть (несов. в.);
 побелевший — побелеть (сов. в.).*

3. Подумайте, можно ли по значениям слов, обо-
 значающих признак предмета по действию, определить
 время проявления признака (настоящее, прошедшее, буду-
 щее).

[Рыбченкова, 2017, с. 26].

Об особенностях употребления причастий в различных функциональных стилях сказано только в комплексе №3, в котором предлагается выполнить единственное упражнение № 41, во избежание ошибочного повторения одинаковых синтаксических конструкций со словом *который* [Рыбченкова, 2017, с. 26, 29].

47 Прочитайте текст и определите его стиль. Попробуйте заменить в тексте обороты со словом *который* на словосочетания с причастием. Во всех ли случаях это необходимо?

Киевская Русь — союз славянских племён, который сложился в IX—X вв. в Среднем Поднепровье и который принял имя одного из них — народа рос или рус. В этот союз входили поляне, древляне, кривичи, родимичи, северяне и другие — люди, которые жили на этой территории. Занимая выгодное географическое положение, Киев стал центром, который объединил восточнославянские племенные союзы. Поэтому именно он оказался во главе славянских племён, которые жили от Киева на север к Западной Двине и Ильменю.

(По Д. Лалетину)

- Запишите текст так, чтобы в нём не было постоянного повторения одинаковых синтаксических конструкций со словом *который*.

Салоп, -а, м.
Верхняя утеплённая ватой или мехом женская одежда с длинной пелериной или с капюшоном, с широкими рукавами или без рукавов.

СОВЕТЫ ПОМОЩНИКА
Чтобы не ошибиться в нахождении причастий, помните, что причастие прежде всего должно быть образовано от глагола и обозначать **признак** предмета по действию или состоянию. Например: *уходящий* (от глагола *идти*), *уходящий человек* (можно сказать: *тот, который...*), *уходящий человек* (должно иметь **суффикс** *-ущий*).

[Рыбченкова, 2017, с. 29].

В комплексе №2 хоть и не упоминается о функции причастия в речи, зато в достаточном количестве содержатся упражнения на отработку устранения речевых недочетов, связанных с употреблением причастий [Пименова, 2012, с. 58].

- ❗ **135.** Устраните речевой недочёт (повтор слова *который*), заменив одно из сочетаний оборотом с действительным причастием настоящего времени. Пользуйтесь этим приёмом при редактировании собственных текстов.

53

Образец: *Этот приток, который изумляет всех своим течением, которое поворачивается то в реку, то обратно, впадает в Шую. — Этот приток, изумляющий всех своим течением, которое поворачивается то в реку, то обратно, впадает в Шую.*

1. У нас комната, в которой большие окна, которые пропускают много света. 2. Мы подходим к перевалу, за которым высятся горы, которые привлекают нас своей красотой. 3. Ребята часто ходят в лес, который находится недалеко от озера, в котором они ловят рыбу.

- ❗ **150.** Устраните речевой недочёт (повтор слова *который*), заменив одно из сочетаний оборотом с причастием настоящего времени. Пользуйтесь этим приёмом при редактировании написанных вами текстов!

1. Наступает осень, которая приносит дожди, которые льют с утра до вечера. 2. Мы ступаем на тропинку, которую прикрывают кустики вереска, который славится своими чудесными свойствами. 3. Мы плывём по реке, которую освещает луна, которая кругла, как шар. 4. Мы опускаем руки в воду, которая струится сквозь пальцы, которые тотчас деревенеют от холода.

58

[Пименова, 2012, с. 58].

На наш взгляд, все учебники необходимо дополнить теорией, раскрывающей специфику функционирования прича-

ствий в тексте. Особое внимание следует обратить на использование причастий в научном стиле.

О синтаксической валентности причастий (способности слова распространяться) в комплексах даже не упомянуто, можно лишь догадываться об этом свойстве, анализируя языковой материал учебников. В комплексе №2 можно наблюдать тип синтаксической связи причастий и связанных с ним опорных компонентов словосочетания.

К сожалению, вынуждены констатировать, что в комплексе №3 по данной теме нами была обнаружена фактическая ошибка: в полной форме страдательного причастия *прочитанный*, авторы выделяют суффиксы -а-, -нн-; а в краткой форме этого же слова мы наблюдаем ошибочное выделение суффикса -ан- [Рыбченкова, 2017, с.41].

Краткая форма страдательного причастия образуется от полной формы: *прочитан^ный* – *прочитан*^н.

В краткой форме причастия изменяются только по числам и в единственном числе по родам (по падежам краткие формы не изменяются):
написан^н, *написан*^а, *написан*^о, *написан*^ы.

Краткое причастие мужского рода имеет нулевое окончание.
 В суффиксах кратких причастий пишется одна буква **н**.

75 Заполните таблицу, обозначьте разряды причастий. От причастий, вписанных в первую графу таблицы, образуйте краткую форму, выделите её графически.

Причастия,	Причастия,
------------	------------

[Рыбченкова, 2017, с. 41].

В упражнении 75 (комплекса №3) отмечаем непоследовательность авторов, так как в образце выполнения у страдательного причастия суффиксы не выделены графически, а у действительного причастия выделены, хотя в задании упоминается о необходимости выделения суффиксов [Рыбченкова, 2017, с. 41].

вписанных в первую графу таблицы, образуйте краткую форму, её графически.

Причастия, имеющие краткую форму	Причастия, не имеющие краткой ф
Образец: <i>вспаханный</i> (страд.) — <i>вспахан</i>	<i>вспахавший</i> (действ.)

Проверенный, проверивший, сделанный, сделавший, решённый, решающий, решивший, заклеенный, заклеивающий, выкачанный, распиленный, распиливающий, запря-

Сл
проис

[Рыбченкова, 2017, с. 41].

К сожалению, только в одном упражнении представлено задание в комплексе №2 на отработку построения предложений с причастным оборотом.

109. Объясните допущенные учениками ошибки в употреблении причастных оборотов. Отредактируйте

42

Оп примеры в соответствии с принятыми в русском языке нормами.

1. Подгоняемая лодка неслась по реке ветром.
2. Пастух увидел наш костёр, заночевавший в горах.
3. В большом зале с потемневшей от дыма стенами стояли длинные низкие столы. 4. Часто можно видеть картины, изображающих животных, птиц, людей. 5. Затянувшееся тучами небо повисло над просекой. 6. Причастия — это слова, обозначающие признаки предметов по действию и которые отвечают на вопросы *какой?* *что делающий?* 7. Море, плескавшее тихо у берега, сверкало фосфорическим блеском.

[Пименова, 2012, с. 42].

В комплексе №3 таких заданий мы не нашли (имеются лишь задания, в которых необходимо по образцу поставить определяемое слово в начало предложения и в конец). Нам представляется, что необходимо разнообразить школьные учебники упражнениями, которые будут отрабатывать навык редактирования предложений, содержащих в своем составе причастия и причастные обороты, в соответствии с принятыми в русском языке грамматическими нормами. Кроме того, необходимо включить в УМК задания, учитывающие категории вида и времени причастий, чтобы не допускать ошибок и недочетов при их употреблении в контексте.

В заключении представим выводы, к которым пришли в результате анализа учебных комплексов.

1. Вывод по УМК М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Л. А. Тростенцовой [Баранов, с. 32-73]:

В УМК причастие изучается в 7 классе перед наречием и словами категории состояния, представлено как самостоятельная часть речи, которая обозначает «проявляющийся во времени признак предмета по действию». Такой подход предопределяет рассмотрение действительных и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени как разных слов, что отражается в указаниях этих признаков как постоянных при морфологическом разборе. При определении значения действительных и страдательных причастий в УМК используются следующие формулировки: «Действительные причастия обозначают признак, который возник в результате действия самого предмета», «Страдательные причастия обозначают признак, возник у предмета под действием другого предмета». Действительные и страдательные причастия настоящего и прошедшего времени рассмотрены в отдельных параграфах, при этом причастные суффиксы выделены как словообразующие, т.к. включены в основу слова.

2. Вывод по УМК В. В. Бабайцевой [Пименова, 2012, с. 166-172]:

Данный УМК также рассматривает причастие в курсе 7 класса, но после изучения наречия и представляет его как самостоятельную часть речи. Общее грамматическое значение причастия определено здесь как «признак предмета по действию», что неточно, так как страдательные причастия обозначают признак предмета по действию другого предмета над ним. На наш взгляд, это наиболее удачный учебник, в котором обоснованно представлена теория и дано необходимое количество упражнений.

3. Вывод по УМК Л. М. Рыбченковой, О. М. Александровой и др. [Рыбченкова, 2017, с. 26-72]:

В данном УМК причастия изучаются также в 7 классе, но перед наречием и описаны как особая форма глагола и прилагательного. При определении действительных и страдательных причастий используются следующие формулировки: «Действительные причастия обозначают признак, который создается действием самого предмета», «Страдательные причастия обозначают признак, который создается у одного предмета действием другого предмета. Действительные и страдательные причастия рассматриваются в отдельных параграфах, при этом причастные суффиксы являются формообразующими и не включаются в основу слова. Несмотря на то, что причастие определяется как особая форма глагола, схема морфологического разбора причастия, тем не менее, соответствует подходу к причастию как к самостоятельной части речи, о чём ранее было сказано.

Таким образом, считаем необходимым в школьной программе рассматривать причастие как самостоятельную часть речи, именно на этом примере можно проследить формирование частей речи и, как следствие, показать учащимся, что язык – развивающееся динамическое явление, чего, собственно, и требует федеральный государственный образовательный стандарт.

Литература

Баранов М. Т., Ладыженская Т. А. и др. Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 2013.

Буланин Л. Л. Трудные вопросы морфологии: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976.

Виноградов В. В. История русских лингвистических учений: учебное пособие для филологических специальностей университетов / сост. Ю. А. Бельчиков. – М.: Высшая школа, 1978.

Грамматика современного русского литературного языка. – М.: Наука, 1970.

Литневская Е. И., Багрянцева В. Р. Методика преподавания русского языка в средней школе. – М., 2006.

Пименова С. Н. и др. Русский язык. Практика. 7 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений. – М.: Дрофа, 2012.

Рыбченкова Л. М., Александрова О. А. и др. Русский язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2014.

Современный русский язык: учебник: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис / Л. А. Новиков, Л. Г. Зубкова, В. В. Иванов [и др.]; под общей редакцией Л. А. Новикова. – СПб.: Лань, 1999.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в ред. от 31.12.2015).

Хрестоматия по истории грамматических учений в России / сост. Р. В. Щеулин, В. И. Медведева. – М.: Высшая школа, 1965.

Ван-Чан-Жоу А.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

Социальные сети как путь развития школьных СМИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются популярные социальные сети («ВКонтакте», «Instagram») как вариант развития школьных СМИ и как площадки для популяризации школьного средства информации. Объяснена необходимость обращения к социальным сетям в процессе создания и развития школьных СМИ. Указано, как социальные сети могут помочь учителю-словеснику или педагогу ДО организовать работу обучающихся с использованием информационных образовательных технологий. Даны общие правила создания классических материалов СМИ: статей, фото- и видеорепортажей, основные правила и образцы создания статей, постов в социальных сетях с учётом требований последних. Описано, как правильно выбрать иллюстративные материалы и создать уникальный контент с учётом требований конкретной социальной сети. Охарактеризованы особенности работы корреспондента в новой сфере – интернет-СМИ, когда деятельность журналиста превращается в SMM-маркетинг – продвижение своего бренда в социальных сетях. Указана практическая направленность проводимой работы. Предложена форма занятий для педагога – мастер-классы по интернет-журналистике. Данная форма апробирована, рассчитано необходимое количество часов для успешного освоения материала.

Ключевые слова: СМИ, средства массовой информации, социальные сети, школьники, школьные СМИ, Интернет, интернет-пространство, интернет-технологии.

Сведения об авторе: Ван-Чан-Жоу Анна Александровна, учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ №69 (Екатеринбург), магистрант первого года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екате-

ринбург). Научный руководитель – д.ф.н., проф. Н.Б. Руженцева.

Контакты: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; van-chan-zhou@yandex.ru.

Van-Chan-Zhou A. A. (Yekaterinburg, USPU)

Social networks as a way of school media development

Abstract. The article considers popular social networks (VKontakte, Instagram) as a variant of school media development and also as a place for school information source promote. The treatment need toward social networks in process of crated and development of school media is explained. In the article is specified, that social networks can help for language teacher or additional education teacher in organization the students work with the educational use of information technology and ICT tools. The general rules of create a classics materials for media (articles, photo- and video reportage) is present. The main rules and samples create of articles and posts in social networks with the requirements of social ties is introduced. We described, how make right choice in illustrative materials and create the unique content with the requirements of specific social networks. The peculiar properties of correspondents work in new Internet-media milieu (the correspondents work in new sphere is equal of SMM-specialist work, because it is a promotion of brand in social network) is described. The practical orientation of conducted work is indicated. The master-class in the Internet journalistic as actual form of studies is introduced. This form is proven, the time for successful teaching is calculated.

Keywords: mass media, social networks, schoolchildren, school media, Internet, Internet space, Internet technologies.

About the author: Anna A. Van-Chan-Zhou, a teacher of Russian language and literature of middle school № 69, undergraduate of the first year of study at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Социальные сети – привычная часть жизни каждого современного человека. В данной статье под социальными сетями понимаются онлайн-платформы, позволяющие пользователям интернета создавать (или поддерживать) социальные связи, обмениваться данными посредством данного ресурса [Ильяхов, 2017]. Социальные сети существуют в нескольких формах, это могут быть профессиональные сети, сетизакладки (списки сайтов) и др.

Воспринимать их можно по-разному, однако в настоящее время социальные сети являются PR-площадкой для какого-либо товара или услуги. В последнее время они нередко выполняют и функции СМИ.

В работе учителя-словесника и педагога ДО социальные сети могут стать помощником при правильном их применении. Посредством «Google+», «Facebook», «Twitter», «Instagram» и «ВКонтакте» можно организовать работу школьников как дома, так и на уроке, создав анкеты, опросники, тренажёры, списки информационных ресурсов и др., т. е. выстроить образовательную среду с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.

На начальном этапе сети станут площадкой для продвижения печатного или мультимедийного школьного средства информации. Позднее страничка или паблик в социальной сети может и вовсе заменить школьную газету, т.к. станет наиболее привлекательным и доступным источником информации о происходящих в школе событиях.

С одной стороны, специфика журналистской работы в социальной сети не слишком отличается от классической занятости журналиста: она включает в себя создание статей и текстов других жанров журналистики, составление фотоотчёта (или фоторепортажа) с места событий. С другой стороны, журналистика на просторах интернета превращается в SMM-маркетинг (англ. *social media marketing*). У корреспондента появляются новые задачи: теперь нужно не только создать

креативный текст или фоторепортаж, но и повысить лояльность аудитории к продуктам своей деятельности, обеспечить популярность, PR, увеличить популярность своих материалов, и наконец, создать и развить собственный бренд за счёт создания интересного видеоконтента, специального текста и т. п.

Работа осложняется ещё и необходимостью сплочённой команды: требуются не только корреспонденты-корректоры и фотографы, но и видеооператоры и SMMщики – создатели контента. Кроме того, учащиеся в медиаколлективе должны уметь свободно заменять друг друга, исполняя вышеперечисленные роли.

Для формирования данных навыков необходима практика, наиболее удачной формой которой могут быть мастер-классы.

Такой мастер-класс подойдет для первого знакомства с особенностями ведения СМИ в соцсетях. До учащихся нужно донести мысль о том, что классическая журналистика остаётся базой для медийной, но при этом включает в себя и иные роли. Заранее было выбрано несколько тем, по которым мы искусственно создали инфоповоды. Они были предъявлены ребятам как рабочий материал.

Мастер-класс был апробирован на участниках проекта «Активный школьник» в г. Каменске-Уральском. Мы поделили учащихся на три группы, чтобы каждый из них попробовал себя в любой роли. Первая группа – текстовики, классические журналисты. Их задачей было создание базовой статьи. **Обязательные** смысловые компоненты:

1. Что именно происходило: праздник, концерт, субботник и т.д.
2. Где и когда это происходило: 23 марта, дворец культуры «Юность»; 28 апреля, Театр драмы и т.п.
3. Кто организовал: учащиеся школы №10, танцевальный коллектив «Созвездие» и пр.
4. Что было: показывали номера, танцевали, пели и т. д.

Вторая группа – фото- и видеооператоры, задача которых сделать соответствующие материалу фотографии, снять и смонтировать материал. В нашем случае мы подготовили для учащихся памятки: как выстроить кадр правильно, как выставить освещение в кадре, какие типы планов существуют, при помощи каких программ и как именно можно монтировать видео (здесь были даны ссылки на программы и уроки монтажа, которые ребята могут освоить). Таких материалов много в сети Интернет.

Третья группа моделировала сектор SMM. Сложность выполнения функции менеджера связана с тем, что у каждой социальной сети разные требования к постингу. Мы остановимся только на двух, наиболее популярных у школьников: «ВКонтакте» и «Instagram».

Для создания публикации в сети «ВКонтакте» подойдут короткие тексты, где в максимально сжатом виде будет представлена вся информация. Под ними должно быть не более 10 хэштегов (ключевых слов, позволяющих найти материалы по конкретной теме), один из которых отводится для рубрики. В рейтинге сети больше ценятся самостоятельные тексты, с небольшим количеством смайлов, при помощи которых можно оформлять списки, иллюстрировать текст.

Лучше использовать обращения к одному лицу, например, «Привет, друг!». Полезно давать ссылки на партнёров или авторов статей. Оформить их можно следующим образом: [id страницы| название ссылки]. Например, [anny_van| Анна Ван].

Оптимальный размер фото – 700x500 пикс. Иллюстрация должна быть яркой. Можно также загружать видео объёмом не больше 2 Гб. Контент должен быть разнообразным: тексты, фото, видео, игры, конкурсы, опросы и т. д. [Как писать посты для социальных сетей, <https://ru.content.guru/articles/kak-pisat-posty-dlya-sotsialnykh-setey/>].

В сети «Instagram» главную роль играет иллюстрация, т. к. внимание людей сначала привлекает яркое фото, только потом текст. Необходимо выбрать качественный снимок, отра-

жающий содержание поста. Больше всего читателей привлекают фото, на которых изображено нечто, достижимое для них. То, что потенциальный читатель может повторить без риска для себя. Можно выложить несколько фотографий, но наиболее **правдоподобную** поставить первой. Для правильного отображения квадратных фотографий нужен размер 1080x1080 пикс., для вертикальных – 1080x1350 пикс., а для горизонтальных – 1080x566 пикс. Видео должно длиться не больше 1 мин. Необходимо показывать нечто жизненное, но делать это красиво.

Максимально интересную информацию нужно вместиť в три строчки. Здесь же сообщается основная тема поста. Всё остальное будет автоматически скрыто под **кат** – текст сокращён и помещён под ссылку «ещё». Если первые строки выбраны удачно, то пост будет прочитан.

Если пост очень большой, и всё в нём важно, необходимо сделать несколько публикаций в одном стиле: оформить посты фотографиями, выполненными в одной стилистике; составить однотипные тексты.

Особенно полезен такой инструмент, как **сторис** (небольшие видеофрагменты, короткие сюжеты без длительной обработки и монтажа). Можно провести прямое включение с места событий. Полезно использовать также хэштеги и геолокацию (определение местоположения), т.е. весь набор средств, доступных пользователю социальных сетей.

Контент должен быть также разнообразным: тексты, видео, фото с места события. Материалы лучше размещать в определённом порядке, например: рубрика, выпуск, рубрика выпуск [Нетология: особенности создания публикаций для разных соцсетей, <https://netology.ru/blog/smm-differences>].

На такой мастер-класс лучше выделить не меньше часа. Каждой команде предоставить одинаковое количество времени для работы, от 15 минут, каждые 15 минут – смена групп. Результаты мастер-класса можно обобщить при помощи соци-

альной сети: создать беседу в сети «ВКонтакте» или паблик, страничку в сети «Instagram». Такое распределение не только позволило каждому участнику мастер-класса начать освоение необходимых навыков, но и создать свой медиа-продукт.

Обобщая сказанное, отметим, что желательно провести несколько подобных занятий для учащихся (5-7), чтобы они получили представление о функционале каждого из участников процесса подготовки и выпуска интернет-СМИ. Затем можно выходить на реальные мероприятия и практиковаться в действительных условиях, вести свою страничку или паблик. О результатах работы школьного СМИ можно будет судить через полгода активной практики.

Литература

Ильяхов М., Сарычева Л. Пиши, сокращай: Как создавать сильный текст. – М.: Альпина паблишер, 2017.

Как писать посты для социальных сетей. Интернет-ресурс. – URL: <https://ru.content.guru/articles/kak-pisat-posty-dlya-sotsialnykh-setey> (дата обращения: 15.06.2019).

Классическая световая схема. Интернет-ресурс. – URL: http://www.microstock.ru/docsfiles/images/000206/file49_17.jpg (дата обращения: 15.06.2019).

Нетология: особенности создания публикаций для разных соцсетей. Интернет-ресурс. – URL: <https://netology.ru/blog/smm-differences> (дата обращения: 15.06.2019).

Основы фотокomпозиции. Интернет-ресурс. – URL: <http://photodzen.com/learn/photo-abc/osnovy-kompozitsii-tochka-semki-chast-1> (дата обращения: 15.06.2019).

Ведерникова Д.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Синтаксические задания в ЕГЭ по русскому языку:
лингвометодический аспект***

Аннотация. В ЕГЭ по русскому языку есть ряд заданий, связанных с темой «Обособленные члены предложения»: задание 8 – синтаксические нормы, нормы согласования; задание 17 – знаки препинания в предложении с обособленным членом, задание 21 – постановка знаков препинания в различных случаях, задание 27 – сочинение. Эта тема актуальна, так как синтаксические задания в ЕГЭ по русскому языку постоянно вызывают сложности у учащихся. Автором предлагается комплекс упражнений для подготовки учащихся к ЕГЭ по русскому языку, разработанный на основе системного обучения теме «Обособленные члены» в школе, объединяющий подготовку к выполнению всех вышеперечисленных заданий. Авторский комплекс включает различные типы заданий: объяснительный диктант, задания на создание собственных текстов, заполнение текстовых лакун, решение кроссвордов, исправление дефектных текстов и др. Помимо типов упражнений, в статье предлагаются алгоритмы выполнения некоторых заданий; рассчитанные на обучающихся 7-11 классов.

Ключевые слова: лингводидактика, синтаксические задания, методы заполнения, текстовые лакуны, обособленные члены предложения, учебные тексты, проверка знаний, русский язык, методика русского языка в школе, старшеклассники, подготовка к экзаменам, ЕГЭ, единый государственный экзамен.

Сведения об авторе: Ведерникова Дарья Алексеевна, выпускник ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Т.В. Гоголина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26;
vedd95@mail.ru.

Vedernikova D.A. (Yekaterinburg, USPU)

***Syntactic tasks in the exam on the Russian language:
linguistic and methodological aspects***

Abstract. In Russian language exam there are a number of tasks related to the topic “Separate members of the proposal”: task 8 – syntactic norms, norms of coordination; task 17 – punctuation in a sentence with a separate member, task 21 – setting punctuation in various cases, task 27 – writing This topic is relevant, as syntactic tasks in the exam in the Russian language constantly cause difficulties for students. The author proposes a set of exercises to prepare students for the exam in the Russian language, developed on the basis of systematic training on the topic “Separate members” in the school, combining preparation for all of the above tasks. The author's complex includes various types of tasks: explanatory dictation, tasks for creating your own texts, filling text gaps, solving crossword puzzles, correcting defective texts, etc. In addition to the types of exercises, the article offers algorithms for performing some tasks; designed for students in grades 7-11.

Keywords: linguodidactics, syntactic tasks, filling methods, text lacunae, isolated sentence members, educational texts, examination, Russian, Russian language at school, high school students, preparation for exams, EGE, unified state exam.

About the author: Vedernikova Daria A., graduate of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Анализ результатов ЕГЭ, проведённый И. П. Цыбулько за 2018 по русскому языку, представленный на сайте ФИПИ, показал, что выполнение синтаксических заданий вызывает большую сложность у обучающихся: «Результат их выполнения сравнительно невысокий: за выполнение задания 8, про-

веряющего сформированность синтаксических норм русского языка, 5 баллов получили только 40,1% экзаменуемых, 4 балла – 20,4%, 3 балла – 14,2%, 2 балла – 10,7%, 1 балл – 8», поэтому **актуальность** исследования обусловлена необходимостью разработки методического комплекса, дополняющего материалы школьного учебника, для подготовки к выполнению заданий данного типа.

Комплексный подход к освоению любой синтаксической темы поможет учащимся освоить теоретический аспект данного синтаксического явления (выход к заданию № 8 ЕГЭ по русскому языку), пунктуационный аспект (выход к пунктуационным заданиям к КИМах ЕГЭ № 16-21) и культурно-речевой аспект (задание № 27в ЕГЭ по русскому языку).

Для успешного изучения темы «Обособленное определение, выраженное причастным оборотом» мы предлагаем в 7-м классе упражнения на образование различных форм причастий, где учащийся может освоить формообразующие (или в современной школьной трактовке словообразующие) суффиксы причастий.

Задание 1: заполните таблицу словами, образуя от глаголов полные и краткие страдательные причастия настоящего времени с помощью суффиксов *-ем-* , *-ом-* , *-им-* и прошедшего времени с помощью суффиксов *-ен(н)-* , *-н(н)-*, *-т-*:

Инфинитив	Настоящее время, полная форма	Краткая форма	Прошедшее время, полная форма	Краткая форма
<i>Исполнить</i>				
<i>Решать</i>				
<i>Убрать</i>				
<i>Вырывать</i>				
<i>Заполнять</i>				
<i>Высекать</i>				

Уместно предложить упражнения на составление причастных оборотов, с помощью этого учащийся сможет и в собственных письменных текстах активно их использовать.

Задание 2: образуйте словосочетания, где причастие будет главным словом. Задайте от них к зависимому слову вопрос.

Образец: спиленный – спиленный (кем?) дровосеком
Укрытый, посаженный, бегущий, постиранные, украшенные, ведомый, отвлекаемый, смотрящая, сбежавший, убранные, радующий.

Далее мы предлагаем задания на обозначения обособленного определения и главного слова, благодаря чему школьник приобретает навык постановки знаков препинания при обособленных членах предложения.

Задание 3: обозначьте определяемое слово и выделите определение, выраженное причастным оборотом, волнистой линией.

Девушка, гуляющая по парку. Дедушка, смотрящий телевизор. Опрокинутая верх дном телега. Начатая заново жизнь. Чудо, увиденное мной. Мальчик, мечтающий о каникулах.

После этого мы предлагаем задания на нахождения обособленного члена предложения в тексте.

Задание 4: найдите определение, выраженное причастным оборотом, выделите его и расставьте необходимые знаки препинания.

Небо грозно потемневшее осветилось молнией. Женщина громко крикнувшая скрылась из виду. Ярко вспыхнувшее пламя давало желанное тепло. Она бежавшая по мосту увидела своего отца. Люди праздновавшие новый год вышли пускать фейерверки.

С подобными заданиями уместно предложить упражнения на сопоставление.

Задание 5: измените местонахождение причастного оборота, расставляя знаки препинания

Образец: *приятно пахнувший букет* – *букет, приятно пахнувший*.

Бегущая по мосту девушка –
Построенное за год здание –
Укрытые плодом заготовки –
Сшитое из хлопка платье –
Сбежавший от хозяйки котёнок –

С помощью этих упражнений у школьника формируется представление о знаках препинания при обособленном определении. Уместно разработать вместе с учащимися алгоритм для выполнения подобных упражнений.

1. Найдите причастный оборот, т. е. причастие и зависимые от него слова, подчеркните их волнистой линией.

2. Найдите определяемое слово, к которому относится причастный оборот.

3. Обратите внимание на положение определяемого слова:
– если определяемое слово стоит впереди, то причастный оборот нужно выделить запятыми;

– если определяемое слово выражено личным местоимением, то причастный оборот нужно выделить запятыми;

– если определяемое слово стоит после оборота, то запятые не нужны.

Особое место при изучении темы «Обособленные члены предложения» занимают задания на заполнение текстовых лакун. При изучении темы «Обособленное определение» в 8 классе можно предложить и творческие задания:

Задание 6: добавьте на место пропуска причастный оборот. Помните, что определяемое слово и причастие должны согласовываться в роде, числе и падеже.

Девушка, _____, подвернула ногу. Диван, _____, смотрелся опрятно. В кустах, _____, виднелись красные ягоды. Стол, _____, ожидал домочадцев. На крыше, _____, лежал снег. У соседа, _____, громко

играла музыка. Маме, _____, нужна помощь. Писателем, _____, была написана замечательная колыбельная.

В 9 классе в ОГЭ есть задание на нахождение обособленного определения, выраженного причастным оборотом, можно для повторения использовать вышеприведённую систему работы с учащимися.

Если следовать системности при изучении темы «Обособленное определение», то к 11 классу школьнику не составит труда выполнить задания с обособленными определениями. В ЕГЭ по русскому языку в задании 8 необходимо исправить ошибку при употреблении причастия, поэтому мы предлагаем в 11-м классе давать задания по работе с дефектными текстами.

Задание 7: исправьте ошибки, допущенные при употреблении причастного оборота.

В вазе, поставленная на подоконник, были прекрасные цветы. В покрывало украшенном узорами был завернут младенец. В книге, закрытых от посторонних глаз, были спрятаны удивительные надписи. Под столом, поставленный в углу, лежала стопка журналов.

Подобную систему заданий мы предлагаем и для изучения тем «Обособленное обстоятельство» и «Обособленное приложение». Если эти темы усвоены, то в 11-м классе актуально предложить комплексный подход для повторения обособленных членов предложения. Мы предлагаем для выполнения такие типы заданий в 11 классе, как нахождение обособленных членов в художественных текстах. Рассмотрим упражнение такого типа.

Задание 8: из повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» вам дан отрывок – подчеркните в нем приложения. Есть ли в тексте другие типы обособленных членов предложения?

«С нею был коротко знаком человек очень замечательный. Вы слышали о графе Сен-Жермене, о котором рассказывают так много чудесного. Вы знаете, что он выдавал себя за Веч-

ного Жида, за изобретателя жизненного эликсира и философского камня, и прочая. Над ним смеялись, как над шарлатаном, а Казанова в своих Записках говорит, что он был шпион; впрочем, Сен-Жермен, несмотря на свою таинственность, имел очень почтенную наружность и был в обществе человек очень любезный. Бабушка до сих пор любит его без памяти и сердится, если говорят об нём с неуважением. Бабушка знала, что Сен-Жермен мог располагать большими деньгами. Она решилась к нему прибегнуть. Написала ему записку и просила немедленно к ней приехать».

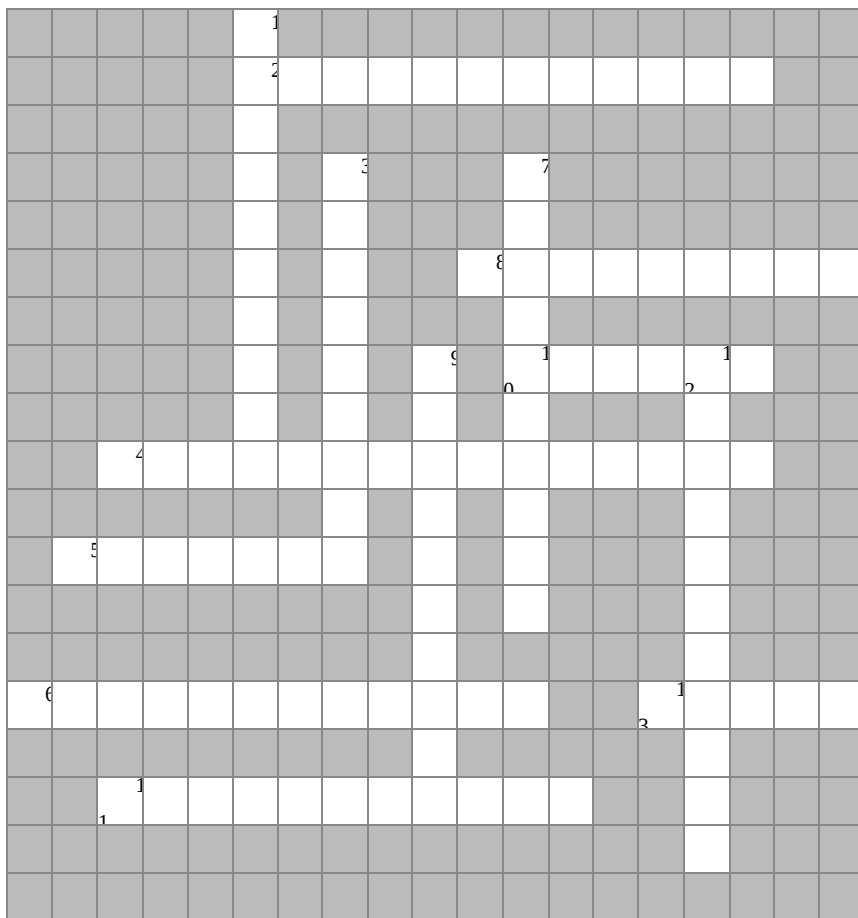
Также мы предлагаем написание собственных текстов с обязательным использованием в нём обособленных членов предложения.

Задание 9: выделите обособленные члены предложения, объясните, почему в предложении стоят запятые. Постройте схемы предложений с обособленными членами. Напишите эссе на тему «Путешествие» и употребите в нём все виды обособленных членов предложения. Пример получившегося текста может выглядеть следующим образом:

Эти новогодние каникулы были необычными. Сразу, как только они начались, мы отправились в город, находящийся за многие километры от нашего дома. Мы ехали долго и приехали сюда, в Тобольск, в удивительное место, где произошли многие исторические события.

Основной достопримечательностью города является Кремль, стоящий на перекрёстке всех дорог Тобольска, будоражащий воображение размахом исторических событий, произошедших в нём. На территории Кремля, есть интересное место, где находилась тюрьма, в которую отправляли многих известных людей. Например, находясь в пересыльном пункте, туда попал Л.Н. Толстой, писатель, создавший роман-эпопею «Война и мир» и другие известнейшие произведения. Находясь здесь, ты словно прикасаешься к тайнам российской истории.

Интересной формой для закрепления теоретического аспекта изучения темы «Обособленные члены предложения» является кроссворд.



По горизонтали:

2. Зависит от глагола, может образовать оборот.

4. Часть речи, которая обозначает обособленное обстоя-

По вертикали:

1. Члены предложения, которые отвечают на один вопрос и относятся к одному слову.

тельство места или времени.

5. Предложение, в котором две и более грамматических основ.

6. Вид подчинительной связи, при котором у главного и зависимого слова один падеж, число и род.

8. Раздел науки о языке, который изучает словосочетания, предложения....

10. Он бывает причастный и деепричастный.

11. Второстепенный член предложения.

13. Знак препинания в предложениях.

3. Обозначает признак по действию.

7. Выражено существительным и всегда имеет при себе главное слово

9. Вид подчинительной связи.

12. Явление, при котором необходимо поставить знаки препинания.

Приведенные выше типы упражнений помогут в изучении тем «Причастный оборот», «Деепричастный оборот» в 7 классе, «Обособленное определение», «Обособленное обстоятельство», «Приложение» в 8 классе, «Осложненное простое предложение» в 9 классе с выходом на задания ОГЭ, в 11 классе на закрепление темы «Обособленные члены предложения».

Выполняя задания ЕГЭ, экзаменуемый допускает синтаксические ошибки, т.к. часто выполняет задания №8, №17 механически. Мы предлагаем систему упражнений, которая поможет учащемуся лучше понять тему «Обособленные члены предложения» и предотвратить ошибки в самостоятельном создании текстов. Комплексный подход к освоению любой синтаксической темы поможет учащимся освоить теоретический аспект данного синтаксического явления (выход к заданию № 8 ЕГЭ по русскому языку), пунктуационный аспект (выход к пунктуационным заданиям к КИМах ЕГЭ № 16-21)

и культурно-речевой аспект (задание № 27 в ЕГЭ по русскому языку).

Литература

Ахременкова Л. А. К пятерке шаг за шагом, или 50 занятий с репетитором. 7 класс, русский язык. – М.: Просвещение, 2018. – 223 с.

Гольцова Н. Г. Русский язык 10-11 классы. – М.: Русское слово, 2006. – 462 с.

Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 1956. – 544 с.

Симакова Е. С. Русский язык. ЕГЭ 2017. – М.: АСТ, 2017. – 319 с.

Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по русскому языку. – URL: <http://fipi.ru>, 2018 (дата обращения: 15.06.2019).

Давидович С.Е. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Учет ведущей модальности восприятия
при изучении синтаксиса в школе***

Аннотация. В статье рассматривается учет ведущей модальности восприятия в рамках психолингвистического подхода при изучении синтаксиса в школе, который позволяет вести процесс обучения, основываясь на индивидуальных психологических особенностях учащихся. Определение визуалов, аудиалов и кинестетиков в классе позволяет учителю подобрать задания, которые помогут ученику максимально легко освоить сложную для него тему. Данное исследование позволяет составить комплекс заданий с наиболее эффективным и актуальным для восприятия учащихся языковым материалом. Задания для учащихся подобраны с учетом ведущей модальности восприятия, в которых даже значения слов помогают облегчить понимание значения членов предложения.

Ключевые слова: психолингвистический подход, психолингвистика, ведущая модальность восприятия, лингвистический подход, синтаксис русского языка, русский язык, методика преподавания русского языка, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе: Давидович Светлана Евгеньевна, магистрант первого года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Т.В. Гоголина.

Контакты: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; davidovich.sv.e@gmail.com.

Davidovich S.E. (Yekaterinburg, USPU)

***Taking into account the leading modality of perception
in the study of syntax in school***

Abstract. The article considers the account of the leading modality of perception in the framework of psycholinguistic approach in the study of syntax in school, which allows to conduct the learning process, based on the individual psychological characteristics of students. The definition of visuals, auditory and film studies in the classroom allows the teacher to take tasks that will help the student to master the most difficult topic for him. This study helps to make a set of tasks with the most effective and relevant for the perception of students language material. The proposals for students were chosen taking into account the leading modality of perception, in which even the meanings of words help to facilitate the understanding of the meaning of the members of the proposal.

Keywords: psycholinguistic approach, psycholinguistic, leading modality of psycholinguistic approach, psycholinguistics, leading perception modality, linguistic approach, Russian language syntax, Russian language, Russian language teaching methods, Russian language method at school.

About the author: Davidovich Svetlana Ye., undergraduate of the first year of study at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Современный подход к образованию предполагает учитывать потребности школьника и опираться на его индивидуальные особенности. Каждый ученик по-разному воспринимает и усваивает информацию. Традиционно школьная программа направлена на лингвистический подход в изучении языка – изучение основных языковых единиц, их взаимоотношений и функций. Принципы системности, научности и доступности, а также преемственность и перспективность разделов языка не всегда понятны учащимся. При психолингвистическом подходе учитываются факторы, которые помогают современному школьнику быстрее освоить лингвистический материал – фактор ситуации, фактор воспринимающе-

го или воспроизводящего человека. Б. М. Теплов говорит о том, что индивидуальные особенности каждого человека «имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей», поэтому обучение должно учитывать их. Индивидуальные навыки «могут объяснять легкость и быстроту приобретения знаний и навыков» [Теплов, 1961, с. 9].

В. П. Белянин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. И. Коновалова в своих исследованиях пишут о том, что каждый человек получает информацию из окружающего мира пятью способами: он увидел, услышал, почувствовал, понюхал, попробовал на вкус. Н. И. Коновалова определяет канал восприятия как «способ восприятия и передачи информации от органов чувств к мозгу» [Коновалова, 2015, с. 18]. Модальность (канал) восприятия, которая используется чаще всего, называется ведущей. Учитывая ее, принято делить людей на три группы: визуалы – люди, которые воспринимают информацию через зрение, аудиалы, у которых ведущим каналом восприятия является слух, и кинестетики, которые получают информацию из внешнего мира через эмоционально-тактильные анализаторы.

Если информация поступает не через ведущий канал восприятия человека, а через два других, могут возникнуть трудности при ее обработке, потребуются дополнительные усилия для ее усвоения, поэтому учитель должен учитывать все три модальности восприятия, чтобы материал был освоен всеми обучающимися. Это также способствует повышению мотивации к обучению и интереса к предмету.

Современные образовательные программы направлены на развитие личности учащихся, каждого в отдельности, и отличаются от традиционных форм обучения. Но на данный момент нет учебников, которые бы позволяли учитывать психологические особенности каждого обучающегося. Например, учебник русского языка под редакцией Т. А. Ладыжен-

ской, М. Т. Баранова при изучении темы «Синтаксис» ориентирован в основном на визуалов: в УМК представлено много схем, таблиц, интонационных конструкций. Материал для наблюдения включает иллюстрации и диалоги. Задания также не отличаются разнообразием: прочитать, выписать, выделить, определить. Редкие задания должны быть выполнены устно, что учитывают особенности обучающихся с доминирующим аудиальным каналом восприятия. Заданий для кинестетиков, которые преобладают в последнее время среди школьников, практически нет. Отсюда и возникают трудности в усвоении новых знаний и применении их на практике.

Психолингвистический подход позволяет преподнести учебный материал максимально эффективно для каждого обучающегося в классе. Учет ведущей модальности восприятия помогает учителю составить урок и подобрать задания, которые школьники легко освоят, что в свою очередь приведет к повышению качества образования. «Учащиеся каждой модальности имеют свой предпочитаемый язык, который позволяет наиболее полно усвоить получаемую информацию» [Сиротюк, 2006, с. 134].

Для работы с учащимися с доминирующим визуальным каналом необходимо использовать яркие наглядные примеры и иллюстрации. Им легко работать со словами с семантикой цвета, формы, размера. Пока они видят – они усваивают информацию и строят личный внутренний образ, буквально «фотографируют» зрительно слова и действия, поэтому при подаче информации на слух визуалам необходима наглядная опора.

Аудиалы предпочитают сами проговаривать новый материал, они охотно читают, иногда даже шепотом повторяют за учителем или комментируют собственные действия. Такие учащиеся реагируют на громкость и высоту голоса, на паузы и интонацию. Они легко отвлекаются на посторонние шумы, реагируют на любой звук или слово. Для максимально продуктивной работы таким обучающимся необходима тишина.

Учащиеся-кинестетики опираются на мышечную память и общий эмоциональный фон в классе, обращают внимание на жесты и мимику при подаче нового материала, предпочитают практическую деятельность, то, что можно сделать своими руками. Им необходимо непосредственное участие в происходящем, движение. Наиболее подходящая подача материала для таких обучающихся предполагает наличие непосредственного физического контакта с карточками, кубиками, схемами. В данном случае лучший вариант для них – интерактивная доска.

Мы подготовили комплекс заданий для учащихся 5 класса с учетом каждой ведущей модальности восприятия по теме «Второстепенные члены предложения. Определение». Эта тема наиболее легко усваивается детьми на начальном этапе знакомства с синтаксисом, однако часто школьники, понимая семантическое значение определения, испытывают определенные трудности с тем, чтобы найти и обозначить его на письме. Эти задания помогут учителю вовлечь всех обучающихся в образовательный процесс и максимально эффективно и интересно преподнести учебный материал.

Задания для визуалов:

1. Найдите в предложениях определение. Подчеркните их зеленым цветом.

Большие деревья растут возле симпатичного домика.

Он смотрит на этот рисунок уже второй час.

Медленно качались ветви клена.

Возьми ткань с рисунком повеселее.

2. Добавьте недостающий второстепенный член предложения. Напишите синим цветом слова со знанием размера, зеленым – формы, оранжевым – вкуса, коричневым – звука. Если в ваших предложениях появились слова с другими значениями, выберите цвет их написания самостоятельно.

Дом был небольшим, но симпатичным.

Яблоня во дворе распустила (какие?) ... цветы.

Очень хотелось мне чего-то (какого?)

3. Вам дан ряд однородных определений. Нарисуйте или схематично покажите, как выглядел описанный персонаж.

Маленький, щекастый, с остреньким носиком, в широкой цветастой одежде этот клоун выглядел удивительно счастливым и дружелюбным.

Эти задания и предложения подобраны так, чтобы у учащего-визуала сложилась наиболее яркая картинка происходящего. Выделение определенным цветом поможет таким ученикам сразу находить и «выхватывать» определения среди других членов предложения, запоминать, какие части речи и словосочетания выполняют функцию определения в предложении.

Задания для аудиалов:

1. Дополните и продолжите вслух однородный ряд как можно большим количеством определений в течение одной минуты.

Какая же моя собака? Моя собака верная, шумная, веселая и пушистая, а еще

2. Назовите определения, которые описывают звуки, услышанные главным героем.

Площадь в центре города была яркой и громкой. Здесь были и гогочущие зазывалы, и маленькие певчие канарейки в золотистых клетках, и бесшумно пробегающие наблюдатели. Мальчишки, шмыгающие сопливыми носами, юрко огибали многочисленные лавки. Красивые дамы в шуршащих платьях придирчиво рассматривали товар...

3. Прочитайте предложения, выделяя голосом и интонацией определения.

Солнечный день позволил нам долго купаться в теплой речке.

В лесу мы нашли хорошенький голубенький цветочек и веселого жужжавшего кузнечика.

Одна тетрадь по русскому закончилась, и я купил стопку линованных листов.

Задания для аудиалов составлены с учетом их потребности в проговаривании и прослушивания получаемой информации. Также выделение голосом определенных частей речи и смысловых отрезков зафиксировано в сознании аудиалов как конкретный член предложения.

Задания для кинестетиков:

1. Переставьте карточки со словами так, чтобы предложение начиналось и заканчивалось определением.

Щенок. Играет. Маленький. Цветной. Мяч. В.

2. Рисуйте в воздухе небольшую волну каждый раз, когда встретите в тексте определение.

На дворе стояла совершенно чёрная, непроницаемая ночь. Швейцар зажжёт свечу и обошёл зелёные, оранжевые, серовато-голубоватые залы. Яркое зимнее солнце заглянуло в наши окна. В ста шагах от мельницы находился маленький, со всех сторон открытый навес. Начал он свою карьеру мелким, необеспеченным чиновником.

3. Изобразите эмоции, которые испытывали главные герои предложений.

Радостным он вошел в этот веселый хоровод.

Она не хотела казаться грустной и задумчивой, ей нравилось, чтобы люди считали ее заинтересованной и загадочной.

Его лицо не было ни скучным, ни стыдливым. Скорее он выглядел взволнованным.

Эмоциональная вовлеченность и физическая активность помогут учащимся-кинестетикам буквально прочувствовать значение каждого предложения, осознать, какие слова позволяют дать детальное описание предмета или ситуации.

Таким образом, разработанная система заданий позволяет сделать обучение эффективным, т. к. задания ориентированы на индивидуальные психологические особенности каждого ученика в классе.

Литература

Белянин В. П. Введение в психолингвистику. – М.: ЧеРо, 1999. – 123 с.

Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 382 с.

Коновалова Н. И. Психодиагностика речевой способности: учебное пособие. – Екатеринбург, 2015. – 212 с.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – Изд. 3-е. – М.; СПб., 2003. – 287 с.

Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: МГУ, 1979. – 319 с.

Маркосян А. С. Психолингвистические особенности синтаксиса разговорной речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 22 с.

Сиротюк А. Л. Модальностные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации // Народное образование. – 2006. – № 1. – С. 132-138.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Наука, 1961. – 444 с.

Фрумкина Р. М. Психолингвистика. – М., 2001. – 320 с.

Ежелева Ю.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

Процессы освоения японизмов в русском языке

Аннотация. В статье рассмотрены японизмы, которые вошли в русскую лексику в XVIII-XX и начале XXI в. Выявлены причины активизации лексических заимствований из японского языка на рубеже веков. Представлена классификация японизмов, зафиксированных в «Толковом словаре иноязычных слов» Л. П. Крысина, и определен характер их освоения в фонетическом, морфологическом и семантическом планах.

Ключевые слова: заимствования слов, японизмы, японские заимствования, японский язык, русский язык.

Сведения об авторе: Ежелева Юлия Александровна, студент 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; yulia.ezheleva@yandex.ru.

Yegeleva Yu. A. (Yekaterinburg, USPU)

Processes of mastering Japaneseisms in Russian language

Abstract. This article discusses the Japanese units which entered Russian vocabulary in the 18-20 and early 21st centuries. Japaneseisms classification was composed, then recorded in the “Explanatory Dictionary of Foreign Words” L. P. Krysin. Defined the nature of their borrowing.

Keywords: borrowings of words, Japaneseisms, Japanese borrowings, Japanese, Russian.

About the author: Yegeleva Yulia A., 2nd year student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Известно, что лексико-фразеологический состав национальных языков представляет особый интерес для изучения этнокультурных стереотипов сознания (см.: [Коновалова, 2012; Гридина, Коновалова, Ли, 2018] и др.). В этом смысле интересным представляется обращение к лексическим заимствованиям из разных языков, особенно тех, которые представляют не близкородственные культурные традиции. В данной статье рассмотрим заимствования из японского языка.

Японско-русские культурные языковые отношения начинаются с первой встречи японца Денбея с Петром I в конце XVII – начале XVIII века, следствием которой стал указ о налаживании торговых отношений России с Японией.

Некоторые источники утверждают, что именно в это время в наш язык вошли первые заимствования, такие, как *сакура*, *иваси* и *вата*. Но до сих пор неизвестно, так ли это на самом деле.

Количество японских заимствований в русском языке, зафиксированных словарями, довольно мало (в «Толковом словаре иноязычных слов» Л. П. Крысина всего тридцать пять единиц), но возрастающий интерес к культуре Японии, который мы можем наблюдать в последние годы, ведет к проникновению в русский язык все большего числа японских слов, не зафиксированных пока ещё ни одним словарем. Так, например, на волне популярности субкультуры аниме и манга в русский язык пришло много терминов и сленгизмов (*аниме*, *манга*, *отаку*, *хикикомори*, *накама* и др.), а вместе с тем стали образовываться, так называемые, полукальки: *анимешник* от *аниме*, *кавайный* от *каваи* и др. [Гридина, Коновалова, 2013].

Рассмотрим слова, которые зафиксированы в словаре Л. П. Крысина. Все единицы мы разделили на пять областей: природа, искусство, боевое искусство, традиционный быт и религия. Большое количество заимствований наблюдается в областях искусства (в том числе боевого) и традиционного быта. В них есть и такие слова, которые появляются сразу в двух кластерах, например *бонсай* и *иваси*, что объясняется

многозначностью слов. Так, *бонсай* – карликовое дерево, которое относится к сфере природы, и *бонсай* – искусство выращивания карликовых деревьев, что, соответственно, относится к сфере искусства.

В оставшихся двух областях единиц значительно меньше, так в рубрику «природа» мы отнесли четыре наименования (*бонсай, иваси, сакура, цунами*), а в рубрику «религия» всего два (*бонза* и *синтоизм*). Отсюда делаем вывод, что почти все заимствования из японского слова – имена существительные, что объясняется потребностью в номинативных средствах для обозначения новых явлений и понятий.

Интересным представляется рассмотрение вопроса относительно освоения японизмов русским языком.

Для начала стоит обозначить критерии, по которым осуществляется оценка освоения иностранных слов. Во-первых, это фонетическое освоение, когда подчинение заимствованного слова происходит по законам сочетания и чередования звуковых единиц. Во-вторых, это морфологическое освоение, когда заимствованные слова подчиняются грамматическим нормам русского языка. И, в-третьих, семантическое освоение. Здесь может наблюдаться несколько вариантов развития событий. Семантика заимствованного слова может оставаться неизменной, такой же, как в языке-источнике, а может наблюдаться и противоположный процесс: развитие семантики (расширение, сужение, переосмысление лексического значения слова).

Исходя из того, как освоено иноязычное слово по тому или иному параметру, заимствования делятся на три группы: освоены полностью, освоены не полностью и не освоены.

Из тридцати пяти заимствований, выделенных Крысиным: большая часть, двадцать шесть единиц, освоены не полностью, пять единиц освоены полностью и четыре единицы не освоены. Рассмотрим их подробнее.

1. Слова, которые освоены полностью, например, «бонза»:

БОНЗА, ы, м., одуш. [фр. *bonze* < яп. *bonso* < кит. *fan seng* буддийский монах]. 1. Европейское название служителей буддийского культа в Японии. 2. перен. неодобр. Надменное, чванливое должностное лицо. Высокопоставленные бонзы. [Крысин, 2010: с.137].

а) [бОнзь] фонетически освоено, поскольку фонема <a> во второй позиции после твердого согласного подвергается сильной редукции и реализуется в гласном, близком к [ъ] под действием закона чередования звуковых единиц;

б) морфологически освоено (1 скл.);

в) семантически освоено (развилось переносное значение, во-вторых, появилась стилистическая помета неодобр., фиксирующая коннотативный компонент (отрицательная оценка).

2. Слова, которые освоены не полностью. Данная группа самая большая, не полностью освоены они по разным причинам:

ГЕЙША, и, ж., одуш. [яп. *geisha*]. В Японии: женщина, обученная музыке, танцам, умению вести светскую беседу и приглашаем на роль гостеприимной хозяйки на приёмы, банкеты и т. п.||Ср. гетера. [Крысин, 2010: с.183].

а) [г`Эйшь] фонетически освоено, поскольку фонема <a> во второй позиции после твердого согласного подвергается сильной редукции и реализуется в гласном, близком к [ъ] под действием закона чередования, фонема <г> в положении перед [э] реализуется в мягком звуке под действием закона сочетания звуковых единиц;

б) морфологически освоено (1 скл.);

в) семантически не освоено, поскольку сохранило в русском языке то же значение, что и в языке-источнике.

САКЕ, нескл., с. [яп. *sake*]. Рисовая японская водка. Крепкое саке [Крысин, 2010: с. 688].

а) [сак`Э] фонетически освоено, поскольку фонема <a> в первом предупредительном слоге подвергается слабой редукции и реализуется в гласном, близком к [а] под действием закона

чередования, фонема <к> в положении перед [э] реализуется в мягком звуке под действием закона сочетания;

б) морфологически не освоено, поскольку оно несклоняемое;

в) семантически освоено, поскольку в японском языке под «саке» подразумевают все спиртные напитки и, в частности, рисовую водку, в русском же языке данное слово употребляется в узком значении.

КИМОНО, нескл., с. [яп. kimono < ki носить + mono вещь]. Японская мужская и женская одежда наподобие халата с очень широкими рукавами. [Крысин, 2010: с. 356].

а) [к`иманО] фонетически освоено, фонема <a> в первой предударной позиции после твердого согласного подвергается слабой редукции и реализуется в гласном, близком к [α] под действием закона чередования;

б) морфологически не освоено, поскольку оно несклоняемое;

в) семантически освоено, здесь мы наблюдаем ту же ситуацию, что и с «саке», у нас кимоно – традиционная японская одежда, либо одежда с характерным фасоном, в японском, в общем значении – это любая одежда.

3. Последняя группа, являющаяся самой малочисленной – слова, которые не освоены. Как пример слово «хайку»:

ХАЙКУ, нескл., с. [яп.]. лит. То же, что хокку. [Крысин, 2010: с. 853].

а) [хАйку] невозможно определить фонетическое освоение, т.к. в этом слове нет слабых позиций фонем;

б) морфологически не освоено, поскольку оно несклоняемое;

в) семантически не освоено, поскольку сохранило в русском языке то же значение, что и в языке-источнике.

Таким образом, можно отметить, с одной стороны, тенденцию к фонетическому освоению заимствований из японского языка, с другой, – сохранение как семантики заимствованных единиц, так и грамматических признаков «иноязычности»: японизмы в большинстве своем не склоняются.

Перспективой исследования является анализ обратного процесса: заимствования из русского языка и их «судьба» в японском.

Литература

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Современный русский язык. Словообразование. Теория, алгоритмы анализа, тренинг. – М., 2013.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И., Ли С. «В час по чайной ложке»: этнокультурная символика фразеологии с темпоральной семантикой в русском и китайском языках // Язык, культура и «мягкая сила»: сборник научных трудов. – Гуанчжоу; Екатеринбург, 2018. – С. 98-104.

Коновалова Н. И. Модель описания культурной семантики языковых единиц в словаре // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 18-20.

Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2010. – 944 с.

ЯРКСИ – японско-русский компьютерный словарь иероглифов. – URL: <https://www.susi.ru/yarxi/> (дата обращения: 15.06.2019).

УДК 821.161.1-31(Погорельский А.)

Жижко П.К. (Екатеринбург, УрГПУ)

Языковые репрезентанты нереального в обряде колдовства

Аннотация. В статье рассмотрен обряд колдовства, который представлен в повести Антония Погорельского «Лафертовская маковница». Она является наиболее яркой в ряду фантастических повестей русской литературы рубежа XVIII-XIX веков. Элементы нереального проанализированы в этнолингвистической текстовой триаде «семантика – синтактика – прагматика». Данная модель анализа предполагает комплексную интерпретацию символически насыщенных элементов текста, которые создают образ нереального.

Ключевые слова: нереальный мир, колдовство, этнолингвистика, языковые репрезентации, художественные тексты, русская литература, русские писатели.

Сведения об авторах: Жижко Полина Константиновна, студент 3 курса Уральского государственного университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, zhizhkoo@mail.ru.

Zhizhko P.K. (Yekaterinburg, USPU)

Language representatives of the unreal in the rite of witchcraft

Abstract. The article considers the ritual of witchcraft, which is represented in the story of Antony Pogorelsky “Lefortovskaya makovica”. It is the most striking in a number of fantastic stories of Russian literature of the turn of the 18th – 19th centuries. The elements of the unreal are analyzed in the ethno-linguistic text triad “semantics – syntactics – pragmatics”. This model of analysis involves a complex interpretation of symbolically rich elements of the text that create an image of the unreal.

Keywords: unreal world, witchcraft, ethnolinguistics, language representations, artistic texts, Russian literature, Russian writers.

About the author: Polina K. Zhizko, 3rd year student of the Ural State University (Yekaterinburg).

Современные этнолингвистические исследования обращены к выявлению стереотипов национального сознания, представленных в разных кодах культуры: фольклоре, ритуалах и обрядах, верованиях и т.п. Одной из доминант таких исследований является тематика нереального, мистического.

Для того чтобы понять, какими чертами обладает понятие «нереальный мир», проанализируем его в сопоставлении с понятием «реальный мир», поскольку именно в этом устойчивом противопоставлении они представлены в сознании носителей языка.

Реальный 1. Действительно существующий, *невоображаемый*. Реальная действительность. 2. Осуществимый, *отвечающий действительности*. 3. Практический, исходящий из понимания подлинных условий действительности [Ожегов, 1988, с. 584].

Из этой дефиниции выделяются семантические компоненты понятия «реальный»: «невоображаемый», «отвечающий действительности».

Нереальный 1. Не существующий в действительности, *воображаемый*. Н. мир. (фантастический). 2. *Несоответствующий реальному положению*, невыполнимый [Ожегов, 1988, с. 352].

Методом ступенчатой идентификации определим характерные признаки для нереального мира, для этого рассмотрим в словаре Ожегова синонимы нереального, через которые толкуется исходное понятие (т.е. те элементы словарных дефиниций, которые выступают семантическими идентификаторами толкуемого понятия).

Причудливый. Вычурный, *замысловатый* [Ожегов, 1988, с. 522].

Удивительный. Вызывающий удивление, *необычайный* [Ожегов, 1988, с. 731].

Волшебный *Действующий волшебством*, обладающий чудодейственной силой [Ожегов, 1988, с. 82].

Таким образом, анализ словарных дефиниций позволяет выделить основные черты «нереального»: установка на несоответствие реальности, похожесть на фантазийность, выдумку, с волшебными чертами.

Эти параметры нереального находят свое воплощение и в литературе, в первую очередь, в текстах художественной фантастики, к которым в полной мере можно отнести повесть Антония Погорельского «Лафертовская маковница». Она является наиболее яркой в ряду фантастических повестей русской литературы рубежа XVIII-XIX веков, представляя собой симбиоз авторской индивидуальности А. Погорельского в осмыслении нереального, мистического и славянских фольклорных традиций. Ср. эпизод, где происходит обряд колдовства, который наполнен образами, моделирующими в сознании читателя сакральные смыслы. Обряд происходит, когда Маша, главная героиня повести, приходит к своей бабушке в полном одиночестве после полуночи: *«был в исходе двенадцатый час», «вдали на колокольне Никиты-мученика ударило двенадцать часов», «внутри домика кот громко промяукал двенадцать раз»*. В словаре «Славянские древности» (далее – СД) отмечено, что полночь «осмысляется как опасное для человека, «нечистое» время суток; период наибольшей активности потусторонних сил и мифологических персонажей» [СД, 2009, т. 4, с. 142]. Также подчеркнем, что обряд происходит, когда *«мрачная тишина царствовала всюду»*. Отсутствие звука, молчание, тишина – знаки нереального, традиционно рассматриваемые как зловещие, связанные с потусторонним миром. Сам обряд начинается с приготовления места: *«старуха подвинула стол на середину комнаты <...> вынула большую темно-алую свечку, зажгла ее прикрепив к столу, а лампаду потушила»*. Стол является важным сакральным местом, где совершаются основные домашние об-

ряды [СД 2012, т. 5, с. 165]. Не случайно старуха зажгла свечу, ведь свеча является «атрибутом семейных, календарных и окказиональных обрядов, праздников, религиозных практик, жертвоприношений, повседневных и магических действий» [СД 2009, т. 4, с. 567]. Лампада – неотъемлемый атрибут при богослужении, при молитвах Богу, неспроста старуха потушила ее. Так она как бы «убрала» божественную защиту, чтобы она не помешала обряду.

Вся комната наполнилась *«длинными нитками кровавого цвета»*, в сознании читателя красный цвет связан с образом крови, здесь же его семантика подчеркивается употреблением точного оттенка красного «кровавый», т. е. полностью актуализируя данную семантику. Эти нитки, *«которые тянулись по воздуху в разных направлениях – то свертывались в клуб, то опять развивались, как змей»*. Сравнение вызывает настоящее чувство опасности. «Нечистая, дьявольская природа змеи в известной мере обусловлена библейско-христианским взглядом на змею как воплощение сатаны. В различных славянских традициях змей нередко отождествляется с дьяволом» [СД, 1999, т. 2, с. 334].

В обряде участвуют трое: старуха, Маша и кот, который *«плавно выступал перед нею с сверкающими глазами и поднятым вверх хвостом»*. Кот – животное, «наделяемое в народных представлениях двойственной символикой и различными демоническими функциями» [СД, 1999, т. 2, с. 637]. «Чаще всего нечистая сила предстает в облике черной кошки» [СД, 1999, т. 2, с. 638].

Синтактика подразумевает анализ влияния текста на адресата, как он воздействует на читателя. Обряд сопровождается магическими действиями с использованием сакрально значимых артефактов, семантика которых была рассмотрена выше.

«Старуха начала ходить кругом стола и протяжным напевом произносила непонятные слова», т. е. можно предположить, что слова были незнакомы Маше не потому что она

была безграмотна, а потому, что это было заклинание, с таинственным языком которых Маша до этого не сталкивалась. *«Трижды три раза старуха обошла вокруг стола, продолжая таинственный напев свой, сопровождаемый мурлыканьем кота»*, т. е. сочетаются знаки разной природы: вербальные (таинственный напев), мурлыканье кота и невербальные («начала ходить кругом стола»). *«Вдруг она остановилась и замолчала»*, хотя обряд еще не был окончен, возможно, закончилась лишь первая часть обряда. Дальнейшее действие остается загадкой, но обряд явно был закончен успешно: *«я и без тебя кончила дело»*.

Итак, здесь наблюдается взаимосвязь знаков разных кодов: как вербальных, так и невербальных, которые были рассмотрены выше при совершении обряда.

Как известно, сакральные тексты имеют особую прагматику. Ср., например, выделенные Н.И. Коноваловой прагматические установки сакральных текстов традиционной народной культуры [Коновалова, 2007, с. 93-98]:

1. «Достижение желаемого результата».
2. «Предписание исполнения установленного традицией хода вещей».
3. «Предсказание, предугадание, прогноз».
4. «Защита от возможных бед, подстерегающих человека, от неприятностей и воздействия разного рода сил, в том числе сверхъестественных».
5. «Исправление ненормального, неправильного хода событий».
6. «Предостережение, устрашение, угрозы».

В данном фрагменте повести выделяется прагматическая установка достижения желаемого результата, что подчеркивается и завершением обряда, и тем, что старуха, найдя преемницу и наследницу своего клада, далее умирает со спокойной душой.

Также можно предугадать, какого жениха бабушка наколдывала Маше: *«Но, бросив нечаянно взгляд на черного кота,*

она увидела, что на нем зеленый мундирный сюртук; а на месте прежней котовой круглой головки показалось ей человеческое лицо». Так срабатывает прагматическая установка предсказания нагаданного Маше жениха, что окажется правдой далее, в финале текста.

Таким образом, можно сделать вывод, что А. Погорельский в повести «Лафертовская маковница», и во фрагменте описания обряда в частности, использует много элементов не-реального с сакральным смыслом и мистическими коннотациями. Обряд колдовства представляет собой сложную взаимосвязь семантически наполненных образов, действия знаков разной природы и выполнения прагматических установок, которые воздействуют на читателя во всей своей полноте.

Литература

Агапкина Т. А. Полночь. Стол. Свеча. Змей. Кот // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. – М.: Междунар. отношения, 1999-2012. – С. 142, 165, 567, 334, 637, 638.

Коновалова Н. И. Литературные мистификации Антония Погорельского: фольклорные традиции и творческая индивидуальность / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014.

Коновалова Н. И. Рациональное и эмоциональное в семантике демонологемы // В созвездии слов и имен: сборник научных статей к юбилею Марии Эдуардовны Рут. – Екатеринбург, 2017. – С. 401-413.

Коновалова Н. И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 278 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 654 с.

Словарь иностранных слов. – М.: Прогресс, 1989. – 765 с.

Касьянова Д.Д. (Екатеринбург, УрГПУ)

Усвоение лексических норм школьниками с синдромом дефицита внимания и гиперактивности при преобладании дефицита внимания

Аннотация. В статье рассматривается основная классификация видов синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ), влияние одного из них на речевое развитие школьников. Описана проблема усвоения лексических компетенций школьника с СДВГ при преобладании дефицита внимания. Показаны примеры проявления данного расстройства, описаны симптомы нарушения речевой стороны и их влияние на процесс обучения. Приводятся рекомендации по коррекционной работе с детьми, имеющими данный диагноз.

Ключевые слова: СДВГ, синдром дефицита внимания, гиперактивность, гиперактивные дети, школьники, лексические нормы, развитие речи, детская речь.

Сведения об авторе: Касьянова Дарья Дмитриевна, магистрант 2 года обучения, Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Е.Н. Иванова.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; dar-iakasyanov@gmail.com.

Kasyanova D.D. (Yekaterinburg, USPU)

Acquisition of lexical norms by children of school age with attention deficit and hyperactivity disorder with predominance of attention deficit

Abstract. The article deals with the main classification of ADHD species, the influence of one of them on the speech development of schoolchildren. The problem of mastering the lexical

competences of a student with ADHD with a predominance of attention deficit is described. Examples of manifestations of this disorder are shown, the symptoms of speech disorders and their impact on the learning process are described. Recommendations on correctional work with children with this diagnosis are given.

Keywords: ADHD, attention deficit disorder, hyperactivity, hyperactive children, schoolchildren, lexical norms, speech development, children's speech.

About the author: Kasyanova Daria D., 2-year master's student, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Изучение речевых патологий всегда актуально в свете решения вопроса о норме и аномалии онтогенеза. В последние десятилетия определенный вклад вносят филологи, рассматривая обозначенную проблему с позиций языка (см. об этом подробнее в: [Гридина, Коновалова, 2016; Иванова, Суфиярова, 2013; Коновалова, Гридина, 2015]).

В современном мире педагоги и психологи достигли больших успехов в изучении синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Что же это? Отклонение или особенность? На протяжении долгого времени разрабатывался ряд педагогических методик, позволяющих четко определить степень выраженности синдрома, симптоматическую картину поведения, а также выбрать наиболее подходящий способ коррекции.

Симптомы СДВГ могут начаться у ребенка в возрасте от 6 до 12 лет, представляя собой психоневрологическое расстройство, сопровождающееся проблемами с исполнительными функциями и контролем импульсивных позывов. «Нарушение поведения и расстройство внимания в детском возрасте могут понести за собой последствия в виде несформированности или отсутствия навыков концентрации, неусидчивости, импульсивности поведения, проблемами во взаимоотношении с окружающими, а в дальнейшем и проблемами в социализации. Дети с синдромом дефицита внима-

ния имеют нормальный или высокий интеллект, однако, как правило, плохо учатся в школе» [Безруких, 2007, с. 18].

Актуальность изучения данной проблемы определяется высокой частотой проявления данного синдрома в детском возрасте, а также отдельные случаи проявления синдрома у старшего поколения. Популяции людей с наличием синдрома дефицита внимания и гиперактивности нуждаются в помощи в социальной адаптации и приспособленности к жизни в современной окружающей среде. Фокус проблемы охватывает интересы различных специалистов – педиатров, педагогов, нейропсихологов, дефектологов и неврологов [Грибанов, 2010].

Термин «синдром дефицита внимания» был выделен в начале 1980-х годов из более широкого понятия «минимальной мозговой дисфункции». В ходе наблюдения детей школьного возраста с нарушениями поведения, неусидчивостью, частой отвлекаемостью, а также импульсивными порывами ученые высказали предположение, что причиной данных изменений является повреждение головного мозга неизвестной этиологии, и после предложили термин «минимальное мозговое повреждение». В дальнейшем рассмотрении данного понятия включены и другие симптомы: нарушения обучения, характеризующиеся трудностями в освоении письма, чтения, счета, а также нарушения восприятия информации и частичная несформированность вербальной речи [Политика, 2008].

В 1980 г. Американской ассоциацией психиатров была разработана актуальная и по сей день классификация – DSM-IV (the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition), – согласно которой данное отклонение предложено рассматривать как синдром дефицита внимания и синдром гиперактивности. Основной предпосылкой явился тот факт, что наиболее частые и значимые клинические симптомы, встречающиеся при изучении данного синдрома, включали нарушение внимания и гиперактивность. В МКБ-10 синдром рассматривается в разделе «Эмоциональные рас-

стройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте» в подразделе «Нарушение активности и внимания» (F90.0) и «Гиперкинетическое расстройство поведения» (F90.1) [Политика, 2008].

Согласно американской классификации болезней DSM-IV выделяют 3 варианта данного нарушения:

- синдром, сочетающий дефицит внимания и гиперактивность;
- синдром дефицита внимания без гиперактивности (СДВГ с преобладанием нарушения концентрации внимания);
- синдром гиперактивности без дефицита внимания (СДВГ с преобладанием импульсивности и гиперактивности).

Некоторые исследователи до сих пор сомневаются, является ли верным объединение синдрома дефицита внимания и синдрома гиперактивности, так как примерно у 38% всех больных на фоне синдрома проявляется только дефицит внимания без гиперактивности [Политика, 2008].

Синдром дефицита внимания может быть как первичным, так и возникать вследствие других заболеваний, то есть иметь вторичный или симптоматический характер. Примерами таких нарушений могут быть генетически обусловленные синдромы, психические заболевания, а также последствия инфекционных поражений центральной нервной системы в перинатальный и постнатальный периоды [Заломихина, 2007].

Исходя из общей частоты проявления синдрома гиперактивности и дефицита внимания, чаще всего встречается первый вариант нарушения, сочетающий и гиперактивность и невнимательность.

Вторым по распространённости является СДВГ с преобладанием деконцентрации внимания. По гендерному распределению такой тип гораздо чаще встречается у девочек, нежели у мальчиков и отличается своеобразным «уходом» в свои фантазии и мечтания, иными словами – у ребенка наблюдается ежедневное «витание в облаках».

Третий, менее частотный вариант – это СДВГ с преобладанием импульсивности и гиперактивности, без нарушения внимания. Данный тип может быть следствием определённых нарушений центральной нервной системы и также индивидуальными личностными свойствами темперамента и характера. Кроме того, нарушением поведения страдают дети с нервно-психическими расстройствами (неврозами) и невротическими реакциями, проявляющимися в отдельных случаях по причине семейного неблагополучия, развода родителей, ухода одного из них из семьи или смертью кого-то близкого человека.

Многие родители, воспитатели детских садов и школьные педагоги считают, что основная проблема неуспешности ребёнка в процессе обучения объясняется его сверхподвижностью. Действительно, гиперактивный ребёнок иногда может выводить из терпения даже самых спокойных и уравновешенных родителей и учителей, так как, вследствие своей неусидчивости, он нарушает порядок дома, в классе или группе.

Но на самом деле, гиперактивность не является ключевой проблемой. Как уже говорилось ранее, «по мере развития структур головного мозга, примерно к 12-14 годам резкость в поведении значительно уменьшается или исчезает совсем. Могут оставаться только суетливые неловкие движения или неспособность усидеть в одном положении на долгое время» [Безруких, 2007, с. 22].

Основными же симптомами СДВГ являются **нарушение концентрации внимания и импульсивное, необдуманное поведение**. Хотя причины до сих пор точно не выяснены, множество исследований позволяет предположить, что ведущим мотивом данного нарушения является неспособность мозга ребёнка к адекватной саморегуляции. Это касается как проявления инициативы, так и торможения в собственном поведении и активности [Безруких, 2007].

Как было сказано ранее, изучением нарушения поведения и концентрации внимания на фоне СДВГ занимаются различ-

ные специалисты. С точки зрения психологии и педагогики, важно учитывать, что «ранняя диагностика позволяет разработать наиболее точную коррекцию и профилактику дальнейших симптомов. Важным фактором для специалистов при работе с отклонением является выбор метода воздействия, а также подбор необходимых методик с конкретными приёмами и алгоритмами коррекции нарушений» [Грибанов, 2010, с. 9].

Исходя из статистических данных, второе место по распространенности заболевания занимает тип СДВГ, при котором преобладает дефицит внимания и нарушение его концентрации. Стоит отметить, что данный тип наиболее неблагоприятно влияет на дальнейшую социализацию и адаптацию ребенка в окружающей среде. Это происходит вследствие неспособности ребёнка долго удерживать внимание на одной задаче, частой отвлекаемости на внешние факторы и переходу к выполнению новых задач без завершения предыдущих. Также при данном нарушении дети имеют трудности в общении, что проявляется в проблеме с выслушиванием других людей и выполнении команд. Для детей, имеющих синдром такого типа, крайне сложно составлять долгосрочные планы по достижению каких-либо целей [Грибанов, 2010].

Проблема в удерживании внимания сосредоточенным проявляется в неспособности дослушать инструкцию педагога или родителя, вследствие чего учебное действие не доводится до конца. Повышенная переключаемость с одной деятельности на другую у детей СДВГ происходит произвольно и без последующего контроля. Ребёнок отвлекается на незначительные звуковые и зрительные стимулы, шум за окном или разговоры других людей. Одним из следствий такого поведения часто бывает несформированность слухового восприятия, нарушение произносительной стороны речи, а также неусвоение отдельных сторон лексики [Грибанов, 2010, с. 10].

В данной статье рассматривается проблема усвоения лексических норм детьми школьного возраста с **СДВГ при преобладании дефицита внимания**.

Усвоение норм, регулирующих правила использования и сочетания слов в речи, а также употребление правильного лексического значения слова формирует необходимые знания и представления о предмете, явлении, свойстве или процессе, которые в силу проявления симптомов не всегда подвластны детям с СДВГ.

Иногда, употребляя слово в речи, ребенок с данным нарушением не следит за правильностью его лексического значения и уместностью употребления в конкретном контексте. Из-за рассеянного внимания и частого незавершения своих действий, ребенок не может подобрать правильные слова для выражения мыслей, из чего следует искажение смысла высказывания, двоякое толкование или нежелательная стилистическая окраска.

Проблемы в усвоении лексических норм у детей с СДВГ часто проявляются в нарушении лексической сочетаемости некоторых слов, что чаще всего вызвано невниманием или незнанием правильного лексического значения.

В совокупности все виды лексических нарушений влекут за собой главное последствие – неспособность ребенка в должной степени истолковывать свои желания и потребности. Произносительная сторона речи является важным компонентом на пути к налаживанию контакта в ближайшем социуме, а также адаптации в окружающей среде и полноценном взаимодействии с обществом.

Среди детей с СДВГ при преобладании дефицита внимания в сочетании с расстройством развития речи наиболее часто встречаются дети с преимущественным нарушением развития экспрессивной стороны речи.

Перед началом занятия педагогу важно изучить интересы ребёнка с нарушением и, исходя из выявленных фактов,

спланировать урок. Этим педагог вызовет у ребёнка позитивную мотивацию к занятию, что в целом достигается посредством формирования положительных эмоций (а затем и чувств) в отношении к процессу обучения и педагогу.

Не менее важным является формирование своего рода ритуала занятия. Алгоритм занятия должен быть чётко обозначен и понятен, а также повторяться на каждом уроке. Меняются только задания. Необходимо также отработать правильную последовательность выполнения заданий. По некоторым методикам рекомендуется начинать работу с самых сложных задач, а потом переходить к легким. Но для данных детей это недопустимо. Столкнувшись сразу в начале работы с трудностями, ребенок с СДВГ, образно говоря, опустит руки потеряет и без того неустойчивую сосредоточенность. Важно помнить, что дети с данным нарушением любят делать то, что у них хорошо получается, ведь трудности их не стимулируют, а отталкивают, поэтому урок нужно начинать с самого простого задания, которое обязательно принесет результат. Далее задания следует постепенно усложнять, достигая максимального уровня сложности примерно к середине занятия. Заканчивать урок нужно снова несложным заданием, а в самом завершении можно повторить что-нибудь из уже известного. При такой расстановке сил у ребенка останется ощущение собственной успешности, а интерес к занятию сохранится на всем его протяжении [Заломихина, 2007].

В настоящее время в связи с повышением распространенности различных патологических состояний в детском возрасте особенно актуальной становится проблема инклюзивного образования. Одним из самых распространенных видов «негрубой» патологии в детском возрасте является синдром дефицита внимания и гиперактивность. Дети с СДВГ имеют сохраненный интеллект и посещают обычные образовательные учреждения. Однако на фоне этого возникает ряд проблем,

значительно осложняющих процесс обучения такого ребенка [Султанова, 2012, с. 380].

В исследовании А. С. Султановой по проблемам инклюзивного образования детей с синдромом гиперактивности можно выявить основные проблемы, возникающие у детей с СДВГ в общеобразовательных учреждениях, которые могут быть обусловлены различными факторами.

1. Трудности, связанные с гиперактивностью и нарушениями внимания. «Гиперактивные дети с их неусидчивостью, дефицитом произвольного контроля над собой постоянно нарушают правила поведения, не могут подчиняться установленному распорядку. Во время занятий дети с СДВГ своим неадекватным поведением отвлекают других детей. Этим трудностям часто не придают должного значения в дошкольном возрасте, однако затем они крайне осложняют процесс школьного обучения, становясь причиной множества конфликтных ситуаций» [Султанова, 2012, с. 380].

2. Помимо гиперактивности и дефицита внимания, дети с СДВГ обладают и другими особенностями в развитии психических функций, которые негативно сказываются на процессе усвоения учебного материала. Прежде всего, это «нейродинамические нарушения: утомляемость, быстрая психическая пресыщаемость, колебания продуктивности деятельности и др. Кроме того, для большинства детей с СДВГ характерна недостаточность моторной сферы, гнозиса, памяти, нарушения речевого развития и пр. Эти особенности часто приводят к сложностям усвоения различных навыков (например, письма, чтения), снижению школьной успеваемости» [Султанова, 2012, с. 380].

3. Также одной из трудностей в обучении является социальная дезадаптация, нарушение общения с детьми и взрослыми, установления социальных связей в коллективе. «Дефицит произвольного контроля затрагивает и эмоциональную сферу детей с СДВГ, и достаточно часто они не могут контролировать агрессивные и другие импульсы. В связи с этим

они легко поддаются на провоцирующее поведение со стороны сверстников, для них характерны вербальные и невербальные проявления агрессии, дурашливое поведение, снижение чувства дистанции, негативизм, употребление ненормативной лексики и т. п. Однако необходимо отметить и другой источник дезадаптации ребенка с СДВГ: поведение самого учителя (воспитателя). Учителя зачастую применяют неадекватные воспитательные и педагогические методы, создают негативный образ ребенка, не останавливают или даже поощряют отторгающее поведение со стороны одноклассников, провоцируют развитие конфликтных ситуаций» [Султанова, 2012, с. 380].

А. С. Султанова делает вывод: «Учителя, воспитатели и другой персонал образовательных учреждений достаточно безграмотны в вопросах психоневрологического здоровья детей. По нашему мнению, основной причиной трудностей школьной адаптации детей с СДВГ является то, что гуманистический индивидуальный подход в большинстве случаев только декларируется образовательными учреждениями, но не выполняется на практике» [Султанова, 2012, с. 381].

Проанализировав ряд научных источников, можно сделать вывод о том, что ребёнок с СДВГ может обучаться в общеобразовательном учреждении с детьми с нормальным развитием. Задача педагога структурировать обучение ребенка с данным интеллектуальным нарушением, а также помогать ему в развитии его психофизических функций и усвоении знаний умений и навыков, необходимых для дальнейшей социализации в обществе.

Далее представлены примеры заданий, направленные на усвоение различных лексических норм школьниками с СДВГ при преобладании дефицита внимания. Перечень составлен с учетом правильной алгоритмизации урока для ребёнка с данным синдромом – от простого к сложному:

Упражнение 1. Назовите верное лексическое значение выделенных слов. Работа выполняется устно.

Пример:

Наш класс дружный.

Наш класс чистый и уютный.

Парк аттракционов – настоящий «класс»!

Описание: Устные упражнения помогут ребёнку с СДВГ решить задачу с помощью своих сверстников. С опорой на уже прозвучавшие ответы, он сможет предложить свой вариант. Также работа в коллективе помогает социализироваться и наладить контакт.

Упражнение 2. Прослушайте отрывок из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», найдите слова, противоположные по смыслу, запишите их в тетрадь.

У лукоморья дуб зеленый,

Златая цепь на дубе том.

И днем, и ночью кот ученый

Все ходит по цепи кругом;

Идет направо - песнь заводит,

Налево — сказку говорит.

Описание: Использование художественной литературы помогает в обогащении словарного запаса, а также развивает образное мышление.

Упражнение 3. Подберите синонимы (схожие по смыслу слова) к слову «добрый», учитывая значение словосочетаний:

Добрый друг _____

Добрый день _____

Описание: Для ребёнка с СДВГ лучше составлять задания с минимальным количеством «подзадач». Так в процессе выполнения он будет более усидчив и заинтересован. Для детей с данным синдромом необходима частая смена деятельности, а не выполнение одного задания в течении всего урока.

Упражнение 4. Подберите антонимы (противоположные по смыслу слова) к словам: «сухой», «горячий», «мягкий».

Подберите картинки, подходящие по смыслу к получившимся словам.

Описание: Чтобы создать мотивацию к выполнению задания, для ребёнка с СДВГ необходима опора на наглядность и яркий раздаточный материал.

Упражнение 5. Подберите сначала синонимы к заданным словам, а затем антонимы к получившимся словам:

Пример:

Хороший – добрый – злой;

Светлый – белый – черный;

Нежный – мягкий – твёрдый;

Описание: Задание с усложнением и повторением. Для ребенка важно частое повторение для лучшего закрепления результата.

Упражнение 6. Расположите синонимы так, чтобы:
действие усиливалось: рыдать, плакать, хныкать, реветь;
действие уменьшалось: сердиться, беситься, злиться, свирепеть, досадовать;

краски становились ярче: синий, голубой, лиловый; желтый, золотистый, лимонный.

Упражнение 7. Придумайте словосочетания с указанными словами так, чтобы было понятно, что у слова есть разные лексические значения:

Иголка _____

Линейка _____

Огонь _____

**Нарисуйте предмет, названный одним из придуманных словосочетаний.*

Описание: Помимо основных заданий на усвоение темы, для ребёнка с СДВГ рекомендуется использовать творческие упражнения на развитие образного мышления.

Эти задания направлены на организацию учебного сопровождения школьников с данным нарушением, результатом которого станет максимально возможный уровень коррекции

речевых нарушений в плане лексических норм, что в дальнейшем будет стимулировать интеллектуальное развитие в ребенка целом, его социальную адаптацию и снижение симптоматики СДВГ.

В свою очередь лексические упражнения представляются эффективным средством повышения уровня развития монологической речи школьников, что является залогом успешности личности на каждом этапе ее становления.

Литература

Безруких М. М. Психофизиологическая диагностика и психолого-педагогическая помощь детям с СДВГ: экспертный доклад. – М., 2007. – 42 с.

Грибанов А. В., Панков М. Н. Комплексная помощь детям с СДВГ в институте развития ребенка // Экология человека. – 2010. – № 11. – С. 4-8.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы // Специальное образование. – 2016. – № 2 (42). – С. 39-50.

Заломихина И. Ю. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 33-39.

Иванова Е. Н., Суфиярова А. А. Диагностика общеинтеллектуальных способностей учащихся специальных коррекционных классов // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 132-136.

Коновалова Н. И., Гридина Т. А. Диагностические срезы речевых умений детей с общим недоразвитием речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2015. – № 13. – С. 30-43.

Неусытова Н. М. Толковый словарь русского языка. – М.: Просвещение, 1989. – 77 с.

Платонова А. Г. Распространенность и физиолого-гигиеническая коррекция синдрома дефицита внимания с ги-

гиперактивностью у школьников 6-8 лет: дис. ... канд. мед. наук. – М., 1996.

Политика О. И. Дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.

Пушкин А. С. Сочинения в трех томах. Том. Первый. – М.: Художественная литература, 1985. – 735 с. – С. 653.

Султанова А. С. Проблемы инклюзивного образования детей с синдромом гиперактивности: реферат // Ананьевские чтения – 2012: Психология образования в современном мире (международная научная конференция). – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. – 512 с.

Климова Е.С. (Екатеринбург, УрГПУ)

***«На деревню дедушке», или Электронное письмо
в свете трансформации эпистолярной жанра***

Аннотация. В статье представлено исследование эпистолярного жанра в целом. Особый акцент сделан на современных трансформациях эпистолярного жанра, в частности на электронном письме. Делается вывод о том, что электронное письмо можно по праву считать современной трансформацией эпистолярного жанра, которая максимально соответствует структуре классического письма.

Ключевые слова: эпистолярный жанр, эпистолярий, деловое письмо, частное письмо, электронные письма, электронное письмо.

Сведения об авторе: Климова Елена Сергеевна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Е.Н. Иванова.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; klimovael98@mail.ru.

Klimova E.S. (Yekaterinburg, USPU)

***“To grandpa's village”, or an Email in light
of the epistolary genre's transformation***

Abstract. The article presents a study of the epistolary genre as a whole. Special emphasis is placed on modern transformations of the epistolary genre, in particular, on e-mail. It is concluded that e-mail can rightly be considered a modern transformation of the epistolary genre, which corresponds to the structure of classical writing.

Keywords: epistolary, epistolary, business letter, private letter, emails, email.

About the author: Klimova Elena S., 3rd year student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Многим жанр письма кажется чем-то забытым, однако с этим жанром мы встречаемся часто. Можно сказать, что со временем эпистолярный жанр претерпевает разнообразные изменения, поэтому мы не всегда отдаем себе отчет в том, что на самом деле прибегаем к форме письма, а может, просто не замечаем этого.

Эпистолярный текст можно исследовать с разных позиций: и на синхронном срезе, и с учетом диахронного аспекта, особенно отметим исторический взгляд на эпистолярное наследие (см., например: [Иванова, 2016; Иванова, Лапина, 2016]), потому что основные содержательные и структурные признаки письма как жанра оформились в культуре Киевской Руси.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время эпистолярный жанр претерпевает значительные изменения в связи с укреплением виртуальной среды общения и информационных технологий. Материалом для исследования послужили 100 языковых единиц (текстов электронных писем, сообщений в социальной сети «ВКонтакте», комментариев, размещённых на сайтах), собранные в сети интернет.

Для начала нужно раскрыть объём понятия *эпистолярный жанр*. Эпистолярный жанр представляет собой текст, имеющий форму письма, отправленный адресату с целью донесения какой-либо информации. «Эпистолярный текст, – пишет Л. В. Нижникова, – представляет собой письменную форму речи, обладающую высокой прагматической направленностью и относящуюся к сложным, неоднородным в функционально-стилевом отношении явлениям, покрывающим все основные сферы человеческой коммуникации» [Нижникова, 1991, с. 6]. Выделяют две основные формы эпистолярного

жанра: деловые и частные. Исследователи говорят, что «деловое письмо – документ, применяемый для связи, передачи информации на расстояние между двумя корреспондентами, которые могут быть как юридическими, так и физическими лицами» [Кибанов, Захаров, Коновалова, 2009, с. 222-223]. То есть деловые письма составляют переписку государств, организаций, предприятий, учреждений в процессе деятельности. Частные же письма представляют собой переписку хорошо знакомых людей, приятелей, родственников, друзей. В понимании Г.Н. Трофимовой частные письма представляют собой «размышления, наблюдения, эмоциональные признания, часто – исповедь души» [Трофимова, http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_66].

Эпистолярный жанр отличается от других жанров рядом особенностей и признаков. К ним относятся:

- сочетание в текстах признаков монологической и диалогической речи;
- использование языковых и синтаксических средств, соответствующих сфере переписки; книжно-письменных в деловых и устно-разговорных в частных письмах;
- устойчивая композиция текста: более жесткая в официальных и более свободная в частных письмах;
- соблюдение речевого этикета с учетом фактора адресата, характера сообщения и «эпистолярных» традиций, а также соблюдение правил пунктуации;
- наличие или отсутствие дружеских шуток, намёков, недоговорённостей, анекдотов в частных письмах;
- наличие одной или нескольких тем, затрагиваемых в письме.

Для исследовательской работы мы остановили своё внимание на следующих формах письменного жанра, которые актуальны для общества сегодня:

- электронные письма;
- сообщения в социальных сетях;

– комментарии, размещённые на сайтах;

Важной отличительной особенностью всех трёх новых форм является представленность их в виртуальной среде.

Мы разработали структурно-стилистическую модель анализа современных форм эпистолярного жанра

1. Элементы структуры (обращение, подпись и др.);
2. Языковые особенности;
 - 2.1. Лексические;
 - 2.2. Синтаксические;
3. Особенности пунктуации и орфографии;
4. Тематические особенности.

В данной статье мы рассмотрим специфику электронного письма и выясним, является ли оно современной трансформацией эпистолярного жанра. Понятие «электронное письмо» является относительно новым в эпистолярном жанре. **Электронное письмо** – документ, передаваемый по электронной почте, позволяющей осуществлять обмен информацией между базами данных персональных компьютеров, а также обеспечивать обработку и хранение полученных и отправленных сообщений.

Придерживаясь классификации, которую мы выбрали для анализа, мы начнём со структурных элементов. Электронное письмо состоит из приветствия и обращения, которое представляет собой «вступление» текста. Далее идёт содержательная часть, в которой содержится самая важная информация, а затем заключение, в котором мы можем наблюдать различные формы прощания и подписи.

В сравнении с традиционными формами эпистолярного жанра мы можем сказать, что электронное письмо по своей структуре не очень отличается от элементов структуры традиционных форм. Но всё-таки ряд изменений электронное письмо претерпевает. Здесь могут отсутствовать формулы приветствия. В данном случае функцию приветствий берёт на себя обращение. А можно встретить письма, в которых нет обращения, а присутствуют только формулы приветствия.

Употребление фраз типа «Уважаемый», «Почтенный», что мы наблюдаем в традиционных формах писем личного характера, становится менее актуальным. Здесь эти фразы можно встретить чаще всего в конце письма в качестве формулы прощания с дополнительной эмоциональной окраской. Например, Добрый вечер, NN!

Спасибо, что ответили. Благодарю за предоставленную возможность! Извините, в следующий раз буду внимательней. Данная информация неизвестно по какой причине отсутствует в данном файле.

С уважением, NN!

Так же стоит отметить, что дата и время в электронном письме устанавливается автоматически.

Далее разберём ряд языковых особенностей. На лексическом уровне можно заметить, что языковые средства в личной переписке по электронной почте более упрощённого характера. Там мы можем встретить и разговорную лексику, и просторечие, и жаргон, и сленг, и даже сочетание книжной лексики и разговорной. Рассмотрим фрагмент электронного письма:

Ну и об итогах завтрашнего урока я Вам отчитаюсь, естественно, так что ожидайте гигантского полотна с рефлексией (ну или нет, просто напишите, что меньше рефлексии, больше конкретики, *ибо нефиг*)

На русском/риторике и химии дети вполне ведут себя адекватно и активничают, когда как на уроках истории уже заметны проблемы. На своих уроках планирую по полной использовать имеющееся оборудование, *ибо* заметил недостаточную визуализацию подачи материала. *Визуалы плачут в стороне, увы.*

Союз *ибо* в Толковом словаре Д. Н. Ушакова даётся с пометами *книжн., устар.* Там же мы находим междометие *увы* с пометой *поэт.* А фрагмент электронного письма, приведен-

ного выше, написан не высокой лексикой, тем самым мы наблюдаем сочетание разговорного стиля и книжного.

В следующем фрагменте письма представлено употребление пишущим сленга, который здесь выполняет коммуникативную функцию, то есть используется «для связности речи»:

Ну пафосности сниму, конечно, просто официальный же документ в отчетность, *все дела* ;)

Ещё одна особенность личных электронных писем – редкое употребление пословиц, поговорок, фразеологизмов – всего того, что бы указывало на эмоциональность адресанта и текста сообщения в целом.

По итогам наблюдения: *у страха глаза велики*, сомнительно ожидал лютой враждебности или хаотичности в классе. На деле – всё зависит от самого учителя.

Употребление адресантом пословицы *у страха глаза велики* говорит о том, что он просто преувеличил опасность, проблему, с которой ему предстояло столкнуться, а на деле всё оказалось не так уж жутко.

Рассмотрим ещё один фрагмент письма:

Я понимаю, что со своими долгами могу быть не допущен до этой практики и понимаю, что это я виноват в том, что не смог вовремя всё узнать и самоорганизоваться. Но практика есть практика и пусть я сегодня такое *фиаско потерпел* – завтра такого фиаско уже не будет, если вы дадите добро явиться снова.

Фразеологизм *потерпеть фиаско*, что значит потерпеть неудачу, употребляется для того, чтобы преувеличить значимость момента. Таким образом, в электронных письмах личного характера мы можем наблюдать разные стилистические особенности.

В деловой интернет-переписке более строгий отбор языковых средств. Стиль написания письма, чаще всего, официально-деловой. Можно заметить, что лексическая система вклю-

чает в себя слова нейтрального характера, что и важно для официально-делового стиля речи.

К синтаксическим особенностям делового электронного письма можно отнести точность и чёткость построения фраз. Здесь может быть употребление предложений с обособленными определениями. Преобладание сложных предложений, в особенности сложноподчиненных:

Приглашаем Вас принять участие в торжественной *церемонии награждения участников конкурса эссе и проектов, которая состоится 19 ноября 2015 года в здании Правительства Свердловской области.*

А вот в частных электронных письмах, хоть и не во всех, можно заметить тенденцию к употреблению более упрощённого синтаксиса. Например,

Спасибо, что ответили. Благодарю за предоставленную возможность! Извините, в следующий раз буду внимательней. Данная информация неизвестно по какой причине отсутствует в данном файле.

С уважением, NN.

Здесь мы наблюдаем более упрощённые конструкции, чем в электронных письмах делового характера.

Или:

Здравствуйте! Хотела бы узнать об образовательной программе «Методика преподавания иностранного языка». Я являюсь студенткой педагогического вуза филологического факультета. Параллельно хотела бы получить диплом о профессиональной переподготовке в вашем университете. Возможно ли поступить на данную образовательную программу на следующий год (с сентября 2018)? *Могу ли получить дополнительную информацию о времени проведении занятий, количестве часов в неделю, о вступительных испытаниях и, конечно, о сумме оплаты за обучение.*

Спасибо за информацию!

В этом письме тоже нет конструкций, нагруженных обособленными определениями или обстоятельствами, нет сложноподчинённых и сложносочинённых предложений. Предложения короткие, но в тексте встречается предложение с однородными членами, то есть на синтаксическом уровне личные переписки по электронной почте могут быть представлены сложным либо упрощённым синтаксисом. Это зависит от того, кем является собеседник пишущему.

С точки зрения пунктуации и орфографии в деловых электронных письмах ошибок не встречается. Это связано с тем, что специально обученные люди проверяют письмо на предмет ошибок.

Вообще, деловое письмо представляет собой документ, поэтому пунктуация и орфография выдержана самым строгим образом.

Чего нельзя сказать о частных, то есть личных переписках. Здесь допускается свобода пунктуации и орфографии. Это может быть связано с тем, что набор текста происходит с помощью клавиатуры компьютера и ошибка, допущенная в тексте – это всего лишь результат быстрого, торопливого, невнимательного набора текста. Например,

NN, высылаю вам работу курсовую, обратите внимание, как её следует оформлять, оформите текст работы правильно, чтобы я могла его содержательно редактировать, а не заниматься техническим оформлением, это не моя задача, а ваша.
NN.

Невооружённым глазом видно, что весь текст состоит из одного предложения. Оно явно перегружено слишком большим количеством знаков препинания. Скорее всего, адресант торопился ответить и не стал уделять большого внимания пунктуационной правке текста. Главное, что адресат понял смысл письма.

Рассмотрим фрагмент другого письма:

Во Введении должны быть отражены объект и предмет исследования, цель, задачи, методология (ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ модель анализа), актуальность, существующие подходы к разработке данной проблемы, в том числе - реферативный обзор прочитанной *Вам* литературы, практическая значимость Вашей работы.

До встречи!

NN.

Ошибки в письме, приведённом выше, допущены, как нам кажется, не столько по необразованности пишущего, сколько по невнимательности. В формуле прощания: *До встречи* можно заметить, что ошибка допущена из-за неправильного построения букв в слове, а не из-за неправильного употребления правил русского языка.

Но есть и примеры, когда ошибка представляет собой незнание какого-либо правила русского языка. Так, например, в следующем фрагменте письма адресант допускает ошибку:

Когда работали с детьми – была разноплановая работа – и на слух информация шла, и моторика, и визуальное подкрепление – это всё тоже вроде как ей все понравилось, НО: после каждого этапа я не проговорил важность той или иной информации, *хотя-бы* что-то материальное, в духе «это вам пригодится на экзамене».

Так в электронных письмах личного характера по разным причинам мы наблюдаем свободное употребление орфографии и пунктуации.

Чисто сетевое изобретение – употребление смайликов. Они отвечают за эмоционально-экспрессивную сторону текста. Словари определяют термин эмотикон как «графическое изображение, выражающее какую-либо эмоцию, мимику, жест, состояние автора и уточняющее интонационную окраску текста, в который непосредственно встраивается» [Эмотикон: словарь по трем обезьянам. – URL: http://iskonno.ru/three_monkeys/glossary/glossary.php?word=215].

Таким образом, в электронных письмах мы можем наблюдать употребление смайликов. Это своеобразный способ расположения собеседника к себе, способ «налаживания» дружеских отношений, способ оценки действительности.

Обратимся к четвёртому пункту классификации – тематическим особенностям. Политематичность в интернет-переписке, а именно в электронных письмах, весьма актуальна.

Для примера возьмём следующее электронное письмо:

И+О, доброго времени суток. Вас беспокоит ваш студент, **И+Ф**.

Я не мог связаться с Вами ранее, ровно как и добраться до университета чтобы уточнить про практику и допуск к ней, поэтому я сегодня с утра приехал по указанному в листочке с распределением на классы адресу (а точнее к указанной школе, номер 146) и пытался дождаться всех. Но, видимо, вчера была дана информация о сборе в 9 утра, а не в 8, а так как я «умница» – пришел к 8 и почти до 9 там пытался дождаться.

Я понимаю, что со своими долгами могу быть не допущен до этой практики и понимаю, что это я виноват в том, что не смог вовремя всё узнать и самоорганизоваться. Но практика есть практика и пусть я сегодня такое фиаско потерпел - завтра такого фиаско уже не будет, если вы дадите добро явиться снова.

С уважением,

подпись

Если рассмотреть текст одного письма и разделить его на микротемы, то их можно насчитать две, а некоторых случаях и три. Это говорит о том, что в письме затрагивается не одна тема для разговора, а несколько. Это может быть связано с тем, что переписка представляет собой диалог собеседников, в котором они стремятся охватить сразу несколько волнующих их проблем, тем самым письмо и переписка в целом получается интереснее и красочнее.

Несмотря на новшества, которые мы наблюдаем в электронном письме, ряд самых важных особенностей, по которым мы можем отличить форму эпистолярного жанра, остаётся.

В первую очередь нужно отметить, что по своей структуре, а это один из самых важных критериев, электронное письмо максимально приближено к традиционным формам эпистолярного жанра.

Стилистические особенности меняются в зависимости от наличия у пишущих свободного времени, от места написания письма, от степени близости собеседников.

Пунктуация и орфография в деловых электронных письмах выдержана строгим образом, а в электронных письмах личного характера в силу разных обстоятельств можно наблюдать свободное употребление этих правил.

В традиционных формах эпистолярного жанра, а именно в частных письмах, мы можем наблюдать наличие или отсутствие шуток, намёков. В интернет-переписке, а именно в электронных письмах, эту функцию берёт на себя эмодикон.

Также неизменным остаётся и наличие нескольких тем в письме, если адресант сам изъявляет желание затронуть их в «разговоре».

Важно отметить, что данная трансформация максимально следует структуре классического письма.

Таким образом, рассмотрев электронное письмо по структурным, стилистическим, тематическим признакам, можно сделать вывод о том, электронное письмо – современная трансформация эпистолярного жанра.

Литература

Иванова Е. Н. Маркёры контактоустанавливающей потребности личности в деловой коммуникации XVIII в. (на примере писем и распоряжений А.Н. Демидова) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2016. – № 14. – С. 128-137.

Иванова Е. Н., Латина А. Д. Стилистические особенности частных писем П.А. Демидова // *Linguistica juvenis*. – 2016. – № 18. – С. 82-90.

Кибанов А. Я., Захаров Д. К., Коновалова В. Г. Этика деловых отношений. – М., 2009. – С. 222-223.

Нижникова Л. В. Письмо как тип текста: дис. ... канд. филол. наук. – Одесса, 1991. – 159 с.

Трофимова Г. Н. Напиши мне письмецо. – URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_66.

Словарь по трем обезьянам. Эмотикон. – URL: http://iskonno.ru/three_monkeys/glossary/glossary.php?word=215 (дата обращения: 27.05.2019).

Кольтихасанова В.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Экспериментальное исследование специфики
восприятия эргонимов (на примере названий
ресторанов г. Екатеринбург)***

Аннотация. В статье представлены результаты психолингвистического эксперимента, стимульным материалом которого стали названия пяти ресторанов Екатеринбурга. Данные эргонимы оценивались респондентами по некоторым параметрам (благозвучность названия / неблагозвучность, привлекательность / непривлекательность и др.). Делается вывод о том, что благозвучность названия и его привлекательность являются ключевыми оценками в восприятии эргонимов.

Ключевые слова: эргонимические номинации, психолингвистические эксперименты, прагматические функции, эргонимы, информирующие функции, русский язык, рестораны, названия ресторанов.

Сведения об авторе: Кольтихасанова Вероника Александровна, студент 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Е.Н. Иванова.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; koltikhasanova798@gmail.com.

Koltikhasanova V.A. (Ekaterinburg, USPU)

***Experimental Research on the Specifics of Perception
of Ergonyms (for example, the names restaurants
in Yekaterinburg)***

Abstract. The article presents the results of a psycho-linguistic experiment, the names of five restaurants in Yekaterinburg became the stimulus material of which. These ergonyms were evaluated by

the respondents according to some parameters (harmoniousness of the name / indifference, attractiveness / unattractiveness, etc.). It is concluded that the harmoniousness of the name and its attractiveness are key assessments in the perception of ergonyms.

Keywords: ergonomic nominations, psycholinguistic experiments, pragmatic functions, ergonyms, informing functions, Russian, restaurants, names of restaurants.

About the author: Koltikhasanova Veronika Aleksandrovna, 2nd year student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Эргонимы относятся к классу искусственных онимов (сознательно и целенаправленно созданных), например, для выделения объекта из ряда подобных (хотя эргонимы обладают различными функциями), поэтому исследуются преимущественно в русле лингвистики (см. подробнее об аспектах их изучения [Голомидова, 1988; Колесов, 1991; Шимкевич, 2002; Шарифуллин, 2000; Иванова, 2013]). В последние десятилетия не менее актуальным направлением в изучении эргонимов становится психолингвистическое, акцентирующее внимание на специфике восприятия этих единиц (см., например: [Трапезникова, 2007; Шмелева, 2007]).

Экспериментальные методики оказываются адекватными при исследовании эргонимической номинации и определении особенностей восприятия эргонимов современными носителями русского языка (см, например: [Абрамова, Зуева, 2012; Зуева, Воробьев, 2015; Зуева, 2017; Зуева, 2018]).

Для выявления особенностей восприятия названий ресторанов нами проведен психолингвистический эксперимент по методу измерения семантического дифференциала, предложенному впервые Ч. Осгудом. В основе этого метода лежит постулат о том, что слова усваиваются носителями с типовыми оценками. Классическая методика была трансформирова-

на для данного эксперимента в плане выбора двунаправленных шкал.

Цель эксперимента заключается в том, чтобы выявить различие в оценках эргонимов-названий ресторанов носителей современного русского языка.

Для эксперимента в качестве стимулов были выбраны следующие названия ресторанов (г. Екатеринбург), обладающие различной степенью прозрачности и прагматики:

«Медвежья падь»



«Моне»



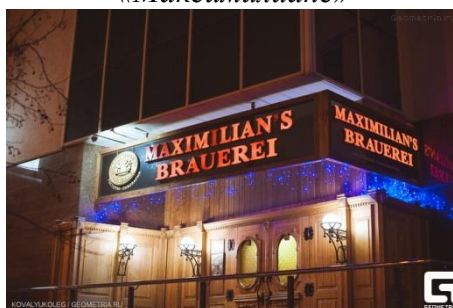
«Пан Сметан»



«Тануки»



«Максимилианс»



Эти названия испытуемым предлагалось оценить по 5-балльной шкале по определенным параметрам:
неблагозвучность/благозвучность

- 1 – неблагозвучное
- 2 – скорее неблагозвучное
- 3 – никакое
- 4 – скорее благозвучное
- 5 – благозвучное

непривлекательность/привлекательность для посетителей

- 1 – непривлекательное
- 2 – скорее непривлекательное
- 3 – никакое
- 4 – скорее привлекательное
- 5 – привлекательное

непонятность/понятность

- 1 – непонятное
- 2 – скорее непонятное
- 3 – никакое
- 4 – скорее понятное
- 5 – понятное

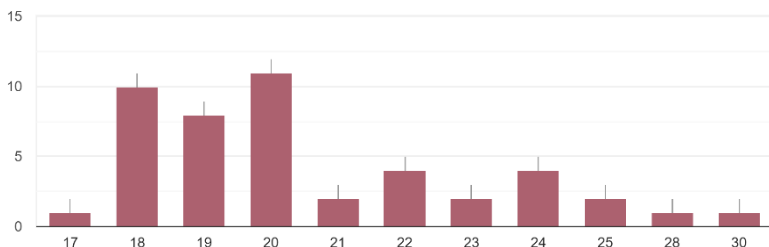
невозможность/оптимальность

- 1 – не подходит
- 2 – скорее не подходит
- 3 – не важно
- 4 – скорее подходит (в целом оптимально для названия ресторана)
- 5 – подходит (оптимально).

Опрос проводился в гугл-формах, в нем приняли участие 46 человек в возрасте от 17 до 30 лет. См. диаграмму, отражающую распределение респондентов по возрастным категориям:

Укажите Ваш возраст

46 ответов



Далее приводятся усредненные оценки эргонимов по заданным параметрам (высчитано среднее арифметическое):

	«Медвежья падъ»	«Моне»	«Пан Сметан»	«Тануки»	«Макси- милианс»
благозвучность...	2,3	4,1	3,4	3,7	3,8
привлекательность...	2,4	3,9	3,5	3,4	4,0
понятность...	2,4	3,3	3,3	3,0	2,8
оптимальность...	2,6	3,6	3,6	3,7	3,7

По данным эксперимента самым **благозвучным** названием признано название «Моне», близким к нему – название «Максимилианс», скорее неблагозвучным испытуемые посчитали название «Медвежья падъ» (полагаем, что это связано скорее с неуверенностью в слове «падъ», лексическое значение которого нужно либо устанавливать, либо уточнять по словарю).

Самым **привлекательным** для участников эксперимента оказалось название «Максимилианс», очень близким к нему по этому параметру – название «Моне», непривлекательным стал эргоним «Медвежья падь».

По принципу **понятности** практически все стимульные эргонимы с небольшим расхождением оценены как малопонятные.

С точки зрения **оптимальности** эргонима для обозначения данного объекта (ресторана) испытуемые в целом дали средние оценки, т. е. названия показались в целом подходящими для ресторана, за исключением названия «Медвежья падь».

Суммируем оценки по каждому названию:

«**Медвежья падь**»: не очень благозвучное, не слишком привлекательное, не очень понятное и не слишком подходящее название.

«**Моне**»: благозвучное, в целом привлекательное, не очень понятное, возможное название.

«**Пан Сметан**»: не очень благозвучное, не очень привлекательное, малопонятное, возможное название.

«**Тануки**»: скорее благозвучное, не очень привлекательное, не очень понятное, возможное название.

«**Максимилианс**»: скорее благозвучное, привлекательное, не очень понятное, возможное название.

Таким образом, благозвучность и привлекательность названия, как правило, определяют его эффективность при восприятии реальными и потенциальными посетителями ресторанов.

Литература

Абрамова Н. С., Зуева Т. А. Ассоциативный эксперимент как способ выявления вербального кода эргонима // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2014. – № 12. – С. 2-16.

Голомидова М. В. Искусственная номинация в русском языке. – Екатеринбург, 1998.

Зуева Т. А. Ономастическое пространство современного города сквозь призму лингвокреативной деятельности носителей языка // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2018. – № 16. – С. 59-68.

Зуева Т. А. Эргонимическая номинация в аспекте эффективности ее восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2017. – № 15. – С. 120-128.

Зуева Т. А., Воробьев А. М. Психолингвистический эксперимент как способ выявления эффективности ойконима // Филологический класс. – 2015. – № 1 (39). – С. 33-38.

Иванова Е. Н. Приемы креативной номинации (на примере названий книжных магазинов г. Екатеринбурга) // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. – 2013. – № 3 (22). – С. 27-31.

Колесов В. В. Язык города. – М.: Высшая школа, 1991. – 192 с.

Трапезникова А. А. Эргонимическая номинация в аспекте эффективности (по данным ассоциативного эксперимента) // Российский лингвистический ежегодник. – Красноярск, 2007. – Вып. 2 (9).

Шарифуллин Б. Я. Языковая политика в городе: право языка vs. языковые права человека (право на имя). – Барнаул, 2000. – С. 172-181.

Шимкевич Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2002.

Шмелева Т. В. Городская среда как пространство языковых экспериментов // Континуальность и дискретность в языке и речи: материалы Междунар. науч. конф. – Краснодар, 2007.

Котова С.С. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Анализ теоретических основ школьных учебников
по теме «Слова категории состояния»***

Аннотация. Вопрос о частеречной принадлежности слов категории состояния в современной лингвистике по сей день остается дискуссионным. В данной статье анализируются школьные учебники по данной теме. Для рассмотрения были выбраны три учебных комплекта: Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, О. В. Загоровская (7 класс); М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова, науч. ред. Н. М. Шанский (7 класс); В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова (теория) и Г. К. Лидман-Орлова (практика, 6 класс). Автор анализирует набор частеречных признаков слов категории состояния и как заявленная в учебнике теория реализуется в упражнениях. На основе данного анализа делается вывод, насколько каждый из комплектов удовлетворяет требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, который предполагает изучение СКС как проблемный вопрос.

Ключевые слова: слова категории состояния, частеречный статус, часть речи, наречия, функциональные омонимы, ФГОС, федеральные государственные образовательные стандарты, русский язык, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе: Котова Софья Сергеевна, магистрант первого года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», учитель МАОУ СОШ № 50 (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Л.С. Чечулина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; sofya.kotova.84@gmail.com.

Kotova S.S. (Yekaterinburg, USPU)

***Analysis of the theoretical foundations of school textbooks
on the topic of the word category of state***

Abstract. The question of the frequency identity of the words of the state category in modern linguistics remains controversial to this day. This article analyzes the school textbooks on this topic. Three training sets were selected for consideration: L. M. Rybchenkova, O. M. Alexandrova, O. V. Zagorovskaya (Grade 7); M. T. Baranov, T. A. Ladyzhenskaya, L. A. Trostentsova, scientific. ed. N. M. Shansky (Grade 7); V. V. Babaytseva, L. D. Chesnokova (theory) and G. K. Lidman-Orlova (practice, grade 6). The author analyzes the set of partial-word features of the words of the state category and how the theory stated in the textbook is implemented in the exercises. Based on this analysis, it is concluded that each of the kits meets the requirements of the Federal State Educational Standard of Basic General Education, which involves studying the words of the state categories as a problematic issue.

Keywords: words of status category, partial status, part of speech, adverbs, functional homonyms, federal state educational standards, Russian language, Russian language method in school.

About the author: Kotova Sophya S., master's student 1 year of study at Ural state pedagogical University, teacher of Russian language and literature (Yekaterinburg).

Вопрос о выделении слов категории состояния в самостоятельную часть речи до сих пор остаётся в лингвистике дискуссионным. Отсутствует однозначное определение данного класса слов, который дефинируют по-разному: категория состояния (Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, И. И. Мещанинов, Н. С. Пospelov), безлично-предикативные слова (А. М. Пешковский, Е. М. Галкина-Федорук), предикатив (А. В. Исаченко, В. Н. Мигирин), предикативные наречия (Д. Н. Овсяннико-Куликовский) [URL: <https://sites.google.com>].

В Академической грамматике-80 слова категории состояния самостоятельной частью речи не считаются. Они рассматриваются как предикативные наречия и предикативы, выступающие в функции главного члена однокомпонентного предложения [Русская грамматика, 1980, т. 2, с. 703].

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) предъявляет требования к предметным результатам освоения учебных предметов, вынесенных на промежуточную и итоговую аттестацию. В результате изучения темы «Слова категории состояния» ученик должен определять их общее грамматическое значение, морфологические признаки, характеризовать синтаксическую роль и роль в речи [ФГОС ООО, с. 116].

Удовлетворяя требованиям стандарта, слова категории состояния в школьной грамматике изучаются как самостоятельная часть речи, так как у них выделяется весь набор частеречных признаков.

В основном содержании примерной образовательной программы по русскому языку, детализирующей и раскрывающей содержание стандарта, мы находим следующую формулировку: «вопрос о словах категории состояния в системе частей речи» [Примерная образовательная программа по русскому языку, с. 36]. Следовательно, изучение слов категории состояния в школе предполагается как проблемный вопрос. Разработчики авторских программ, ориентируясь на стандарт, должны реализовать его основное содержание в своих учебно-методических комплексах. На уровне учебных умений школьникам необходимо различать слова-состояния и наречия [Примерная образовательная программа по русскому языку, с. 36].

Целью статьи является анализ школьных учебников по теме «Слова категории состояния».

Для анализа были выбраны три учебно-методических комплекса: Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, О. В. Заго-

ровская (7 класс); М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова, науч. ред. Н. М. Шанский (7 класс); В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова (теория), Г. К. Лидман-Орлова (практика, 6 класс).

В учебнике Л. М. Рыбченковой слова категории состояния рассматриваются в рамках темы «Наречие как часть речи» на втором уроке [Рыбченкова, 2014, с. 108].

Предлагается материал для наблюдений – это пары предложений с омонимией. Ученикам необходимо сравнить предложения с наречиями и СКС, ответить на вопросы и подчеркнуть омонимы как члены предложения [Рыбченкова, 2014, с. 108].

Далее следует блок теории по СКС, где они представлены как слова самостоятельной части речи. Особое внимание уделяется синтаксической роли слов категории состояния и их синтаксической валентности [Рыбченкова, 2014, с. 108].

Рядом в диалоговом окне в рубрике «Это интересно» мы находим упоминание о различных точках зрения лингвистов на данный вопрос без учета их аргументации [Рыбченкова, 2014, с. 108].

После теории следует два упражнения на различение СКС, наречий и кратких прилагательных. Предполагается обратить внимание на сочетаемость и синтаксическую функцию в предложении [Рыбченкова, 2014, с. 109].

Содержание учебника Л. М. Рыбченковой [Рыбченкова, 2014] не в полной мере удовлетворяет требованиям стандарта к освоению предметных результатов по теме. Не уделяется внимание ОКГЗ слов категории состояния и их морфологическим признакам. Недостаточный объем языкового материала не создает базу для понимания специфики семантики слов категории состояния.

Вопрос о словах-состояниях не ставится на протяжении всего параграфа. Диалоговое окно можно рассматривать как попытку реализовать требования стандарта.

В учебнике М. Т. Баранова тема представлена в двух параграфах: «Категория состояния как часть речи» и «Морфологический разбор категории состояния» [Баранов, 2014, с. 127, 131].

Первый из параграфов начинается с упражнения на определение языковых средств, отражающих семантику слов категории состояния, до предъявления теории. Дан пример того, как должен выглядеть анализ предложений, по формальным признакам можно заметить, что для слов, отражающих семантику состояния, также важна синтаксическая роль (показано графически) [Баранов, 2014, с. 127].

Следующее упражнение заставляет обратить на себя особое внимание.

Задание: глаголы, стоящие в скобках, употребите в той форме, которая представляет действие или состояние независимо от действующего лица (предмета). Выпишите сначала предложения, обозначающие состояние природы, окружающей среды, затем предложения, обозначающие состояние человека.

В каждом предложении подчеркните грамматическую основу и определите, чем она выражена [Баранов, 2014, с. 127].

В скобках даны следующие глаголы: *стемнеть, начинать, брезжить, забелеться, тянуть, затянуть, нездоровиться, стучать, дышаться, саднить, вспоминаться, становиться, быть.*

Вероятно, авторы учебника так предполагали подготовить школьников к восприятию теоретической части параграфа, но подобранный языковой материал не позволит добиться поставленной задачи. Это упражнение скорее актуализирует знания, полученные в 6 классе по теме «Безличный глагол»: *глаголы, которые обозначают действия, происходящие без действующего лица (предмета), называются безличными. В предложениях с безличными глаголами нет подлежащего* [Баранов, 2015, с. 131]. После параграфа по безличным глаголам следуют упражнения, из которых учащие заключают, что

безличные глаголы обозначают явления природы и состояния человека [Баранов, 2015, с. 131].

Теоретический материал по словам категории состояния в учебнике 7 класса сформулирован аналогично: *сказуемое в предложениях, характеризующих состояние природы или состояние человека, может быть выражено специальными словами, образующими самостоятельную часть речи, которая получила название «Категория состояния»* [Баранов, 2014, с. 128].

Данное определение авторы учебника иллюстрирую примерами. Для предупреждения ошибок, в параграфе представлен образец рассуждения, позволяющий отличать наречия и слова-состояния в контекстах.

Обратим внимание на такие признаки, как общее грамматическое значение, частеречная семантика в наборе морфологических признаков, синтаксическая функция и сочетаемость (=валентность) [Баранов, 2014, с. 128].

Второй параграф дает структурированный план морфологического анализа и упражнение на его отработку [Баранов, 2014, с. 131].

УМК М. Т. Баранова [Баранов, 2014] в целом удовлетворяет требованиям стандарта к освоению предметных результатов школьниками, но представленная теория не в полной мере находит отражение в практической части. В параграфе приведены примеры слов категории состояния в сравнительной степени, а упражнений, в которых это знание было бы закреплено, нет.

Учебник не определяет тему как проблемную, однако логика изложения материала предполагает столкновение с противоречиями до теории в определении частеречной принадлежности. При грамотно разработанном уроке данный учебник может служить базой для изучения слов категории состояния как проблемы.

Следующий учебно-методический комплекс ориентирован на углубленное изучение языка.

В теоретической части учебника В. В. Бабайцевой представлено общее грамматическое значение слов категории состояния, говорится о морфологических признаках, производится дифференциация слов категории состояния по типам. Логика изложения материала предполагает связи с ранее изученным материалом [Бабайцева, 2012, с. 155].

В практической части, составленной Г. К. Лидман-Орловой, работа со словами категории состояния начинается с дифференциации на состояние человека и окружающей среды [Лидман-Орлова, 2014, с. 218].

Положительную оценку упражнениям можно дать в отношении степени вынужденной аналитичности школьника при ответе: от школьника требуется пошаговое доказательство и логика переходов при ответе. Задание проверяет и усвоенность морфологических признаков, и умение отличать категорию состояния от наречия, и умение определять синтаксическую роль [Лидман-Орлова, 2014, с. 219].

Аналогичное задание со словами, означающими состояние окружающей среды [Лидман-Орлова, 2014, с. 219].

При изучении слов категории состояния, обозначающих оценку действий, предполагается связка ранее изученного материала с новой темой и обращает внимание школьника на отсутствие субъекта в предложениях и синтаксические роли [Лидман-Орлова, 2014, с. 220-221].

Следует отметить положительную сторону этого учебника: задание на образование слов категории состояния (от восприятия к продуцированию, внимание на морфологические признаки), на определение слов категории состояния, но с более сложным языковым материалом, ориентация на контекст (синтаксическую валентность и синтаксическую роль).

В следующем параграфе, нацеленном на повторение ранее изученного материала, также есть задания на разграничение наречий и слов категории состояния [Лидман-Орлова, 2014, с. 222].

В целом в учебнике В. В. Бабайцевой более аналитический подход к изучению слов категории состояния и отграничению их от наречий. Учебник в полной мере удовлетворяет требования стандарта к освоению учебного предмета.

Двухчастность учебника (теория и практика) дает возможность сконструировать уроки по словам категории состояния как проблемные.

Подводя итог, отметим, что все рассмотренные учебно-методические комплексы представляют слова категории состояния как самостоятельную часть речи, выявляя весь набор частеречных признаков, однако представленный в учебниках материал не позволяет изучать тему как проблемную, не создает базу для выявления специфики семантики слов категории состояния.

Литература

Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория 5-9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М., 2012.

Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Тростенцова Л. А. Русский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / науч. ред. Н. М. Шанский. – 5-е изд. – М., 2015.

Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Тростенцова Л. А. и др. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – 2-е изд. – М., 2014.

Вопрос о категории состояния как части речи. – URL: <https://sites.google.com> (дата обращения: 26.05.2019).

Лидман-Орлова Г. К., Пименова С. Н., Еремеева А. П. Русский язык. Практика. 6 класс: учебник. – 2-е изд. – М., 2014.

Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5-9 классы.

Русская грамматика / АН СССР. – М., 1980. – Т. 1.

Рыбченкова Л. М., Александрова О. М., Загоровская О. В.
Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – 2-е изд. – М., 2014.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (проект). – URL: www.preobra.ru (дата обращения: 26.05.2019).

Красноперова Е.С. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Лингвокреативный потенциал грамматической формы
в психолингвистических исследованиях***

Аннотация. В статье предпринята попытка показать возможную область применения грамматических инноваций в процессе исследования механизмов лингвокреативной деятельности. Грамматическая инновация рассматривается, как стимульный материал, способный актуализировать языковую и метаязыковую рефлексию носителей языка в процессе психолингвистического эксперимента. Креативная грамматическая форма становится инструментом исследования механизмов лингвокреативного мышления.

Ключевые слова: лингвокреативное мышление, креативная лингвистика, психолингвистика, психолингвистические эксперименты, грамматические инновации, грамматические формы.

Сведения об авторе: Красноперова Евгения Сергеевна, магистрант первого года обучения Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; evgenia113@gmail.com.

Krasnoperova E.S. (Yekaterinburg, USPU)

***Linguistic and creative potential of grammatical forms
in psycholinguistic research***

Abstract. This article describes the use of grammatical innovations in the study of mechanisms of linguistic and creative activities. Grammatical innovation is considered as a stimulus material that can actualize linguistic and metalinguistic reflection of native speakers in the process of psycholinguistic experiment. Creative

grammatical form is a tool to study the mechanisms of linguistic and creative thinking.

Keywords: linguocreative thinking, creative linguistics, psycholinguistics, psycholinguistic experiments, grammatical innovations, grammatical forms.

About the author: Krasnoperova Evgenia S., graduate student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Сегодня наблюдается рост исследований, связанных с коммуникативной функцией языка, с функционированием отдельных его элементов, с тем, как язык присваивается личностью, используется ею, реализуется в речи. Изменение предмета лингвистических исследований повышает внимание «...к изучению специфики процессов речепорождения и речевосприятия, к проблеме представленности (отражения) языка в сознании конкретных его носителей» [Гридина, 2013, с. 3]. Антропоцентрический характер лингвистических исследований предполагает интерес к «среднему носителю русского языка», который, по мнению Ю. Н. Караулова, одновременно и воспринимает чужие нормы и установления, и создает прецеденты, влияющие на изменение норм языка.

Психолингвистика как наука, изучающая представление языка в сознании его носителя, стратегии вхождения в язык, его присвоения и успешного использования, предоставляет экспериментальный инструментарий для таких исследований. Психолингвистические методики используются для экспликации элементов языкового сознания индивида, для изучения языковой способности носителя языка, т. е. способов репрезентации и хранения языковых знаний в психике человека и их функционирования в процессах речепорождения и речевосприятия.

В частности, одним из способов представления грамматических знаний в сознании носителя языка является модель ассоциативной грамматики, разработанная Ю. Н. Карауло-

вым. Ассоциативная грамматика – это грамматика, заключенная в ассоциативно-вербальной сети носителя языка, грамматика речевой деятельности, намерений, тенденций и готовностей говорящего, грамматика «в живом, готовом к употреблению виде» [Караулов, 199, с. 7].

Экспликация ассоциативно-вербальной сети среднего носителя русского языка представлена в Русском ассоциативном словаре [РАС, 2002]. Этот словарь составлен по результатам массового ассоциативного эксперимента. Включение в состав стимулов эксперимента слов разной частеречной принадлежности и в разном грамматическом оформлении (не в начальной форме) позволило выявить различные грамматические связи, представленные в сознании носителя языка, оценить их устойчивость и частотность.

В таком представлении в центре внимания, действительно, оказываются наиболее устойчивые и частотные грамматические связи между элементами АВС, наиболее часто используемые грамматические формы, модели словосочетаний, минимальные синтаксические структуры, – все то, что обеспечивает устойчивость, воспроизводимость и общепонятность национального языка. Однако при этом на периферии ассоциативного поля, а иногда и внимания исследователя, оказываются как варианты неконвенционального использования грамматических форм, так и собственно возможность нестандартного воплощения грамматической семантики. Современная же языковая ситуация характеризуется ростом ненормативного использования грамматических средств, изменением отношения к грамматической норме и грамматическому правилу.

Интерес к свободному, нестандартному, неожиданному использованию языковых средств, а главное к лингвистическим и когнитивным механизмам, лежащим в основе такого использования, привел к созданию лингвистики креатива. Предметное поле этой области исследований представлено в ряде коллективных монографий с общим названием «Лингви-

стика креатива» [Лингвистика креатива-1, Лингвистика креатива-2]. В свою очередь в рамках этого направления исследований возникла «креативная грамматика» (термин введен Е.Н. Ремчуковой), цель которой – «комплексное описание способов актуализации грамматических значений, опирающееся на факты разных типов речи» [Ремчукова, 2013, с. 247]. Большое количество исследований посвящено описанию креативного потенциала различных грамматических категорий и прагматическому эффекту его актуализации. Это труды Т. А. Гридиной, Л. В. Зубовой, Б. Ю. Нормана, Е. Н. Ремчуковой и других ученых [Гридина, 1996, 2008; Зубова, 2010; Норман, Ремчукова, 2005 и др.].

В качестве материала для изучения выступает уже готовый, созданный, зафиксированный текст и уже свершившийся факт отступления от языковой нормы, который подвергается интерпретации исследователя. В то же время заметно меньше исследований, направленных на изучение восприятия нестандартной грамматической формы носителем языка, на установление механизмов способствующих с одной стороны пониманию, а с другой продуцированию креативных грамматических форм. Самыми известными, и наиболее показательными, можно считать серии экспериментов связанных с изучением механизмов вербальной креативности испытуемых разного возраста, проведенных под руководством Т. А. Гридиной в рамках направления лингвистика креатива [Гридина, 2013, 2014 и др.].

Изучение механизмов, позволяющих носителю языка использовать грамматические средства способами, выходящими за пределы нормативного употребления, ставит вопрос о модификации процедур исследования. Креативная грамматическая форма, предъявленная в качестве стимульного материала носителю языка, актуализирует механизмы языковой способности, отвечающие за возможность выхода из пространства строго установленных грамматических правил в поле языко-

вой игры. Такая форма вызовет игровые, нестандартные, лингвокреативные реакции, в противовес реакциям, основанным на частотных, системно закреплённых и постоянно воспроизводимых грамматических связях, актуализируемых при использовании в качестве стимульного материала нормативных грамматических форм.

Процесс восприятия и интерпретации игровой грамматической формы предполагает одновременное действие языковой рефлексии (системных знаний о языке и речевого опыта его употребления), метаязыковой рефлексии (способности осознать слом ассоциативного стереотипа и смену направления ассоциирования), психологического эффекта игры (ситуация употребления формы в шутку, не всерьёз, активизирует творческие способности и снижает опасение нарушить правило).

В качестве игровой грамматической формы могут выступать:

- факты детской речи, грамматические инновации созданные детьми в процессе освоения грамматической стороны языка, но воспринимаемые и транслируемые взрослыми в игровом регистре;

- нестандартные грамматические формы, созданные в рамках поэтической (шире, художественной речи);

- формы, созданные и функционирующие с явными прагматическими задачами в области рекламы и публицистики;

- единицы, функционирующие в интернет-коммуникации.

В заключение отметим, гипотеза, предполагающая, что использование креативных грамматических форм в качестве стимульного материала в психолингвистических экспериментах, приведет к одновременной актуализации лингвистической и металингвистической рефлексии, при снижении сопротивляемости нарушению правила, нуждается в дальнейшей проверке. Серия экспериментов, построенная на этом материале, может обеспечить исследователей новой информацией о механизмах лингвокреативного мышления.

Литература

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», 2013. – С. 5-59.

Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2013. – 152 с.

Гридина Т. А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности // Филологический класс. – 2014. – № 2. – С. 30-35.

Гридина Т. А. Языковая игра в художественном тексте: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 165 с.

Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество: монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. – 214 с.

Зубова Л. В. Языки современной поэзии. – М.: Новое литературное обозрение, 2010. – 384 с.

Караулов Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 1993. – 330 с.

Лингвистика креатива-1: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», 2013. – 369 с.

Лингвистика креатива-2: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», 2012. – 379 с.

Норман Б. Ю. Лингвистика поэзии: прозрения и заблуждения // Лингвистика креатива-2: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», 2012. – С. 177-198.

Ремчукова Е. Н. Грамматические категории в зеркале креативности // Лингвистика креатива-1: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», 2013. – С. 245-268.

Ремчукова Е. Н. Креативный потенциал русской грамматики (морфологические ресурсы языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005.

Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – Т. I. – 782 с.

Кузнецова Е.Е. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Методика заполнения текстовых лакун как один
из вариантов проектной деятельности
на уроках русского языка***

Аннотация. Статья посвящена использованию метода вероятностного прогнозирования (в частности – методики заполнения текстовых лакун) на уроках русского языка. С помощью лакунарного текста учениками шестых классов проверялись знания учащихся пятых классов о таком грамматическом явлении как местоимение. Методика заполнения текстовых лакун помогает не только учителю, но и самому ученику проверить степень осознанного усвоения темы «местоимение». В ходе эксперимента проверяется, какие критерии замены существительного на местоимение нужно учитывать обучающимся, чтобы грамотно его организовать и не допускать ошибок при его использовании. Психолингвистический эксперимент может стать объектом исследования проектной деятельности школьников среднего звена. В качестве примера описывается психолингвистический эксперимент, который был проведен учениками шестых классов МАОУ СОШ №6 г. Карпинска.

Ключевые слова: методика заполнения, текстовые лакуны, местоимения, русский язык, методика русского языка в школе, уроки русского языка, метод проектов, проектная деятельность, школьники.

Сведения об авторе: Кузнецова Екатерина Евгеньевна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Т.В. Гоголина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; ekaaaat@yandex.ru.

Kuznetsova E.E. (Yekaterinburg, USPU)

***The Method of Filling in Lacunas as an Option
for a Project Activity at the Russian Language Lessons***

Abstract. This article observes the use of probabilistic forecasting (the method of filling in lacunas in particular) at the Russian language lessons. With the help of a text with lacunas, the sixth-graders checked the fifth-graders' knowledge about such a grammatical phenomenon as a pronoun. In checking the level of aware learning of the topic "Pronoun", the method of filling in lacunas helps not only the teacher, but the student, as well. During the experiment one can check what criteria for "noun-pronoun" replacement the students should consider to realize the replacement correctly and avoid mistakes while using it. A psycholinguistic experiment can be an object in researching of the secondary school students' project activity. As an example, we describe the psycholinguistic experiment that was conducted by the sixth year students of MAEI SGS №6 of Karpinsk.

Keywords: filling technique, text lacunae, pronouns, Russian language, Russian language method at school, Russian language lessons, project method, project activity, schoolchildren.

About the author: Kuznetsova Ekaterina E., a second year undergraduate at the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

С каждым годом условия модернизации образования в России устанавливают необходимость расширять сферу методических знаний учителей общеобразовательных школ, повышать эффективность их профессиональной подготовки и переподготовки. Для того чтобы обеспечить творческую активность учителей, необходимо разрабатывать новые методики, которые в свою очередь будут отличаться от уже существующих и по содержанию, и по структуре методик. Распоряжение Правительства Российской Федерации с 1 сентября

2012 года в пятых классах началось внедрение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее – ФГОС). Данный стандарт обозначает требования к результатам овладения основной образовательной программы: личностным, метапредметным и предметным. В соответствии с данными требованиями ФГОС такие результаты достигаются при помощи освоения программы развития – универсальных учебных действий (УУД), которые формируют у обучающихся основы исследовательской проектной деятельности. Данная деятельность направлена на решение какой-либо социально значимой проблемы. Посредством такой деятельности у обучающихся формируются навыки разных форм организации исследовательской и проектной деятельности. Проектная деятельность на данный момент реализуется в рамках урочной внеурочной деятельности по разным направлениям.

«Метод проектов – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения, постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993].

«Проектная деятельность обучающихся – это познавательная деятельность учащихся, имеющая общую цель, методы, способы организации деятельности, направленной на достижение общего результата» [Полат, 1999].

Одним из видов проектной деятельности в области русского языка школьников может послужить психолингвистический эксперимент. Каждый обучающийся средней школы должен ориентироваться в теоретических и практических проблемах грамматики русского языка. Умение использовать знания основ психолингвистики поможет ему лучше изучить то или иное грамматическое явление, а также закрепить уже изученный материал.

В работе используется метод вероятностного прогнозирования, а именно – методика заполнения текстовых лакун.

В широком смысле лакуны – это «базовые элементы национальной специфики лингвокультурной общности, затрудняющие понимание некоторых фрагментов текстов инокультурным реципиентам». В. П. Белянин также отмечает другие наименования понятия лакуна – случайные пробелы в речевых моделях; тёмное место в тексте [Белянин, 1999, с. 154].

Цель данного эксперимента проверить, насколько хорошо обучающиеся в школе могут овладеть психолингвистическим экспериментом как методом анализа языкового материала.

Описание эксперимента: набрана группа испытуемых из пятидесяти человек. Участники группы – обучающиеся пятых классов МАОУ СОШ №6 г. Карпинска. Эксперимент проводился учениками шестых классов.

Испытуемым предъявлялся текст, в котором пропущено каждое 5 или 6 слово, что обусловлено объемом оперативной памяти. Возможно исключение из текста слов только определенного типа. В данном случае из текста пропущены местоимения. Текст был составлен самостоятельно учениками шестых классов.

Инструкция. В тексте, представленном ниже, пропущены слова. Заполни пропуски подходящими по смыслу местоимениями. На выполнение данного задания дается около 5-7 минут.

Долгожданное лето

Наступило лето. Мы ждали _____ очень давно. Небо без облаков, _____ неестественно ясное и чистое. Солнце пригревает, и _____ вокруг цветет и пахнет. Деревья давно уже проснулись, и листья на _____ обрели свой естественный зелёный цвет. _____ хочется скорей бежать на речку. На солнце _____ переливается, словно серебро. Я и _____ друг любим окунуться в прохладную воду, когда _____ станет совсем жарко и душно. _____ ноги касаются еще видимого дна, _____ со всей силы отталкиваемся и ныряем в _____ самую прохладу.

Лето – прекрасное время года. _____ такое веселое и беззаботное!

Можно сделать вывод о том, что в среднем верно или адекватно испытуемые заполнили текст на 67% (8 из 10).

Обработка результатов. По количеству полных совпадений и адекватных замен наблюдается следующее:

- Максимальное количество полных совпадений (12) выявилось в **двух** работах. В каждой работе присутствует по одной адекватной замене:

Наступило лето. Мы ждали его очень давно. Небо без облаков, оно неестественно ясное и чистое. Солнце пригревает, и всё вокруг цветет и пахнет. Деревья давно уже проснулись, и листья на них обрели свой естественный зелёный цвет. Мне хочется скорей бежать на речку. На солнце она переливается, словно серебро. Я и мой друг любим окунуться в прохладную воду, когда нам станет совсем жарко и душно. Мои ноги касаются еще видимого дна, мы со всей силы отталкиваемся и ныряем в эту самую прохладу.

Лето – прекрасное время года. Оно такое веселое и беззаботное!

В основном все тексты были заполнены. «Пустых» работ в эксперименте не встречается, однако встречается 1 работа, в которой нет ни одной адекватной замены. В данном случае местоимения были заменены существительными или прилагательными:

Наступило лето. Мы ждали лето очень давно. Небо без облаков, небо неестественно ясное и чистое. Солнце пригревает, и земля вокруг цветет и пахнет. Деревья давно уже проснулись, и листья на деревьях обрели свой естественный зелёный цвет. Мне хочется скорей бежать на речку. На солнце речка переливается, словно серебро. Я и холодный друг любим окунуться в прохладную воду, когда другу станет совсем жарко и душно. Мои ноги касаются еще видимого

дна, мы со всей силы отталкиваемся и ныряем в воду самую прохладу.

Лето – прекрасное время года. Лето такое веселое и беззаботное!

13 испытуемых правильно восстановили текст на 92% (11 из 12), 5 испытуемых на 83% (10 из 12), 7 испытуемых на 75% (9 из 12), 2 испытуемых на 67% (8 из 12), 4 испытуемых на 58% (7 из 12), 2 испытуемых наполовину (6 из 12), 5 – на 42% (5 из 12), 5 – на 33% (4 из 12), 3 – на 25% (3 из 12), 1 – на 17% (2 из 12) и 1 испытуемый совершенно не справился с заданием.

Данные, полученные в ходе эксперимента, свидетельствуют о том, что учащиеся овладели темой «Местоимение», но не до конца овладели навыками, которые позволили бы употреблять их в письменных работах без ошибок.

Таким образом, методика заполнения текстовых лакун может использоваться как учителем, так и учеником в качестве контрольной по усвоению определённой теоретической темы на уроках русского языка. Данная методика поможет проверить закреплённость научных лингвистических понятий в сознании носителей языка, а также позволит полностью актуализировать знания школьников о каком-либо лингвистическом явлении.

Данный эксперимент оформлен как групповой проект по русскому языку по теме «Местоимение» и оценен учителем-словесником высшим баллом.

Литература

Белянин В. П. Введение в психолингвистику. – М., 1999.

Гоголина Т. В. Психолингвистического эксперимент как метод изучения грамматической семантики: учебное пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015.

Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ.

пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.

Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993.

Курчанина В.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Аспекты экспрессивности звукоподражательного слова
в языке и в речи***

Аннотация. Статья посвящена обоснованию экспрессивного статуса звукоподражательных слов русского литературного языка на структурно-фонетическом, семантическом и функциональном уровнях. Описываются структурные идентификаторы экспрессивности звукоподражаний (звуковые повторы, коннотативно маркированные звуки и звукосочетания), семантические (наличие в смысловой структуре слов сем «эмоциональность», «интенсивность», «оценочность»), функциональные (экспрессивные функции звукоподражаний в художественной речи).

Ключевые слова: экспрессивность, фоносемантика, звукоподражательные слова, звукоподражание, русский язык.

Сведения об авторе: Курчанина Вероника Александровна, студент 2 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н. И.А. Ваулина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; phonosemant@mail.ru.

Kurchanina V.A. (Yekaterinburg, USPU)

***Aspects of expressivity of onomatopoeic words
in language and speech***

Abstract. The article is devoted to the substantiation of the expressive status of the onomatopoeic words of the Russian literary language at the structural-phonetic, semantic and functional levels. Structural identifiers-expressiveness of onomatopoeic words (sound repetitions, connotatively marked sounds and sound combina-

tions), semantic (presence in the semantic structure of the words sem “emotionality”, “intensity”, “evaluation”), functional (expressive functions of imitation imitations in artistic speech).

Keywords: expressiveness, phonosemantics, onomatopoeic words, onomatopoeia, Russian language.

About the author: Kurchanina Veronika A., 2nd year student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Для современной лингвистической науки характерно изучение различных явлений языка с позиции его носителя.

В связи с этим обретает актуальность изучение феномена лексической экспрессивности, так как она связана с выражением субъективного, эмоционально-оценочного отношения говорящего к называемому. В исследованиях, посвященных теории экспрессивности, выделяется ряд проблемных вопросов: объем понятия *экспрессивность*, особенности лексического значения экспрессивного слова, дифференциация категорий эмотивности и оценочности, вопрос о языковой или речевой природе экспрессивности [Телия, 1986; Лукьянова, 1976; Стернин, 1979 и др.].

На основе научных трудов выдающихся лингвистов [Телия, 1986; Кожина, 2008; Лукьянова, 1976; Матвеева, 1986 и др.] мы сформулировали следующие определения экспрессивности. Экспрессивность – свойство лексической единицы, которое за счет наличия в ее структуре коннотативных сем «оценочность», «эмоциональность», «образность», «интенсивность», позволяет в образной форме выразить субъективное восприятие человеком действительности и передать это индивидуальное впечатление адресату речи.

Наше исследование направлено на рассмотрение наименее изученного – фоносемантического – уровня экспрессивности слова. Фоносемантическая экспрессивность слова проявляет себя в двух аспектах: звукоподражательном и звукосимволическом.

Звукоподражания – это языковые единицы, имеющие акустически мотивированные фонетические связи между фонемами слова и звуковыми признаками денотата, который лежит в основе номинации. Звукоподражания воплощают в своей звуковой оболочке характер звучаний, вызванных различными явлениями, действиями, происходящими в окружающем мире. Экспрессивность звукоподражательных лексем обусловлена их формальными и содержательными свойствами, такими, как специфика звуковой организации, присутствие в их значении эмоционально-экспрессивно-оценочных сем. За счет наличия в смысловой структуре образности, оценочности, эмоциональности, интенсивности такие слова способны вызывать чувственно-ассоциативные реакции у адресата, выражать переживания адресанта в отношении сказанного, демонстрировать положительное или отрицательное отношение субъекта речи к называемому предмету, действию, передавать степень, силу проявления действия или признака.

Исходя из вышесказанного, обоснование экспрессивности звукоподражательного слова может включать в себя следующие этапы: компонентный анализ семантики звукоподражательного слова (установление наличия/отсутствия эмоционально-экспрессивно-оценочных коннотаций), стилистическую характеристику лексемы, описание фонетических средств, способствующих передаче представления об обозначаемом звучании, установление соотношения акустических и артикуляционных характеристик звукового облика слова и его лексического значения.

Проиллюстрируем обозначенные особенности звукоподражательного слова на конкретных примерах. Глагол *тарахнуть* в системе языка имеет значение «Разг. Издавать или произвести сильный низкий отрывистый звук, грохот; трахнуть, грохнуть» [МАС, 1999, т. IV, с. 340].

Слово имеет звуковой денотат, тематическая сфера – звучания неживой природы (звуки, производимые предметами, меха-

низмами). В смысловой структуре глагола сема «звучание» является интегральной (основной) («издать звук»). Кроме того, выделяется сема «характер звучания»: «сильный, низкий, отрывистый». Лексема принадлежит к сниженному стилистического регистра, о чем свидетельствует словарная помета «разг.».

Звуковая оболочка слова построена по принципу редупликации, что способствует передаче раскатистого, диссонирующего звука. Ассоциативное представление о громком сильном звучании передается с помощью повторяющегося согласного [р], открытого гласного [а]. Мгновенный характер звучания имитируется с помощью взрывного глухого [т].

Указанные особенности формальной и смысловой структуры слова подтверждают его звукоподражательную экспрессивность в аспекте образной имитации свойств акустического денотата.

Звукоподражательные слова могут передавать оценочное отношение говорящего к обозначаемому: *мямлить* «Разг. Медленно, невнятно и вяло говорить [МАС, 1999, т. II, с. 320]. Слово имеет звуковой денотат, его значение связано с имитацией таких особенностей человеческой речи, как слишком медленный темп, неразборчивость. На сему звучания указывает глагол «говорить». Кроме того, в смысловой структуре слова присутствуют оценочные коннотации, выраженные в виде признаков «медленно, невнятно, вяло». На фонетическом уровне ассоциативное представление о медленной, неразборчивой, невнятной речи передается с помощью нагнетания мягких сонорных согласных [л'], [м']. Оценочное значение и выразительность звуковой оболочки слова способствуют снижению его стилистического регистра, на что указывает словарная помета *разг.*

Обозначенные структурные и семантические особенности звукоподражательных слов находят выражение в их речевой реализации. Экспрессивное функционирование такого рода лексем связано с ориентацией на «высокую степень вырази-

тельности, чувственную конкретность и наглядность образов» [Ваулина, 2017].

Для анализа экспрессивного функционирования звукоподражаний в художественном тексте на сайте «Национальный корпус русского языка» нами были отобраны фрагменты из художественных произведений, в которых встречаются звукоподражательные слова. Методика (алгоритм) функционального анализа включает в себя описание эмоционально-смысловой доминанты текста и средств ее выражения, поиск в тексте звукоподражательных слов, описание особенностей их значения и структуры, соотнесение звукоподражательных ассоциаций со смысловой нагрузкой текста, определение функций звукоподражательных слов в тексте в ряду других средств художественной выразительности:

*Темно. Птицы не проснулись, чуть слышно скрипит ель, у подножия которой стоит шалаи. Постепенно начинаю улавливать ранее неразличимые звуки: громко и часто **тукает** капель, задумчиво **хоркают** вальдишнелы, тянущие где-то стороной... Издалека, с болота, внезапно доносится странный звук, будто кто-то тихонько ударил в надтреснутый колокол. Это журавли. И сразу, как по команде, заговорили все: победно закричали, затрубили на озере гуси, **захлопали** крыльями самцы-куропатки. [Юрий Казаков. Песни леса (1955)].* В тексте описана картина действительности во всем многообразии ее звучаний. Задача автора – максимально точно, конкретно и емко передать образ ночи. Звучащая картина действительности воссоздается за счет обилия звукоподражательных слов: *скрипит, тукает, хоркают, захлопали*. Глагол *скрипит* за счёт скопления согласных (щелевого глухого [с], смычного глухого [к], дрожащего [р]) и гласного верхнего подъема [и] передает высокий, пронзительный, нестройный и резкий характер звучания. Не случайно именно этот звук (высокий, резкий) первым привлекает к себе внимание субъекта речи, хотя его резкость и не нарушает гармонии благодаря

контекстуальному снижению интенсивности звучания «чуть слышно». Далее звуки проявляются уже более явно и отчетливо. Глагол *тукает* за счёт взрывных глухих [т], [к], а также за счет самой структуры звукоподражательного корня (один закрытый слог) передаёт отрывистое, мгновенное звучание, производимое каплей. Здесь интенсивность звучания уже контекстуально усиливается посредством усилительных слов *громко* и *часто*. Глагол *хоркают* за счет щелевого глухого [х], взрывного глухого [к], дрожащего [р] передаёт глухое, нестройное и непродолжительное звучание, издаваемое вальдшнепами. Характер звучания подчеркивается словами «задумчиво», «тянущиеся». Затем масштаб звучащей действительности, доступный субъекту речи, расширяется («издалека»). *Захлопали* – звукоподражательное представление о хлопающем звуке (глухой шум-удар) передается за счет структуры корня, который обрамляется сочетанием глухого щелевого согласного [х] с сонорным [л] и глухим взрывным согласным [п].

Таким образом, автору важно показать постепенное погружение и сосредоточение героя на окружающей действительности, ту полифонию, симфонию, которая постепенно открывается субъекту речи наращиванием и слиянием различных звучаний. Функция звукоподражательных слов в тексте – изобразительно-выразительная (отражение слуховых впечатлений).

Посредством анализа структуры, семантики и функционирования звукоподражаний в художественном тексте нам удалось выявить, что данные языковые единицы действительно выполняют экспрессивные функции и являются важным средством передачи яркого, конкретно-чувственного образа звучащей действительности, а также эмоционального состояния субъекта речи, его субъективных оценок.

Литература

Ваулина И. А., Чжу Сяоли. Аспекты экспрессивного функционирования онома톱ов // Книжное дело: достижения, проблемы, перспективы. – Екатеринбург, 2017.

Кожина М. Н. Стилистика русского языка. – М., 2008.

Лукьянова Н. А. О соотношении понятий экспрессивность, эмоциональность, оценочность// Актуальные проблемы лексикологии и словообразования / отв. ред. К. А. Тимофеев. – Новосибирск: НГУ, 1976. – С. 1-16.

Матвеева Т. В. Лексическая экспрессивность в языке. – Свердловск, 1986.

Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М., 1999.

Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения слова. – Воронеж, 1979.

Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М., 1986.

Надеина А.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Психолингвистическое обоснование метода
интеллект-карт на этапе формирования понятия***

Аннотация. Статья посвящена обоснованию целесообразности применения интеллект-карт на этапе формирования понятия в процессе обучения с использованием модели интеллекта Дж. Гилфорда. Модель демонстрирует единство познавательных операций, содержания и готового речемыслительного продукта. Практическим результатом данного исследования стала разработка методических рекомендаций по использованию интеллект-карт, которая включает следующие параметры: а) когнитивные стратегии, используемые в процессе формирования универсальных учебных действий; б) индивидуализация заданий для учащихся с разными латеральными профилями; в) развитие общеинтеллектуальных операций.

Ключевые слова: интеллект-карты, модели интеллекта, латеральный профиль, психолингвистика, интеллект, универсальные учебные действия, информационно-коммуникационные технологии.

Сведения об авторе: Надеина Анастасия Алексеевна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; Pavlovaanastas711@gmail.com.

Nadeina A.A. (Yekaterinburg, USPU)

***The psycholinguistic basis of the method of mind maps
at the stage of concept formation***

Abstract. The article deals with the advantages of application of mind maps at the stage of concept formation the educational

process using J. Guilford's structure of intellect theory. This theory shows the integrity of three dimensions: operations (convergent and divergent production), content (symbolic and semantic), ready-made verbal and cogitative products (units, classes and dimensions). The practical use of this research is the elaboration of methodological recommendation for mind maps usage which comprises: 1. Consideration of the cognitive strategies while universal learning skills formation; 2. Consideration of the individual lateral profiles of the students; 3. Activation of the leading cerebral hemisphere mode. Special attention is paid to the kinesthetic learners as they are frequently less successful while all student's books and learning support materials are designed for visual learners.

Keywords: mind maps, intelligence models, lateral profile, psycholinguistics, intelligence, universal learning activities, information and communication technologies.

About the author: Nadeina Anastasiia Alekseevna, Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Проблема создания и обеспечения условий для формирования навыков самостоятельности: самообучения, самоконтроля, умения работать с информацией и т.п. – весьма актуальна в современных условиях, когда перед педагогами, активно использующими в своей работе ИКТ, все чаще встают вопросы, связанные с методической целесообразностью и обоснованностью столь широкого применения современных компьютерных технологий. Учителя сталкиваются с тем, что существующие методы и технологии обучения оказываются недостаточно эффективными или совсем не работают [Коновалова, 2018].

Для решения этих проблем необходим комплексный подход, который должен включать в себя:

- анализ современных форм представления, обработки и передачи информации;

- выявление дидактических преимуществ новейших форматов образовательных ресурсов в аспекте традиционных и инновационных методик обучения и преподавания;
- диагностику особенностей восприятия детьми получаемой информации, стратегий и способов ее обработки, хранения и передачи [Гридина, Коновалова, 2014].

Использование разного рода визуальных моделей делает процесс работы с учебной информацией гораздо легче. Главное их назначение в педагогике связано с эффективностью передачи знаний, в том числе, с повышением скорости восприятия материала учащимися и качеством его запоминания. Исследования [Jonassen, 1998] показывают, что наблюдается положительное влияние на эффективность обучения в различных сферах за счет использования в преподавании визуальных моделей.

Используемые методы структурирования информации (список, таблица, график, схема) в рамках средней образовательной школы теряют свою эффективность. Это связано, с одной стороны, с увеличением объема получаемых знаний, с другой, – с учетом индивидуального латерального профиля обучающихся и используемых ими когнитивных стратегий обработки информации.

Одним из инновационных методов применения визуальных моделей является метод интеллект-карт, предложенный психологом Т. Бьюзенем. Метод интеллект-карт был впервые предложен в 1974 году, когда была опубликована книга «Работай головой» – прародитель книги «Супермышление» (1995 г.). Метод интеллект-карт как метод структурирования информации в средней образовательной школе в настоящее время используется очень редко, потому что не существует доступных методических рекомендаций, в которых были бы учтены все нюансы по организации процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей восприятия информации. Все вышесказанное определяет актуальность поставленной в

данной статье проблемы.

Основной целью работы с интеллект-картами является эффективное структурирование и обработка информации, а также развитие мышления с использованием творческого и интеллектуального потенциала [Мошкина, 2016]. Исходя из вышеописанного свойства, метод интеллект-карт позволяет:

- обнаруживать причины и факторы происхождения когнитивных и эмоциональных проблем;
- повышать уровень креативности у учащихся [Коновалова, 2012];
- помогать и облегчать процесс формирования компетенций, связанных с общей культурой и коммуникативностью, построение устной и письменной речи, основанной на логике, аргументированности суждений и ясности;
- формировать компетенции, которые непосредственно связаны с качественным восприятием информации, ее переработкой и обменом (ведение конспектов, построение аннотаций, работа над докладами и другое);
- стимулировать у обучающихся развитие всех видов памяти, в том числе, кратковременной, долговременной, образной, семантической [Гридина, Коновалова, 2014];
- стимулировать обучающихся контролировать собственную интеллектуальную деятельность (актуализировать рефлекссию над когнитивными и метакогнитивными операциями).

В наше время данная методика используется в изучении различных школьных предметах: история, русский язык, начальная школа и другие. Педагоги используют ее для создания условно-графической наглядности. С помощью созданных схем по данной методике школьники получают возможность свободно оперировать полученными знаниями, лучше усваивать хронологические и причинно-следственные связи [Белоусов, 2014, с. 41-48; Пермьякова, 2009, с. 73-77].

Метод интеллект-карт может рассматриваться как средство восприятия и порождения информации для конвергентного и

дивергентного мышления одновременно. Для конвергентного мышления интеллект-карта будет хорошим рабочим инструментом в связи с тем, что данный тип мышления характеризуется такими особенностями, как сукцессивная обработка информации. Обучающийся может находить решение задачи в интеллект-карте последовательно, продвигаясь от центрального (главного) образа, к необходимому; установление причинно-следственных связей.; выделение главного. При составлении интеллект-карт ключевым правилом является выделение главного образа (объекта, явления).

Для обладателей дивергентного мышления характерно следующее: симультанная обработка информации. Обучающийся видит не только центральный образ, но и все концепты-ассоциации интеллект-карты; творческий процесс. При использовании метода интеллект-карт учащимся не обязательно идти по линейной структуре изучаемого объекта, он воспринимает информацию в том порядке, как ему удобно. К тому же, данный метод подразумевает под собой творческий процесс: цветные ветви, графические изображения, и др.; образность. Для каждого концепта-ассоциации, использованной в интеллект-карте, подбирается свой образ (графическое изображение).

Проанализировав, какую стратегию построения интеллект-карты выбирает обучающийся, можно также диагностировать тип мышления [Коновалова, 2011].

Метод интеллект-карт может применяться на всех этапах процесса обучения, в данной статье рассмотрим лишь один - этап формирования понятия.

Для данного этапа можно использовать следующие типы учебных заданий:

1. Исследование интеллект-карты
 - Ответы на вопросы
 - Выполнение заданий
 - Отбор необходимых элементов (понятий)
2. Добавление в систему интеллект-карты недостающих

элементов

3. Удаление из системы интеллект-карты неверных элементов

Для того чтобы понять, какие методические и психолингвистические задачи решает каждый из предложенных типов, необходимо их рассмотреть подробнее.

Исследование интеллект-карты

Методическая задача данного типа заданий: научить анализировать готовые интеллект карты, при этом развивается умение извлекать информацию из аналогичных структур (схемы, таблицы, графы и т. п.).

В ходе выполнения заданий методико-организационная поддержка должна быть направлена на устранение «боязни» учащихся перед разного уровня сложности задачами, а также на отработку приемов анализа данных и развития коммуникативных навыков.

Опираясь на модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда, можно сделать вывод, что подобные задания формируют и развивают интеллектуальные операции познания элементов и классов символического содержания. На входном этапе обучающийся опирается на конвергентное мышление, используя мыслительные операции анализа и синтеза.

Добавление в систему интеллект-карты недостающих элементов

Методическая задача данного типа заданий – научить анализировать и дополнять недостающие элементы в заготовленных интеллект картах. Учащиеся подробно изучают параграф учебника, выделяют в нем главные понятия и устанавливают связи между ними, что способствует формированию самого общего представления об изучаемом объекте, процессе или явлении. Затем предлагается интеллект карта с несколькими отсутствующими элементами, которые необходимо добавить, согласно изученному материалу.

Выполнение этих заданий развивает умения у учащихся

анализировать текст, выделять в нем главные объекты (элементы), достраивать недостающие элементы совокупности, отбирать и выделять понятия, содержащиеся в тексте. Задания указанного типа оказывают помощь в наблюдении за пониманием учащимися темы, изучаемых понятий.

Задания данного типа, согласно операциональной модели Дж. Гилфорда, формируют и развивают интеллектуальные операции познания элементов и классов семантического содержания. За рамки конвергентного мышления обучающиеся на данном этапе не заходят, потому что осуществляется когнитивная операция конкретизации.

Удаление из системы интеллект-карты ошибочных элементов

Методическая задача данного типа заданий – научить анализировать и удалять ошибочные элементы в заготовленных интеллект картах. Учащиеся подробно изучают учебный материал, затем предлагается интеллект карта с несколькими ошибочными элементами, которые необходимо удалить, согласно изученному материалу.

Выполнение этих заданий развивает умения у учащихся анализировать текст, выделять в нем главные объекты (элементы), достраивать недостающие элементы совокупности, отбирать и выделять понятия, содержащиеся в тексте.

На данном этапе начинается процесс работы дивергентного мышления. Обучающийся сталкивается с нестандартной ситуацией, в которой он должен принять решение о соответствии или не соответствии элементов, и удалить ошибочный элемент карты, по его мнению, видоизменив её. Подобные задания формируют и развивают дивергентное мышление при работе с символическими элементами.

Как показал опыт, использование этого метода позволяет проводить систематизацию и обобщение знаний динамичнее, а проверку уровня знаний и умений быстрее, а главное – эффективнее для самих обучающихся.

Для обоснования целесообразности применения интеллект-карт для формирования общеучебных компетенций в учебном процессе, мы использовали модель интеллекта Дж. Гилфорда, которая нам представляется операциональной. Данная модель показывает единство операций (познание конвергенции и дивергенции) содержания (символического и семантического) готового продукта (элементы, классы и отношения). Мы не ставили задачи разработать задания для всех элементов структуры интеллекта, но предложенные задания могут быть аналогом для работы с этой моделью.

Литература

Jonassen D. H. Designing constructivist learning environments // Instructional design models and strategies / ed. by C. M. Reigeluth. – 2nd ed. – Mahwah, NJ: LawrenceEribaum, 1998.

Белоусов К. Б. Использование опорных сигналов для формирования умений учебной работы (компетенций) на уроках истории. // Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности: сборник научных трудов. – Чебоксары, 2014. – С. 41-48.

Гилфорд Д. П. Природа человеческого интеллекта. – М.: Прогресс, 1971.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Вербальные мнемотехники как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2014. – № 1. – С. 128-134.

Коновалова Н. И. Креативная составляющая интеллекта: к 100-летию IQ // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2012. – № 10. – С. 35-48.

Коновалова Н. И. От формальной логики к «живой грамматике»: идеи Ф.И. Буслаева в современной теории и практике обучения русскому языку // Филологический класс. – 2018. – № 2. – С. 59-63.

Коновалова Н. И. Психолингвистические основы методики обучения русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2011. – № 9. – С. 194-202.

Мошкина М. А. Интеллект-карта как эффективный инструмент работы с информацией на уроках русского языка и литературы // Символ науки. – 2016. – № 9-2 (21). – С. 90-92.

Пермякова И. В. Использование опорных схем на логопедических занятиях при работе со скороговоркой // Образование в Кировской области. – 2009. – № 2 (10). – С. 73-77.

Смирнягина М.В. (Екатеринбург, УрГПУ)

Сжатое изложение: проблемы и пути их решения

Аннотация. В данной статье представлен анализ одного из заданий основного государственного экзамена по русскому языку для девятиклассников – сжатое изложение. В работе рассмотрены методические материалы от Федерального института педагогических измерений и Института развития образования Свердловской области, опрошены практикующие учителя. Проанализированы типичные ошибки, которые допускают обучающиеся при написании сжатого изложения. Выдвинута гипотеза о нехватке заданий с психолингвистическим уклоном, с помощью которых возможно повысить эффективность написания сжатого изложения. Предложены задания, составленные с учётом латерального профиля. Результатом стал вывод о том, что применение таких заданий поможет учителю не только создать условия для устранения возможных трудностей в усвоении материала, но и поможет более эффективно подготовить обучающихся к государственной итоговой аттестации по русскому языку. Рекомендуемые нами задания с учётом латерального профиля дополняют уже имеющиеся типы заданий для подготовки к написанию сжатого изложения.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, ГИА, ОГЭ, основной государственный экзамен, подготовка к экзаменам, экзаменационные задания, девятиклассники, восприятие информации, критерии оценивания изложений, сжатые изложения, приемы сжатия текста, типичные ошибки, написание изложений.

Сведения об авторе: Смирнягина Марина Валерьевна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский гос-

ударственный педагогический университет» (Екатеринбург).
Научный руководитель – к.ф.н., доц. Л.С. Чечулина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26;
marina-klevakina@mail.ru.

Smirnaygina M.V. (Yekaterinburg, USPU)

Writing a summary of the text: problems and ways of its solution

Abstract. The analysis of one of tasks of the main state exam in Russian for ninth-graders – the compressed statement is presented in this article. In work methodical materials from Federal institute of pedagogical measurements and Institute of development of education of Sverdlovsk region are considered, the practicing teachers are interviewed. Typical mistakes which are made studying when writing of the compressed statement are analysed. The hypothesis of the shortage of tasks with a psycholinguistic bias by means of which it is possible to increase efficiency of writing of the compressed statement is made. The tasks made taking into account a lateral profile are offered. A conclusion that application of such tasks will help the teacher not only to create conditions for elimination of possible difficulties in digestion of material became result, but also will help to prepare more effectively students for a State Final Examination on Russian. The tasks recommended by us taking into account a lateral profile supplement already available types of tasks for preparation for writing of the compressed statement.

Keywords: state final certification, basic state exam, exam preparation, exam assignments, ninth-graders, perception of information, criteria for evaluating presentations, succinct presentation, text compression techniques, common mistakes, writing speeches.

About the author: Smirnaygina Marina V., Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Апробация ГИА по русскому языку началась ещё в начале 2000-х годов, а с 2010 года все обучающиеся 9-х классов проходят ГИА (государственная итоговая аттестация). Данный вид аттестации является обязательной и единственно возможной формой сдачи выпускных экзаменов. В 2014 году эта система получила название ОГЭ – основной государственный экзамен.

Изложение является одним из обязательных для выполнения заданий при сдаче экзамена по русскому языку. Почему именно изложение? Составители «Нового словаря методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» (2009) отмечают, что «изложение – вид письменного упражнения в развитии речи учащихся на основе образца; письменный пересказ прослушанного или прочитанного произведения. <...> Используется для обучения устной и письменной речи, логике и композиции текста, для обогащения словаря, фразеологии, для обучения жанрам, стилям, для использования изучаемых грамматических фактов и явлений в тексте» (Азимов, Щукин, с. 75). Другими словами, изложение помогает формировать (и контролировать) не только орфографическую и пунктуационную грамотность (овладение правилами), но и оценить, насколько успешно обучающийся работает с текстом, предложенным для изложения: как воспринимает на слух информацию, может ли её переработать и создать собственный текст на основе авторского, сохраняя при этом художественно-стилистические особенности исходного текста. В «Методических материалах для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ 2019 года» указано, что «выбор видов работы с текстом <...> обусловлен практическими умениями, которые должны быть сформированы у учеников основной школы: в процессе обучения на любом этапе им приходится воспринимать на слух и перерабатывать большое количество

информации по разным предметам» (Цыбулько, с. 4). Данное умение — это не бесполезный навык, школьное, отвлечённое требование, а действительно важное умение, постоянно используемое в повседневной жизни.

Дополнительная сложность создания изложения состоит в том, что обучающимся на экзамене нужно написать сжатое изложение, т.е. не просто пересказать текст, но и использовать при этом приёмы компрессии (сжатия). Изучив методические материалы, представленные Федеральным институтом педагогических измерений и Институтом развития образования Свердловской области, можно сформулировать следующие положения, касающиеся системы подготовки и оценки результатов ОГЭ по русскому языку. Прежде всего, следует обратить внимание на критерии оценивания изложения:

Критерий 1. Содержание изложения. Проверяется умение точно передать основное содержание прослушанного текста, отразив все важные для его восприятия микротемы. Важно обратить внимание на то, что изложение — это не воспроизведённый, а созданный текст. Нужно учитывать не только содержательные характеристики сжатого изложения (наличие микротем, ключевых слов), но и логику развития авторской мысли. Основные ошибки, какие могут быть допущены по данному критерию, связаны с сохранением микротем. Обучающиеся могут пропускать микротемы, не обратив на них внимания, либо, наоборот, добавлять лишние микротемы, не поняв основное содержание текста. Ещё один частый пример, упоминаемый в методических рекомендациях от ФИПИ, состоит в том, что учащиеся не понимают причинно-следственные связи в исходном тексте, что также приводит к ошибочной его интерпретации и потере баллов по первому критерию в экзаменационной работе.

Критерий 2. Сжатие исходного текста. Оценивается умение лаконично передать основное содержание прослушанного текста, правильно используя приёмы сжатия. Непримене-

ние приёмов сжатия для какой-либо части текста считается ошибкой. Некорректное использование приёмов сжатия ведёт к нарушению смысловой целостности текста. Например, типичной ошибкой при использовании приёма исключения является полное редуцирование главной информации, что приводит к нарушению логики текста. Экзаменуемые плохо разграничивают главную и второстепенную информацию в исходном тексте и исключают главную вместо второстепенной, которая не влияет на понимание смысла текста. Также частотны ошибки при компрессии рядов однородных членов предложения. Пропуск одного из однородных членов предложения не является приёмом сжатия. Эксперты ФИПИ отмечают, что сокращения исходного текста часто носят случайный характер. Это указывает на то, что обучающиеся не владеют навыками переработки прослушанного текста.

Критерий 3. Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения. В методический материалы ФИПИ отмечается, что «сжимая прослушанный текст, экзаменуемый создаёт на его основе собственный, который, как и любой текст, должен обладать смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения. При этом изложение должно сохранять логику (последовательность изложения содержания) исходного текста» (Цыбулько, с. 19). В получившемся у учащегося тексте должны отсутствовать логические ошибки и нарушения абзацного членения.

Для того чтобы получить более подробную информацию о том, как ведётся подготовка к сжатому изложению в школах, мы провели опрос среди практикующих учителей. Нами были опрошены 52 учителя Свердловской области (преимущественно проживающих на территории Артёмовского городского округа) со стажем работы от 2 до 48 лет. Учителям было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Какие трудности, по Вашему мнению, возникают у учащихся при написании сжатого изложения?

2. Какие приёмы и формы работы над сжатым изложением Вы считаете наиболее эффективными?

3. Какие тексты, по Вашему мнению, интересны детям?

4. Зачем мы обучаем детей написанию сжатого изложения?

Проанализировав результаты анкетирования, мы установили, что учителя указывают на те же ошибки, которые рассмотрены в методических материалах от ФИПИ в качестве часто повторяющихся. Это такие трудности, как:

1. Непонимание темы и идеи текста.

2. Обучающиеся не всегда могут воспринять замысел автора, выделить основную и периферийную информацию.

3. Неумение применять приёмы сжатия текста.

4. Отсутствие логических связей между частями текста.

Нам кажется парадоксальным, что никто из учителей не обратил внимание на сложность восприятия текста изложения с помощью аудиального канала восприятия информации, особенно с учётом того, что в школьной практике информация чаще всего преподносится обучающимся визуально: текст в учебнике или в рабочей тетради, наглядные пособия, презентации.

В методических пособиях по подготовке к ОГЭ предлагаются задания типа: составить план текста, выделить ключевые слова, выделить микротемы, использовать различные приёмы сжатия на конкретных текстах или фрагментах текста. Возникает вопрос, достаточно ли такого набора заданий для максимально качественной подготовки к написанию сжатого изложения на ГИА.

Нам кажется, что такие задания не всегда позволяют максимально эффективно подготовить всех обучающихся к продуктивной работе над сжатым изложением, не хватает психолингвистического подхода, заданий, разработанных с учётом ведущего канала восприятия, не только визуального (работа с текстом учебника) и аудиального (прослушать текст изложения). Мы предлагаем использовать задания, которые должны спо-

способствовать работе разных каналов восприятия информации, будут полезны не только визуалам, но и кинестетам, и помогут учащимся не только эффективнее подготовиться к написанию сжатого изложения, но и понять суть такого текста.

Задание 1. Прочитай два текста. Второй текст представляет собой результат некорректного сжатия оригинального (первого) текста. Отредактируйте его так, чтобы способы сжатия были использованы верно.

Рекомендации для учителя. Такое задание может быть использовано как один из вариантов работы над ошибками. Предлагаем предложить учащемуся самостоятельно, если это индивидуальная работа, поработать над собственным некорректно сжатым текстом.

Такой тип задания понравится левополушарным детям, так как направлен на анализ текста, переработку, переписывание.

Задание 2. Прочитай текст. Проведи сжатие текста так, чтобы сохранились межфразовые связи и средства их выражения.

Среди разных обстоятельств, оказавших огромное влияние на личность и творчество А. Пушкина, необходимо прежде всего назвать дружбу. Потребность в дружбе стала яркой приметой всей пушкинской эпохи. Все передовые люди того времени страстно жаждали прогрессивных перемен, все свои кипучие силы молодёжь направила на борьбу против крепостного рабства, жестокого всевластия и тирании. Эта благородная цель сплотила их в нерушимое братство.

Пушкин, верный своему призванию, не мог оставаться в стороне, ведь подлинное дело поэта не потешать публику изяществом и блеском рифмованных строк, а быть выразителем истинного духа своего времени, его идеалов и стремлений. Он с присущей ему энергией очертя голову кинулся в бурлящие волны общественной жизни.

Среди многочисленных друзей молодого Пушкина следует выделить П. Я. Чаадаева. Убеждённый борец за свободу, он

оказал влияние не только на взгляды Пушкина, но и на его характер, привычки, поведение. Чаадаев принадлежал к той когорте общественных деятелей, которые мудрость черпали не из книг, а из самой жизни. Он дрался против французов в Отечественной войне, участвовал в заграничных походах, всюду проявлял свою воинскую отвагу. Главное убеждение его заключалось в том, что центром всей общественной жизни должен стать свободно мыслящий человек.

Убеждённый поборник независимой личности, Чаадаев много внимания уделял своей внешности. Всегда одевался по последней моде, с образцовым изяществом. Но это было не просто щегольство, это была определённая жизненная философия, согласно которой забота о своей внешности есть необходимая часть самоуважения, самовоспитания, общей культуры. Человек с чистыми руками не станет делать грязных дел, человек, умеющий красиво выражаться, не станет унижать другого грубым словом.

(По В. Ванюхину)

Задание 3. Прочитай текст. Найди главную и второстепенную информацию. Трансформируй текст так, чтобы главная и второстепенная информация поменялись позициями: главная стала второстепенной, второстепенная стала главной.

«Новый учебный год. Четверг – ненавистный день – серый и скучный, как слон в зоопарке. Дождь, словно просеянный через мелкое сито, опять зарядил на весь день. Такой дождь только грибам полезен. А людям хочется тепла, уюта, обыкновенного счастья. И почему дожди всегда идут по четвергам? Правда, в другие дни они тоже идут, но по четвергам дожди просто невыносимы».

Таня Булавина – стройная сероглазая девочка – не спешит в школу. У неё в запасе целых двадцать минут. В класс она всегда приходит одной из первых. Но учиться она не любит: их скучно на уроках.

Слякоть. Жёлтые листья под ногами. Над головой – серое нависшее небо. Вокруг – молочно-белый туман, и в нём – шаги, голоса. Таня равнодушно смотрит по сторонам. Её мысли сейчас далеко отсюда. На ходу она подбирает рифму к слову «дожди».

Ничто не радует девочку. А красный купол зонта – единственное цветное пятно в окружающей серости – только раздражает. У зонта сломана спица.

Дождь почти перестал. Но Таня по привычке держит зонт над головой: дождям нельзя доверять».

(В. Благов. Сезон несбывшихся желаний)

Задание 4. Прочитайте текст. Выделите ключевые слова и объедините их в группы так, чтобы они отражали микротемы текста.

Задание 5. На карточках представлены фрагменты текста. Соедини их, чтобы получился текст, прочитай его. Затем убери те, карточки, на которых располагается второстепенная информация, не важная для понимания темы и проблемы текста.

Рекомендации для учителя. Задания типа 4, 5 можно выполнять на любых текстах. Хочется отметить, что школьникам наиболее интересны современные им тексты, тексты, которые затрагивают темы взаимоотношений, становления личности, тексты об интересных людях нашего времени (это отмечают и опрошенные нами педагоги). С психолингвистической точки зрения эти задания будут интересны как визуалам, так и кинестетикам. Особенно понравится учащимся с кинестетическим каналом восприятия информации 5 задание.

Задания составлены с учётом латерального профиля. Это поможет учителю не только создать условия для устранения возможных трудностей в усвоении языкового материала, но и более эффективно подготовить обучающихся к государственной итоговой аттестации по русскому языку. Рекомендуемые нами задания дополняют уже имеющиеся типы заданий для подготовки к написанию сжатого изложения. С их помощью

будут задействованы разные каналы восприятия информации школьников, активизируются различные функции полушарий мозга.

Литература

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009.

Белянин В. П. Психолингвистика: учебник. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003.

Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.

Методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ 2019 года. Русский язык / под ред. И. П. Цыбулько. – М.: Федеральный институт педагогических измерений, 2019.

Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику: Курс лекций. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1989.

Юшкова Н. А. Результаты государственной (итоговой) аттестации по русскому языку в 9 классе по Свердловской области в 2018 г. – Екатеринбург: ИРО, 2018.

Соловьева К.В. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Имя прилагательное: проблемы изучения
и пути их решения***

Аннотация. Статья посвящена обучению морфологии в школе. Определяются основные задачи педагога по изучению основных понятий грамматики, одной из которых становится разработка методов и приемов работы со словом – таких методов и приемов, которые помогли бы учащимся осознать природу слова. Поэтому особое внимание привлечено к теме: «Имя прилагательное». Рассматривается возможность использования психолингвистических технологий на уроках русского языка, обращаясь для этого к сравнительному анализу учебных пособий. Дается развернутый аналитический обзор литературы по этой проблеме. Для данной работы был проведен опрос среди практикующих педагогов, некоторые результаты приведены в статье для анализа. Предлагается вариант решения проблемы по данной теме. Также была представлена типология заданий по теме: «Имя прилагательное» как помощь практикующим педагогам для работы с учащимися. Считаем, что исследование будет интересно как авторам учебников, так и педагогам.

Ключевые слова: психолингвистические технологии обучения, психолингвистика, модальность восприятия информации, морфология русского языка, имена прилагательные, прилагательные, русский язык, методика русского языка в школе, учебные пособия.

Сведения об авторе: Соловьева Ксения Валерьевна, магистрант второго года обучения ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Л.С. Чечулина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26;
soloveva_31@mail.ru

Solovyova K.V. (Ekaterinburg, USPU)

Adjective: problems of learning and solutions

Abstract. This article is devoted to problems of training of morphology at school. The main objectives of the teacher on studying of a basic concept of grammar – “part of speech” are defined. Development of such methods and working methods with the language phenomenon which would help pupils to realize the word nature becomes the main task. The special attention is drawn to a subject: “Adjective”. The possibility of use of psycholinguistic technologies at Russian lessons for the purpose of training process individualization is considered. The developed state-of-the-art review of literature and manuals on this problem is presented in article. Results of poll on the considered problem of the practicing teachers are given.

Keywords: psycholinguistic technologies of learning, psycholinguistics, modality of information perception, morphology of the Russian language, adjectives, Russian language, Russian language method in school, teaching aids.

About the author: Solovyova Ksenia V., Student of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В настоящее время особое внимание уделяется становлению новой системы образования. Этот процесс сопровождается различными изменениями в педагогической теории и практике.

Курс русского языка занимает важное место в процессе обучения учащихся, так как на этих уроках школьники приобретают необходимые умения и навыки, направленные на достижение оптимального уровня общего развития.

Одним из наиболее сложных разделов является морфология. Начиная с начальной школы и до восьмого класса, особое внимание уделяется именно этому разделу. Перед педагогом ставятся задачи по изучению основных понятий грамматики, которые следует решить совместно с учениками:

- группирование слов по частям речи;
- определение грамматического значения слова;
- определение синтаксической функции в предложении;
- внутри частей речи отрабатываются умения определять те или иные морфологические признаки, а также формообразование отдельных частей речи.

Данный раздел предъявляет достаточно высокие требования как к педагогам, так и к ученикам, что создает ряд определенных проблем. С одной стороны, изучение русского языка чаще всего не вызывает необходимого интереса у детей. На уроках отмечается низкий уровень познавательной активности школьников, преобладают ситуации заучивания определений и правил – все это приводит к трудностям во время практической деятельности учащихся. Нами был проведен опрос среди практикующих педагогов, которые отметили, что некоторым темам в школьной программе уделяется мало времени и внимания, что, в свою очередь, создает эффект «снежного кома»: непонимание одного материала ведет за собой непонимание и остальных тем.

Стоит отметить, что актуальность исследования определяется необходимостью освоения данного раздела в системе обучения русскому языку и низким уровнем овладения детьми знаниями, умениями и навыками в области морфологии.

Для получения высоких результатов требуется определенный уровень обучения, который может быть достигнут в результате использования современных технологий, а также учебных и методических пособий, которые соответствуют требованиям ФГОС.

Популярные сегодня технологии включают в себя методы, основанные на психолингвистическом подходе к изучению языка. Н. И. Коновалова определяет психолингвистику в образовании следующим образом: «Психолингвистика, в отличие от традиционной лингвистики, обращена не к системе языка (ее устройству и функционированию), а к человеку, пользующемуся (с разной степенью успешности) этой системой. Одним из приоритетов психолингвистики является обнаружение скрытых от непосредственного наблюдения условий, определяющих успешность речевой деятельности. Психолингвистика позволяет ответить на многие волнующие нас вопросы:

- Как осуществляется восприятие и порождение, обработка, хранение и извлечение информации?
- Почему не «работают» (или недостаточно эффективны) некоторые традиционные школьные методики?
- Как сделать обучение русскому языку интересным и успешным?» [Коновалова, 2011, с. 20].

В рамках нашего исследования мы проанализировали учебники русского языка с психолингвистической точки зрения, чтобы ответить на вопрос: «Почему освоение морфологии в школе вызывает трудности у учащихся?»

Для поиска ответа на поставленный вопрос обратимся к одной из тем раздела морфологии: «Имя прилагательное». Данная часть речи изучается с начальной школы и до восьмого класса.

Во время нашего опроса многие практикующие педагоги отмечали, что для обучения учеников недостаточно той теоретической базы, которая представлена на данный момент в учебной литературе. Пособия, по мнению педагогов, не всегда отвечают современным требованиям.

Для сравнительного анализа нами были выбраны следующие учебники:

1. «Русский язык 5-9 класс. Теория» под ред. В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой [Бабайцева, Чеснокова, 2006].

2. «Русский язык 6-7 класс. Сборник заданий» под ред. В. В. Бабайцевой, Л. Д. Беднарской [Бабайцева, Беднарская, 2014].

3. «Русский язык 5 класс» под ред. М. Т. Барановой, Т. А. Ладыженской [Баранов, Ладыженская, 2017].

4. «Русский язык 6 класс» под ред. М. Т. Барановой, Т. А. Ладыженской [Баранов, Ладыженская, 2017].

При анализе учебных пособий прежде всего мы постарались выявить, позволяют ли методические материалы учесть индивидуальные особенности школьников.

Несомненными достоинствами рассмотренных пособий являются следующие:

- в учебниках и под ред. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской [Баранов, Ладыженская, 2017] и под ред. В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой [Бабайцева, Чеснокова, 2006] каждое задание и все теоретические сведения для удобства выделены цветным фоном, а в некоторых случаях и в схемах. Встречаются задания, которые сопровождаются иллюстрациями;

- далее анализируя учебник под ред. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской [Баранов, Ладыженская, 2017], стоит отметить, что для удобства обучающихся в конце вынесены виды орфограмм по теме «Имя прилагательное». В учебнике под ред. В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой [Бабайцева, Чеснокова, 2006] наличие отдельного пособия «Теория 5-9 класс», что дает возможность в любой момент обратиться к нему как к справочнику;

- наличие упражнений, позволяющих реализовать дифференцированный подход к обучению;

- виды упражнений по развитию речи (обогащение словаря, развитие связной письменной речи), также отмечается наличие большого словарного материала;

- учет самостоятельной творческой деятельности учащихся (работа с текстами, написание сочинений, составление таблиц);

- система заданий дает возможность разноуровневого подхода к обучению;
- в учебнике под ред. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской [Баранов, Ладыженская, 2017] большое внимание уделяется темам «Орфография» и «Культура речи», а также каждое правило имеет свою нумерацию, что положительно влияет на работу учащихся.

Все перечисленные «плюсы» положительно влияют на развитие кинестетов, визуалов, аудиалов.

Но представленные учебные пособия имеют и некоторые недостатки. В учебнике под ред. М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской [Баранов, Ладыженская, 2017]:

1. Отсутствие упражнений по развитию речи (работа с толковыми словарями и иными средствами информации, в том числе с Интернетом).
2. Малое количество заданий для аудиалов.
3. Недостаточное количество творческих и проблемных заданий, активизирующих познавательную деятельность.

В учебнике под ред. В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой также можно выявить некоторые проблемы [Бабайцева, Чеснокова, 2006]:

1. Отсутствие в учебнике «Сборник заданий» цветового выделения для визуалов, что препятствует глубокому усвоению ими новой информации.
2. Тема «Имя прилагательное» дается только в 6 классе.

Отдельное внимание стоит обратить на отсутствие материалов, рассматривающих синтаксическую валентность имени прилагательного, специфику его функционирования в тексте.

Освоение любого материала проходит в несколько этапов: его восприятие, осознание свойств, запоминание, воспроизведение. Для восприятия нового правила необходимо предъявить его ученикам (желательно, схематично, в виде таблицы и т. д.). Для осознания значимых признаков изучаемых явлений используются специальные методы обучения (сообщение

учителя, беседа, самостоятельный анализ, примеры упражнений и т. д). Здесь же немаленькая роль отводится учебным пособиям, так как в современной школе в соответствии с требованиями ФГОС учащимся нужно уметь самостоятельно извлекать материал. Это и есть осознание, которое заключается в самостоятельной формулировке определения по учебнику, либо в личном составлении. Запоминание – необходимый момент в усвоении нового материала. Реализуется в форме двух-трехкратного чтения про себя, самостоятельного составления таблиц, схем и т. д. Считаем, что на данном уровне подготовки требуется отработка нового материала с помощью упражнений (учебные пособия). Воспроизведением завершается освоение учениками нового понятия. Навык осмысленно передать выученное своими словами или по памяти свидетельствует о высокой степени осознания изученного. Поэтому считаем, что одним из немаловажных факторов по изучению нового материала является составление учебника с психолингвистическим уклоном, что, несомненно, влияет на понимание материала, а также его запоминание и воспроизведение спустя время.

Мы хотели бы предложить некоторые задания по теме «Имя прилагательное», учитывающие индивидуальный латеральный профиль школьников.

1. Определите значение данных фразеологизмов (замените прилагательными-синонимами) и напишите сочинение-описание. Для справок: *недалёкого ума, от горшка два вершка, повесить нос, желторотый птенец, язык без костей, семи пядей во лбу, собаку съел, стреляный воробей, мухи не обидит, сухим из воды выйдет, семи пядей во лбу, пляшет под чужую дудку, в рубашке родился.*

Данное задание влияет на развитие правого полушария. Дает возможность словотворческой деятельности. Благодаря ему мы можем понимать не только буквальный смысл того, что читаем. Левое полушарие также принимает участие, так

как именно оно отвечает за языковые способности. Оно контролирует речь, способности к чтению и письму. Также работа над сочинением-описанием помогает развитию визуальных и кинестетических модальностей.

2. Можно разделить класс на 5-6 групп и раздать карточки. Задание на скорость: кто быстрее сможет расшифровать слова и сформулировать правило, к которому относятся данные слова.

Для справок:

- а) *йын ер тев* (ветреный)
- б) *йын няв ре ед* (деревянный)
- в) *яр йын ес бер* (серебряный)
- г) *ок аж йын* (кожанный)

Данное задание влияет, в первую очередь, на левое полушарие, так как именно у него основной сферой специализации является логическое мышление. И оно же отвечает за языковые способности, контролирует речь и письмо. Правое полушарие в данном задании влияет на воображение. Помогает правильно воспринимать информацию.

Подобные задания помогают ребенку и педагогу выходить из «системы», то есть работать в непривычном ритме, что влияет на формирование языковой личности.

Литература

Габдулхаков Ф. А. Психолингвистика в обучении русскому языку: учебное пособие по вопросам применения выводов и рекомендаций психолингвистики в методике обучения русскому языку как иностранному. – М., 2017.

Коновалова Н. И. Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. Серия «Психолингвистика в образовании». – Екатеринбург, 2011. – № 26.

Коновалова Н. И. Психолингвистические основы методики обучения русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2011. – № 9. – С. 194-202.

Кучумова Р. Г., Чечулина Л. С. Проблемная ситуация как фактор развития всех видов модальности восприятия // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 225-228.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999.

Минюрова С. А. Креативность как ресурс личностно-профессионального саморазвития субъекта // Образование и наука. – 2006. – № 3 (39).

Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 448 с. – (Разумное поведение и язык. Language and Reasoning).

Чечулина Л. С. Конструирование – технология для кинестетиков // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – 2013. – № 4. – С. 155-163.

Чечулина Л. С. Психолингвистические основы преподавания русского языка: из опыта работы // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2011. – № 9. – С. 221-225.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (в ред. от 31.12.2015)

Толкачёва Е.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

*Дидактические материалы по теме
«Однородные члены предложения»*

Аннотация. В статье представлен комплекс заданий, разработанный авторами для того, чтобы учащиеся средней школы лучше усвоили тему «Однородные члены предложения». Упражнения предназначены для всех типов восприятия: аудиалов, визуалов и кинестетов. Было учтено, какое из полушарий лучше всего развито у учащихся: левое или правое. Для наглядности были использованы специальные значки:



– визуал;



– левое полушарие;



– аудиал;



– правое полушарие;



– кинестет;



– концентрация внимания.

Ключевые слова: однородные члены предложения, типы восприятия, языковой материал, дидактические материалы, русский язык, методика русского языка в школе.

Сведения об авторе: Толкачёва Евгения Анатольевна, студент 3 курса ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург). Научный руководитель – к.ф.н., доц. Т.В. Гоголина.

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; e.a.tolkachjova@uspu.me.

Tolkacheva E.A. (Yekaterinburg, USPU)

*Didactic materials on the topic
“Homogeneous sentence members”*

Abstract. The article presents a set of tasks developed by the authors in order for secondary school students to better understand the topic “Homogeneous members of the proposal”. Exercises are designed for all types of perception: audials, visuals and kinestets. It was taken into account which of the hemispheres is best developed by the students: left or right. For clarity, special characters were used:

visual; left hemisphere;

audial; right hemisphere;

kinesthet; concentration of attention.

Keywords: homogeneous sentence members, types of perception, language material, didactic materials, Russian language, Russian language method in school.

About the author: Tolkacheva Evgenia A., 3rd year student of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В школьном курсе тема «Однородные члены предложения» всегда вызывает затруднения у учащихся. Выбранная нами для рассмотрения синтаксическая конструкция очень важна, так как благодаря ей можно что-то конкретизировать, назвать одновременно несколько явлений или действий, выразить эмоциональную окрашенность.

Изучение однородных членов предложения – это достаточно трудоёмкий процесс, требующий системного подхода в освоении этой темы. Важно подобрать правильные, интересные как традиционные, так и современные методики для того, чтобы сформировать нужное представление о том, что однородные члены предложения – значимое явление в синтаксисе.

В Стандарте по русскому языку сказано, что учащийся должен иметь представление об этой синтаксической конструкции и уметь правильно её обособлять. Мы поставили перед собой цель расширить представления учащихся об однородных членах. Для этого мы посмотрели правила, которые представлены в учебнике для 5 и 8 классов, выявили, каких

именно составляющих теории не хватает. Учителю нужно обратить внимание на все признаки однородных членов: в структурном необходимо рассмотреть потенциальный состав ряда (открытый, закрытый); в семантическом акцентировать внимание на наличие союза (если его нет, то на перечислительную интонацию), на характер соединительных, разделительных, противительных и градационных отношений; не забыть про дополнительные средства связи (предлог, общая зависимая словоформа, обобщающие слова).

Комплекс заданий:

Пояснительная записка. Учитель раздаёт языковой материал, в котором представлены ошибки; показывает образец выполнения. Задача учащихся заключается в том, чтобы не просто исправить неправильные варианты, но и аргументировать ответы, которые нужно будет записать в тетради.



Задание 1. В данных предложениях исправьте ошибки в согласовании однородных членов предложения и обобщающих слов. Найдите опорное слово для каждого ряда. Перепишите в тетрадь исправленные варианты.

Образец: В салат она всегда добавляла (что?) овощи (какие именно?): капусту, морковь, огурец.

1) *Елизавете всегда нравились жанры: балладой, элегией, историческим романом, комедией;*

2) *Александр с детства играет на инструментах: скрипка, флейта, гитара, барабан.*

3) *И травинки, и листочки, и веточки – везде остались капельки дождя.*

Пояснительная записка. Учитель раздаёт языковой материал, в котором представлены ошибки; показывает образец выполнения. Задача учащихся заключается в том, чтобы не просто исправить неправильные варианты, но и составить

схему, которая бы аргументировал их результаты. Записать в тетради.



Задание 2. В данных предложениях выявите причину допущенных ошибок, которые нужно исправить с учётом сложной синтаксической связи однородных членов. Исправьте ошибки, запишите. Доказательство представьте в виде схемы.

Образец: Он отдал ей мельхиоровые (из какого материала?) чайные (какие?) ложечки.

- 1) По радио звучали современные и весёлые песни;
- 2) Вдали виднелись маленькие, золотые огоньки;
- 3) Подруги подарили Нине яркие и розовые шары.

Пояснительная записка. Учителю каждому ученику даёт по 3 карточки, на каждой из которых представлена схема. Задача учащихся заключается в том, чтобы по заданным схемам сконструировать предложения, записав в тетради. Самые интересные результаты учитель, с разрешения детей, может зачитать.



Задание 3. Придумайте и запишите шесть предложений, в двух из которых обобщающее слово будет стоять перед однородными членами, в других двух – после ряда однородных членов, а в оставшихся – обобщающее слово в начале, после ряда однородных членов предложение продолжается.

Схемы: [*Обобщающее слово*: О, О, О, О, О];

[О, О, О, О, О – *обобщающее слово*];

[*Обобщающее слово*: О, О, О, О, О, О - ...].

Пояснительная записка. Учителю зачитывает предложения. Задача учащихся заключается в том, чтобы на слух определить, нужный вариант, который требует задание.



Задание 4. Прослушайте предложения. В каком из них встретились несогласованные однородные члены?

1) *Мой знакомый каждый год своим родителям дарил рамки с фотографиями, оригинальные и красивые открытки, сделанные собственными руками;*

2) *Дарья всегда рисовала солнечное, безоблачное небо;*

3) *Катя очень любила вязать спицами тёплые узорчатые кофточки, плести из разноцветного и яркого бисера;*

4) *Он видел грациозный, изящный и статный силуэт.*

Пояснительная записка. Учитель раздаёт языковой материал. Задача учащихся – объяснить наличие предложенного знака препинания в первом предложении и его отсутствие во втором.



Задание 5. Прочитайте предложения. Опираясь на их структуру, объясните наличие двоеточия в первом предложении и его отсутствие во втором.

1) В деревню к бабушке приехали все члены семьи: мама, папа, два сына и дочь;

2) В деревню к бабушке приехали мама, папа, два сына и дочь.

Пояснительная записка. Учитель раздаёт языковой материал, в котором лакуны; показывает образец выполнения. Задача учащихся – восстановить пропуски, полученные предложения записать в тетради.



Задание 6. В данных предложениях восстановите пропуски. Полученные предложения запишите в тетрадь.

Образец: *Берёза, липа, клён, ясень – лиственные породы.*

- 1) *Грачи, ласточки, ..., ... – ...;*
- 2) *Грузди, ..., ..., ... – съедобные грибы, а вот поганка, ..., – несъедобные;*
- 3) *...: и собака, и кошка, и ..., и ...;*
- 4) *Вчера Лида целый день строила замки из песка, а ... ;*
- 5) *Хвойные: кедр, ..., ..., ... – растут почти во всех частях света.*

Пояснительная записка. Учитель раздаёт языковой материал; когда учащиеся ознакомятся с ним, задаёт вопросы, на которые школьникам нужно будет ответить.



Задание 7. Диме очень нравится его одноклассница Наташа. Чтобы девочка обратила на него внимание, мальчик написал ей сообщение, в котором было такое содержание:

«Привет! Красивая, милая, добрая и весёлая Наташа! Приглашаю тебя завтра после уроков в парк аттракционов.»

Как вы думаете, приятно ли было Наташе? Обратит она внимание на мальчика? Использование какой части речи помогло Диме? Как называется синтаксическая конструкция, которая встречается в сообщении?

Пояснительная записка. Учитель раздаёт языковой материал; когда учащиеся ознакомятся с ним, задаёт вопросы, на которые школьникам нужно будет ответить.



Задание 8. Городская гимназия N. пригласила преподавателя и группу студентов на спектакль, который был поставлен школьниками. После просмотра двое из группы оставили комментарии:

1 студент: *«Всё очень понравилось! Спасибо!».*

2 студент: «Очень душещипательная и трогательная постановка! Понравилось всё: и декорации, и игра актёров, и музыкальное сопровождение, и видеоряд!».

Как вы думаете, какой из комментариев больше всего понравится организаторам? Почему? Какие синтаксические конструкции вы встретили? Какая из функций, присущих однородным членам, реализовалась?

Пояснительная записка. Учитель раздаёт таблицу ответов и карточки, на которых изображены схемы однородных членов; затем включает 3 аудиозаписи. Задача учащихся заключается в том, чтобы внимательно прослушать и соотнести номера карточек с порядком аудиозаписей, записать ответы в таблицу.



Задание 9. Перед вами 3 пронумерованные карточки со схемами. Прослушайте аудиозаписи, сопоставьте их порядок с номерами карточек. Ответ впишите в таблицу:

№ карточки	1	2	3
№ аудиозаписи			

На карточках имеются схемы:

- 1) О, О, О, О, О;
- 2) и О, и О, и О, и О;
- 3) О и О О и О, О и О.

Предложения для диктовки:

- 1) Глеб собирал в лесу и чернику, и бруснику, и костянику, и землянику;
- 2) Бабушка купила на рынке и в магазине вареники и носки, шапку и валенки;
- 3) Розовые, белые, красные, жёлтые, синие шары украшали стенд.

Пояснительная записка. Учитель раздаёт языковой материал, в котором лакуны. Задача учащихся заключается в том,

чтобы восстановить правильную последовательность однородных членов предложения, записав ответ; усваивают понятие «градация».



Задание 10. В отрывке стихотворения В.В. Маяковского восстановите последовательность однородных членов предложения. Как называется данная фигура речи? В ответ запишите правильную последовательность вариантов.

Не думай бежать!

Это я вызвал.

... .

... .

... .

... !

Варианты:

а) замучу;

б) найду;

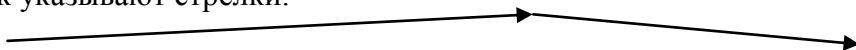
в) доконаю;

г) догоню.

Пояснительная записка. Учитель на разных вариантах показывает образцы перечислительной интонации. Задача учащихся заключается в том, чтобы внимательно прослушать, записать примеры. Затем дети начинают работу в парах, т.е. один ученик читает предложения, выделяя перечислительной интонацией однородные члены, а другому ученику по интонации нужно выделить и назвать однородные члены.



Задание 11. Прочитайте предложения несколько раз так, как указывают стрелки.



Марина, |Дмитрий, |Антон, |Лиза| спешили на помощь другу.

Проказница Мартышка, |Осел, |Козел, |да косолапый Мишка.

|затеяли сыграть квартет.

Приду после занятий, |пообедаю,| сделаю уроки|| и пойду гулять с друзьями.

Разбейтесь на пары. Один из вас читает предложение, выделяя перечислительной интонацией однородные члены предложения, а другому ученику нужно по интонации выделить и назвать однородные члены.

Николай Семёнович очень умный, добрый и отзывчивый человек.

Чтобы найти объём параллелепипеда, необходимо знать длину, высоту и ширину.

Для того, чтобы получилось поступить в технический институт, нужно будет сдать и математику, и русский язык, и физику, и химию.

Неожиданно свистящий, прерывистый звук раздался в воздухе.

В вазе лежали её любимые фрукты: бананы, персики, яблоки.

Дом был небольшой, да очень уютный.

Метель бушевала всю ночь, и утро, и день.

Пояснительная записка. Учитель раздаёт языковой материал, показывает образец выполнения задания. Учащимся нужно распространить исходные предложения, записав в тетради полученные результаты.



Задание 12. Данные предложения сделайте распространёнными с помощью однородных членов.

Образец: *Писатели сильны своей связью с народом. — Великие русские писатели были сильны своей связью с родным народом, сродной страной.*

- 1) Мальчики написали поздравительные стихи для родителей;*
- 2) Представители золотого века были уникальными личностями;*
- 3) Мила приготовила праздничный ужин в день рождения бабушки.*

Пояснительная записка. Учитель зачитывает несколько предложений. Задача учащихся заключается в том, на слух определить, в каких предложениях встретились ряды однородных членов, успев хлопнуть в ладоши.

* — задание для физкультминутки или внеурочной деятельности.



Задание 13*. Прослушайте предложения. Как только услышите, что встретился однородный ряд, сразу хлопните в ладоши.

- 1. Дмитрий остановился перед её подъездом, посмотрел по сторонам и позвонил в домофон;*
- 2. Маленькая Леночка очень хорошо рисует животных;*
- 3. Рома предпочитает только проверенную временем литературу;*
- 4. Крупные градинки ударяли по листьям клёна и берёзы и падали на серую землю;*
- 5. Верный Граф всегда нас встречает в коридоре.*
- 6. Ребята собрали хороший урожай яблок, моркови, капусты, свёклы и огурцов.*

Отметим в завершении, что тема «Однородные члены предложения» одновременно легка и сложна для понимания. Учителю необходимо ориентироваться и на теорию, и на практическую часть. Важно подбирать интересные задания

для того, чтобы учебный процесс сделать более продуктивным и увлекательным для школьников.

Литература

Баранов М. Т. Русский язык. Справочник для учащихся. – М.: Просвещение, 2005. – 287 с.

Блинов Г. И. Методика изучения пунктуации в школе. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

Валгина Н. С. Современный русский язык. – М.: Дело, 2000. – 378 с.

Григорян Л. Т. Обучение пунктуации в средней школе. – М.: Педагогика, 1982. – 120 с.

Ломизов А. Ф. Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса. – М., 1959. – 288 с.

Чега В.А. (Екатеринбург, УрГПУ)

***Реминисценция образа Вия Н.В. Гоголя в творчестве
А.М. Ремизова и О.Э. Мандельштама***

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению мифологического образа Вия по материалам повести Н. В. Гоголя «Вий», а также анализу отсылок к Н. В. Гоголю и его творчеству в сказке А. М. Ремизова и в произведениях О. Э. Мандельштама. Предлагается анализ образа Вия в этнолингвистическом ключе (в соответствии со стереотипными представлениями славян о данном персонаже).

Ключевые слова: реминисценция, этнолингвистический анализ, мифологические персонажи, художественные тексты, русская литература, литературные образы, русские писатели, русские поэты.

Сведения об авторе: Чега Виктория Андреевна, студент 3 курса Уральского государственного университета (Екатеринбург).

Контакты: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; viktoriache@bk.ru.

Chega V.A. (Yekaterinburg, USPU)

***The reminiscence of the image of the Viy by N. V. Gogol
in the works of A. M. Remizov and O. E. Mandelstam***

Abstract. The article is devoted to the study of the mythological image of Viy based on the materials of the story N. V. Gogol “Viy”. This article presents an analysis of the references to N. Gogol and his works in the fairy tale of A. Remizov and the works of O. Mandelstam. The analysis of the mythologem “Viy” in accordance with the stereotypical ideas of the slavs about this character is presented in the ethnolinguistic method.

Keywords: reminiscence, ethnolinguistic analysis, mythological characters, literary texts, Russian literature, literary images, Russian writers, Russian poets.

About the author: Chega Victoria Andreevna, student of the 3 course of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В текущем году творчество Николая Васильевича Гоголя находится в центре внимания многих исследователей, в частности – литературоведов и лингвистов, а также обычных читателей, что связано с 210-летним юбилеем писателя.

В данной статье представлен опыт исследования реминисценций в русской литературе, отсылающих к образу Вия, который выступает в качестве одной из сюжетообразующих демонологем [Коновалова, 2017, с. 401-403] одноименной повести Н. В. Гоголя.

Вий вписывается в систему славянских мифологических персонажей. Ср. определение понятие «мифологический персонаж» как «... скреплённый именем пучок функций (или отдельная функция), обозначаемая, как правило объектными глаголами. Субстантивная оформленность у отдельных групп персонажей может быть очень разной <...>; «мифологический персонаж всегда (даже если он представляет собой единичную функцию) обозначен именем. В зависимости от субстантивной оформленности имя персонажа может быть предметным или предикатным» [Левкиевская, 1999, с. 257].

В предыдущих работах мы обращались к рассмотрению образа Вия с этнолингвистической точки зрения, где отмечали, что внешнее описание гоголевского Вия, характеристика его действий в целом совпадает с мифологией древних славян, но имеются отступления, которые мы считаем авторской интерпретацией легенд, поверий, преданий и пр. Так, взаимодействие с персонажем на стыке с реальным миром не становится причиной появления видений или кошмаров. Вий «сра-

зу уничтожает героя, указывая на него железным пальцем, что совпадает с представлением об этом персонаже в восточнославянской мифологии <...> гоголевский Вий, образ поведения которого в целом вписывается в восточнославянскую традицию, включает и новые (авторские) элементы, например, сопряжение с образом волка, «поддерживаемое» в тексте звуковым «сопровождением» появления нечистой силы, что создает целостный синестетический образ мифологического персонажа» [Чега, 2019, с. 152-153].

Стоит отметить, что рассмотрением и интерпретацией образа Вия занимаются не только исследователи-филологи, режиссёры, сценаристы, но и писатели. Данное замечание важно для поиска реминисценций в русской литературе. Реминисценцию можно определить как «черты в произведении, наводящие на воспоминание о другом произведении; нередко – невольное воспроизведение автором чужих образов и ритмических ходов» [Лейдерман, Барковская, 2008, с. 68].

Примером реминисценции можно считать упоминание Вия в сборнике сказок А. М. Ремизова «Посолонь», создававшегося в начале 20-го века, где есть очевидная отсылка к гоголевскому Вию:

«<...>– Как чья избушка?! – замотал головой двуголовый, – это терем старого Вия.

– Вия! – голоса у путников стали, как струнки: пропадут, тут им живу не быть, – того самого Вия: подымите мне веки, ничего не вижу!

– Того самого о железном пальце. Нынче Вий на покое, – зевнул одной головой конь двуголовый, а другой головой облизнулся, – Вий отдыхает: он немало народу-людей погубил своим глазом, а от стран-городов только пепел лежит. Накопит Вий силы, примется снова за дело<...>» [Ремизов, 2000, с. 128]) и дополнение образа новыми подробностями («И очутились путники в избушке у Вия. Конь Унеси-голова, пока стол накрывали, взялся показывать хозяйство. Большое хо-

зайство у Вия. Первая горница – золото. Там живут муравьи: день-деньской только и дела им – тащут со всех концов муравьи к Вию в избушку червонное золото. Вторая горница – коневая, Коню принадлежит: убранство богатое. Третья горница – за столом сидят семеро, и все они сини, синее котла, и все, как один, без голов. А в другие скрытные горницы Конь не повел – небывалому страшно! И только позволил разок через щелку взглянуть. Там жар, там огни горят, мигуны там помигивают, свистуны там посвистывают, стук, брякотня, безурядица, там громы Ильинские, морозы Крещенские, пехуны с вырванным красным хвостом, козы ноги, пауки, злые собаки, – все хвостатое, хоботатое, там говор, гул, шип и покрик – нежеланные. Не оторваться от щелки. Любопытство так и берет. Но Конь уж уводит к столу: ужин готов» [Ремизов, 2000, с. 129].

А. М. Ремизов через реплики своих героев подчёркивает характерные для внешнего облика и поведения гоголевского Вия черты, среди которых наличие массивных век и железных частей тела, способность «испепелять взглядом» (ср. у Гоголя: «Тяжело ступал он, поминутно оступаясь. Длинные веки опущены были до самой земли. С ужасом заметил Хома, что лицо было на нём железное<...> – Подымите мне веки: не вижу! – сказал подземным голосом Вий – и всё сонмище кинулось подымать ему веки» [Гоголь, 2014, с. 395]), а также дополняет образ описаниями быта, изобилующими неожиданными подробностями, отсутствующими или отличающимися от гоголевских, но по стилистике напоминающими его произведения (у ремизовского Вия в отличие от гоголевского появляется конкретное место обитания (которое называется избушкой или теремом, где часть горниц, скрытая от глаз обычных людей, насыщена пугающими образами и звуками. У Гоголя подобное описание жилища не встречается), помощники (двуголовый конь Унеси-голова, который знакомит героев сказки с

бытом Вия, и муравьи, обогащающие Вия червонным золотом. У Гоголя помощниками Вия были гномы).

Второй пример реминисценции, который мы хотели бы привести, – упоминание Вия и интерпретация его образа в творчестве Осипа Эмильевича Мандельштама: в 16 главе «Четвёртой прозы» появляется строка «Вий читает телефонную книгу на Красной площади. Поднимите мне веки. Дайте Цека...» [Мандельштам, 2016, с. 351], а также в первой строфе одного стихотворения из «Воронежских тетрадей» (1935-1937):

*Как по улицам Киева-Вия
Ищет мужа не знаю чья жинка,
И на щёки её восковые
Ни одна не скатилась слезинка...*
[Мандельштам, 2016, с.193].

Мандельштамовские образы «Вий» и «Киев-Вий» здесь отсылают к Гоголю (за счёт упоминания Киева в связи с самим Гоголем и Вия как героя его повести), а также к судьбе самого Мандельштама (к тому факту, что именно в Киеве произошло знакомство с Н. Я. Мандельштам (в девичестве – Хазиной) [Гаспаров, 2016, с.609], а также к некой тревожности за исход собственной жизни (связь с последними годами жизни Мандельштама) и, по мнению некоторых исследователей, к судьбам других русских поэтов начала XX века и поэтике ряда их стихотворений.

Рассмотрение текстов трёх авторов, Гоголя, Ремизова и Мандельштама, подтверждает наличие реминисценций в русской литературе разных эпох. Обращение авторов 20-го века к мифологическому образу Вия, широко известному благодаря одноимённой повести Гоголя, можно считать, с одной стороны, способом, служащим для установления связи между произведениями русской литературы и внесения в художественный текст фантастической атмосферы за счёт использования и интерпретации образа гоголевского мистического, пугающего Вия, с другой стороны, приёмом активизации и

переосмысления знаний о мифологических корнях образа Вия.

Литература

Гаспаров М. Л. Примечания // Осип Мандельштам. Стихотворения. Проза. – М.: Издательство «Э», 2016. – С. 550-638.

Гоголь Н. В. Вий: Повести. – М.: Мартин, 2014. – 448 с.

Коновалова Н. И. Рациональное и эмоциональное в семантике демонологемы // В созвездии слов и имен: сборник научных статей к юбилею Марии Эдуардовны Рут. – Екатеринбург, 2017. – С. 401-413.

Лейдерман Н. Л., Барковская Н. В. Теория литературы (вводный курс): учебно-методическое пособие для студентов факультета русского языка и литературы / Урал. гос. пед. ун-т; Институт филологических исследований и образовательных стратегий «Словесник». – Екатеринбург, 2008. – 74 с.

Левкиевская Е. Е. Мифологический персонаж: соотношение имени и образа // Славянские этюды: сборник к юбилею С.М. Толстой. – М.: Индрик, 1999. – С. 243-258.

Мандельштам О. Э. «Как по улицам Киева-Вия...» // Осип Мандельштам. Стихотворения. Проза. – М.: Издательство «Э», 2016. – С. 193-194.

Мандельштам О. Э. Четвёртая проза // Осип Мандельштам. Стихотворения. Проза. – М.: Издательство «Э», 2016. – С. 339-352.

Ремизов А. М. Собрание сочинений. – М.: Русская книга, 2000. – Т. 2. Докука и балагурье. – 720 с.

Чега В. А. Мифологический образ Вия: этнолингвистическое описание // Первые шаги в науку третьего тысячелетия: материалы XV Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Нефтекамск, 5 апреля 2019 г.). – Уфа: РИЦ БашГУ, 2019. – С. 149-154.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

Выпуск 19

Корректоры: Т.В. Гоголина, Е.Н. Иванова
Техническое редактирование: Е.Н. Иванова

Уральский государственный педагогический университет.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me