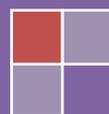


Научный взгляд педагога, студента, школьника

Материалы Всероссийских научно-
практических конференций

Иркутск
2016



УДК 37.01

ББК 74.04

Научный взгляд педагога, студента, школьника [Текст] : материалы Всероссийских научно-практических конференций. – Иркутск : НКЦ «Интеллект», 2016. – 124 с.

Ответственный редактор: канд. пед. наук, доцент *Е.М. Казанцева*

© ООО Научно-консультационный
центр «Интеллект», 2016

СЕКЦИЯ 1.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ II Всероссийская интернет-конференция для педагогов 20-23 января 2016 г.

Дарханова С.П. (Иркутская область, с. Закулей)

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Основной целью обучения иностранному языку является формирование у учащихся способности к межкультурному взаимодействию, то есть свободное вхождение в мировое сообщество. Для достижения этой цели учителю необходимо искать, изучать и внедрять такие технологии, которые позволяют раскрыть индивидуальность каждого ученика, повысить его мотивацию к изучению предмета и с успехом использовать полученные знания в дальнейшей жизни.

Современные педагогические технологии – обучение в сотрудничестве, проектная методика, игровые технологии, использование новых информационных технологий помогают реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т.д. В своей практике я использую многие технологии, но здесь хочу остановиться, на мой взгляд, на наиболее эффективных.

Новые технологии обучения не отбрасывают преподнесение информации ученикам. Просто меняется роль информации. Она необходима не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы ученики использовали её в качестве условий или среды

для создания собственного творческого продукта. Общеизвестно, что личность развивается только в процессе собственной деятельности.

Следовательно, если мы действительно хотим достичь развития школьников в процессе обучения, должны технологически обеспечивать это в учебном процессе.

Решению этой проблемы призван помочь компетентностный подход к обучению.

Образовательная компетенция – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определённым кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) доктор педагогических наук предлагает трёхуровневую иерархию компетенций:

1) ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному, то есть надпредметному);

2) общепредметные компетенции – относятся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [1].

Таким образом, ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения.

Формирование ценностно-смысловой компетенции – очень важное условие становления личности, развития её качеств, уяснение общечеловеческих принципов бытия.

Уроки иностранного языка – благодатная почва для этого, поскольку, используя язык как средство, мы изучаем окружающий

мир во всех его проявлениях. Учащиеся овладевают данной компетенцией, участвуя в нравственных беседах, в ситуациях морального выбора поступков.

В моей практике учитываются индивидуальные особенности учеников, их способности и склонности. Чтобы результат обучения был действительно качественным, ученик должен двигаться по индивидуальной образовательной траектории. Например, к нам часто приезжают ученики, которые не изучали английский язык, с ними приходится заниматься по индивидуальной программе, они участвуют в общем ходе урока, но письменные задания получают другие. Постепенно, через год они начинают заниматься наравне с другими детьми. Такая работа отнимает у учителя время, но ради конечного результата стоит потрудиться.

Общекультурная компетенция реализуется на уроках при прохождении темы «Праздники», «Семья и её традиции», «Роль науки и религии в жизни человека», «Свободное время» и т.д. Учащиеся приобщаются к диалогу культур, знакомятся с английским фольклором, через чтение страноведческих текстов, через песни и рифмовки. Примером могут быть такие мероприятия, как вечер «Хэллоуин» (в 7 классе), также праздник английской поэзии (в 6 классе), на котором дети читают известные стихи «Шалтай-Болтай», «Дом, который построил Джек», «Гвоздь и подкова» и многие другие стихи на английском и на русском языках.

Реализация учебно-познавательной компетенции перекликается с технологией развивающего обучения, формированием навыков учебной деятельности, поэтому в своей практике я не первый год реализую эту цепочку взаимосвязанных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Как показала практика работы, проект – это эффективный способ развивающего и проблемного обучения. Использование проектной методики дает возможность учащимся больше работать самостоятельно на уроке и во внеурочное время, развивать их

творческие способности, проверять и проявлять себя в лидерстве. У школьников появляется личная ответственность за свои знания и умения, позволяет включать их в реальную деятельность [2].

Современные УМК дают широкие возможности проектной методики. Я работаю по УМК М.З. Биболетовой. С начальных классов дети учатся проектировать – сначала в виде открыток, плакатов, затем всё сложнее, по уровням. Работая над проектом, школьники учатся самостоятельно добывать необходимую информацию, пользоваться различными источниками. Учитель становится их равноправным партнером и консультантом. Используя в своей работе проектную методику, я пришла к выводу, что при обобщении, закреплении и повторении учебного материала, а особенно при организации его практического применения этот метод очень эффективен. Например, младшие школьники любят делать книжечки «Моя семья», «Мой дом», они находят подходящие картинки, фотографируют, делают иллюстрации. Учащиеся среднего и старшего звена создают проекты с использованием компьютера.

Применяя ИКТ, прибегая к помощи современных СМИ, учащиеся совершенствуют свою информационную компетентность.

На уроках английского языка с помощью ИКТ мы формируем навыки и умения чтения, используем материалы сети Интернет, совершенствуем умения письменной речи школьников, пополняем словарный запас учащихся, формируем у школьников устойчивую мотивацию к изучению английского языка. Учащиеся нашей школы принимают участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет и т.д.

Ежегодно мы принимаем участие в международном конкурсе «Британский Бульдог», в прошлом году участвовали в областном конкурсе «I am the best».

Использование ИКТ на уроках способствует повышению интереса к предмету, помогает учащимся преодолеть

психологический барьер на пути использования иностранного языка как средства общения.

Работа над коммуникативной компетенцией реализует важнейшую функцию обучения иностранному языку – коммуникативную. С начального обучения учащиеся должны уметь представить себя, сообщить о себе в виде монолога «Расскажи о себе», «Поделись своими мыслями на тему ...» (сложность высказывания возрастает с переходом из класса в класс) и диалогической речи. Дети определяют социальные роли и ведут диалог по различным темам.

Также, в письменной речи о сформировании коммуникативной компетентности можно говорить, когда учащийся способен заполнить анкету, сообщив о себе необходимую информацию, сможет писать различного характера письма.

В неразрывной связи с коммуникативной компетенцией находится социально-трудовая компетенция. Овладение коммуникативной компетенцией означает владение различными социальными ролями. Социально-трудовая компетенция направляет это умение в сферу гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности. Поэтому умение вести диалог, руководствуясь своими общественными ролями, очень важное умение, которое формируется на протяжении всего процесса обучения иностранному языку. Основной способ – ролевая игра. Играя, обсуждая проблемы, учащиеся не просто практикуются в употреблении лексики и грамматики, а готовят себя к будущим социальным ролям, к жизни в обществе со своими законами и правилами [3].

Личность ученика, его нравственные качества, стремление к самосознанию – то, что является объектом компетенция личностного самосовершенствования, - растет и развивается под воздействием среды, в которую он попадает. Поэтому в данной формации большую роль играет сам учитель, стиль его общения с детьми, его духовные ценности и приоритеты.

Размышляя над целями уроков, нужно продумывать такие варианты деятельности, которые давали бы детям возможность развивать внутреннюю культуру, правильное мировоззрение.

К примеру, работая над популярной для подростков темой «Спорт» (10 класс), учащиеся знакомятся с различными точками зрения спортсменов-любителей, профессиональных спортсменов на ту сторону области спорта, которая часто остается «в тени»: тяжелые перегрузки, нездоровая конкуренция и нечестность в спорте, прием запрещенных препаратов. Ученики имеют возможность «пропустить эту информацию через себя», задуматься над своими ощущениями, определить свое отношение и даже выработать для себя определенные правила поведения в ситуации по данной проблеме. Заключительная дискуссия тему «Спорт и наркотики: моя точка зрения» является логичным завершением темы, поскольку кроме языковой компетенции формирует в значительной мере компетенцию личностного самосовершенствования.

Возможность развития данной компетенции наличествует при работе над любой темой. Поиск таких возможностей – одна из важнейших задач учителя.

Обучение английскому языку – взаимосвязанная система начальной, средней и старшей ступеней, поэтому переход одной ступени на другую не является для ребенка стрессом. Учащиеся с удовольствием учат язык, поскольку в процессе работы находят применение своим талантам и склонностям, потребности общаться, изучать окружающий мир, проявить себя художником или мыслителем, попробовать ранее незнакомые роли. На каждой ступени обучения выстраивается учебный процесс так, чтобы дать детям возможность реализовать себя.

Список литературы:

1. *Биболетова, М. З.* Программа курса английского языка к УМК «Enjoy English» для учащихся 2-9 классов общеобразовательного учреждения

- [Текст] / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева. – Обнинск: Титул, 2006. – 56с.
2. *Каркошкина, Т.Н.* Педагогические советы. – Вып.10. Повышение качества образовательного процесса в школе [Текст] / Т. Н. Каркошкина, авт.-сост. Е. В. Васильева. – Волгоград: Учитель, 2009. – 117с.
 3. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты: [Текст] // Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – М. : Центр «Эйдос».

Дербенцева М.А., Бирюкова Н.В. (г. Усолье-Сибирское)

СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время речевое развитие детей остается одной из самых актуальных проблем современного дошкольного образования. Наблюдается значительное увеличение числа детей с нарушениями речевого развития, в частности, невнятное произношение, низкий активный словарь, неумение составлять рассказы, пересказывать, выражать свое мнение, строить логические умозаключения, аргументировать, принимать участие в диалоге, произносить монолог и т.д. У большего числа детей отмечаются серьезные проблемы с умением читать, понимать текст. Речь – это не только средство общения, но и орудие мышления, творчества, носитель памяти, информации.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, утвержденному приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155, на этапе завершения дошкольного образования «ребенок должен достаточно хорошо владеть устной речью, уметь использовать ее для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения» [1].

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей. Л.С. Выготский писал: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» [2].

Основная единица языка – слово, и совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребенка. Вместе с тем познавательное развитие, формирование понятийного мышления немыслимы без усвоения новых слов. Таким образом, обогащение и активизация словаря в общей системе речевой работы в дошкольном учреждении имеет исключительное значение.

Важную роль в речевом и личностном развитии ребёнка играет детская литература. Литература занимает особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности, мышления, эмоций, речи, творческих начал.

К сожалению, современные дети отказываются от книг, предпочитая компьютерные игры и просмотр телепередач. В последние годы в нашей стране наблюдается настоящий кризис детского чтения.

Привлечь особое внимание общества к литературе и чтению в 2015 году призвал Президент РФ Владимир Путин, издав Указ от 12.06.2014 г. № 426 «О проведении в Российской Федерации Года Литературы». Задача приобщения детей дошкольного возраста к чтению художественной литературы озвучена и авторами примерных основных общеобразовательных программ дошкольного образования. Кроме того, согласно ФГОС ДО, содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» предполагает, кроме прочего, формирование у детей элементарных представлений о видах художественного искусства; в частности, восприятие

художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений [1].

Среди множества литературных произведений, рекомендуемых детям дошкольного возраста, особое место занимают сказки.

Народная сказка – неразрывная часть фольклора, жанр устного народного творчества [3]. По меткому выражению русского философа В.Н. Ильина, «сказка – это сон, приснившийся нации». Она является предметом научных исследований фольклористов, литературоведов, психологов, педагогов, которые высоко ценили русскую народную сказку за богатство содержания, ее познавательно-дидактическую сущность и неизменную художественную выразительность [4].

Нами народная сказка рассматривается как одно из средств развития речи дошкольников, поскольку ее использование является эффективным средством закрепления, уточнения и активизации словаря детей, совершенствования их коммуникативных способностей.

По мнению И.С. Зиминной, отличительные особенности сказки как литературного жанра заключаются в следующих аспектах [4]:

- образность языка (использование метафор, сравнений, метких выражений, поговорок) – облегчает восприятие сказок детьми, обогащает речь, развивает память, образность мышления, умение сравнивать и понимать содержание речи;
- оптимизм сказок (воплощение положительных черт в персонажах, хороший конец) – усиливает их воспитательное значение, внушает детям уверенность в торжестве правды, победе добра над злом;
- забавность сказок (ореол тайны и волшебства) - повышает интерес детей к ним, вызывает восторг, происходит развитие эмоциональной сферы;
- дидактизм сказок (глубинный смысл сказки и ее мораль не дидактичны: в сказках нет прямых нравоучений, никто не учит ребенка «жить правильно») - помогает ребенку воспринимать и

усваивать причинно-следственные связи, отношения и закономерности, существующие в мире.

Таким образом, эти особенности сказок позволяют использовать их при решении различных педагогических задач [5]:

- .. развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и речи, воображения);
- .. ознакомление с окружающим миром, взаимоотношениями между людьми;
- .. формирование коммуникативной и игровой деятельности, развитие творческих способностей детей;
- .. воспитание моральных ценностей, коррекция нравственных качеств личности.

Разнообразие сказок, их яркая образная форма, смысловое содержание и эмоциональная привлекательность для детей позволяет использовать их в воспитательно-образовательном процессе с целью решения целого комплекса взаимосвязанных задач нравственного, умственного и эстетического воспитания дошкольников.

Народная сказка, наряду с остальными сказками, имеет свою структуру, раскрывающую ее характерные особенности. Каждый структурный компонент сказки не только переносит слушателей в волшебный мир и способствует лучшему восприятию сказки детьми, но и играет определенную роль в развитии их речи.

Начиная сказку, сказители используют зачины – «застывшие» сочетания слов, которые стали формулами, переходящими из сказки в сказку («Жили-были старик со старухой...», «В тридевятом царстве, в тридесятом государстве...»). Такие застывшие формулы используются и в процессе сказывания сказки: при описании времени, места действия, внешнего вида героев. Эта особенность сказочного языка и частое употребление отдельных «сказочных» слов (постоянных эпитетов) позволяют обогатить словарь детей существительными и прилагательными, характеризующими отдельных героев. Например: молодец в сказке – «добрый», девица –

«красная», лес – «дремучий», море – «синее», конь – «верный, богатырский», поле – «чистое, широкое», трава – «шелковая», яблочко – «наливное», сила – «нечистая» и т.д.. Или: лисичка – обязательно «сестричка, плутовка», волчище – «серый хвостище», зайчик – «побегайчик», лягушка – «квакушка», птичка – «невеличка», мышка – «норушка», петушок – «золотой гребешок, масляна головка», медведя уважительно называют «Топтыгин, Михайло Потапыч». Кроме того, в сказках часто используют такие сочетания, как «избушка на курьих ножках», «маленький да удаленький», «Иван – дурак» или «Иван – царевич», «Марья – царевна, искусница», «Василиса Премудрая», «гуси – лебеди», «диво – дивное», «внучка Машенька», «злая мачеха», «царь – государь», «конь бежит – земля дрожит» и т.д. Такие повторяющиеся слова – эпитеты раскрывают образ героев сказки, их внутренний мир, характер, показывают их типичные особенности, что позволяет ребенку не только познавать жизнь и формировать его отношение к окружающему, но и использовать эти эпитеты в речевой деятельности. Е.А. Флерина отмечала, что «литературное произведение дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. Средствами художественного слова еще до школы маленький ребенок практически осваивает грамматические нормы языка в единстве с его лексикой» [3] .

Завершая сказку, сказители используют формулу концовки: «Стали жить – поживать и добра наживать» или «Тут веселым пирком да за свадебку». Иногда сказители обрамляют сказку концевыми присказками: «Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец» или «Вот вам и сказка, а мне бубликов связка». Присказки обычно насмешливы, не совпадают с общей таинственной тональностью волшебной сказки и не связаны с ее событиями. Присказками сказители как бы проводят границу между реальным миром и нереальным миром волшебной сказки. Пересказывая знакомые или придумывая новые сказки, дети также учатся

использовать такие формулы концовки народных сказок или добавляют такую присказку: «жили они долго и не тужили».

Наряду со словами – эпитетами большое значение для расширения словарного запаса детей играет ознакомление их с устаревшими словами, обозначающие предметы обихода, быта русского народа (сусек, кочерга, коромысло, седло, прялка, тулуп, прорубь, завалинка и т.п.). Проведение словарной работы, разъяснение смысла непонятных, незнакомых ребенку слов обеспечивает усвоение содержания произведения и правильное их понимание. Следует объяснять значения тех слов, без понимания которых становятся неясными основной смысл текста, характер образов, поступки персонажей. Варианты объяснения могут быть различны:

- подстановка другого слова во время чтения сказки, подбор синонимов (избушка лубяная – деревянная, горница – комната);
- предварительная работа со словом: употребление слов или словосочетаний педагогом до чтения, во время знакомства детей с иллюстрацией («течет молочко по вымечку, а с вымечка по копытечку» - при рассматривании козы на картинке). В ходе предварительной работы над словом можно использовать личный опыт детей, обогатить их представления путем организации наблюдений, экскурсий.

Таким образом, организация словарной работы при ознакомлении со сказкой, слушание и пересказ сказок способствует усвоению дошкольниками следующих категорий словаря:

- бытовой словарь (названия частей тела, лица; названия посуды, одежды, пищи, помещений. Например: уста, кочерга, кафтан, каравай или хлеба краюшка, горница или царские палаты, высокий терем);
- обществоведческий словарь (слова, обозначающие явления общественной жизни – труд людей, праздники, обряды);
- эмоционально – оценочная лексика:
 - а) слова, обозначающие эмоции, переживания, чувства (смелый,

честный, добрый, лентяй, злодей);

б)качественная оценка предметов (хороший, высокий, темный);

в)слова, эмоциональная значимость которых создается при помощи словообразовательных средств (голубушка, зайчишка, голосок), образования синонимов (пришел – приплелся, дом – избушка), с помощью фразеологических сочетаний (бежал сломя голову, пустился без оглядки);

– лексика, обозначающая время (давным-давно; долго ли, коротко ли), пространство (в некотором царстве; за темными лесами, за высокими горами), количество (видимо – невидимо).

Итак, с помощью сказок ребенок узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой. Таким образом, использование народной сказки на занятиях чтения художественной литературы является эффективным средством закрепления, уточнения и активизации словаря детей.

Вопросы аналитической беседы по прочитанному В.В. Гербова условно классифицирует следующим образом [6]:

– позволяющие узнать эмоциональное отношение к событиям и героям («Кто вам больше понравился? Почему? Нравится герой или нет?»);

– направленные на выявление основного смысла произведения, его проблему;

– направленные на выяснение мотива поступков;

– обращающие внимание на языковые средства выразительности (сравнения, эпитеты, слова зачина и концовки сказки);

– направленные на воспроизведение содержания.

Беседа развивает умение размышлять, высказывать свое отношение к персонажам, правильно оценивать их поступки, аргументировать собственное отношение к героям, характеризовать нравственные качества, дает возможность поддерживать интерес к

художественному слову, образным выражениям, грамматическим конструкциям.

Дети любят многократно слушать знакомые сказки, причем при повторении важно точно воспроизводить первоначальный текст. Повторное чтение сказок организуют как в организованной совместной деятельности взрослого с детьми, так и в режимные моменты, в свободной деятельности: во время досугов, в утренние и вечерние отрезки времени. Кроме того, для закрепления материала, активизации словаря детей рекомендуется включать элементы сказочных текстов в содержание подвижных и дидактических игр. Например, организовав подвижную игру «Маша и медведь», водящий проговаривает слова героини сказки, обращенные к медведю («Не садись на пенек, не ешь пирожок...»).

Таким образом, при ознакомлении дошкольников со сказками используются разные приемы формирования полноценного восприятия произведения: выразительное чтение педагога, беседа о прочитанном, повторное чтение, рассматривание иллюстраций, объяснение незнакомых слов, что несомненно позволяет более эффективно решать задачи ФГОС ДО в речевом развитии детей дошкольного возраста.

Кроме того, в целях закрепления знаний литературного материала и поддержания интереса детей к сказкам мы активно привлекали родителей:

- в целях повышения педагогической грамотности родителей мы оформили специальный уголок «В гостях у сказки», где размещали консультационный материал (рекомендации по подбору сказок для детей, словесные игры и упражнения на основе сказок);
- ввели в практику домашние задания (например, нарисовать рисунок к понравившемуся сюжету сказки или портрет любимого героя, выполнить поделку для выставки);
- организовали обмен книг со сказками между родителями.

Следует отметить и помощь родителей в обогащении центров театрализованной деятельности (создание кукол для разных видов театров, новых атрибутов, декораций), что способствовало расширению опыта детей в инсценировке знакомых сказок, развивало их творческие возможности и способствовало сплочению членов семьи.

Таким образом, использование сказок в различных видах детской деятельности способствовало повышению уровня развития речи и словарного запаса у детей дошкольного возраста. В ходе организации словарной работы при ознакомлении со сказкой, слушании и пересказе сказок словарь детей расширился за счет употребления ими слов эмоционально – оценочной лексики, качественной оценки персонажей сказок, устаревших слов. Кроме того, значительно повысился уровень знаний детьми содержания сказок, наблюдается умение детей узнавать и пересказывать отрывки произведений, используя при этом образные слова и выражения, реплики героев.

Дошкольное образование сильно своими традициями, богато своим наследием и имеет очень высокий потенциал развития при соответствующих благоприятных условиях. ФГОС ДО создает больше возможностей для проявления педагогического творчества, использования разнообразных форм работы с детьми, активного привлечения родителей (законных представителей) ребенка. Следует отметить, что повышение речевой активности детей и расширение словаря у дошкольников - длительный процесс. Поэтому для решения задач речевого развития детей, наряду с современными образовательными технологиями, мы считаем целесообразным дальнейшее использование сказок, но в новых формах организации детской деятельности.

Список литературы:

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 1998. – 400 с.
3. Кудина, Г. Н. Словарь литературоведческих терминов [Текст] / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, А. Н. Архангельский. – М. : Оникс, 2007. – 48 с.
4. Зимина, И. С. Народная сказка в системе воспитания дошкольников [Текст] / И. С.Зимина // Дошкольное воспитание. – 2005. - №1. - С.18 – 28; - 2005. - № 5 - С. 28 – 35.
5. Гербова, В. В. Приобщение детей к художественной литературе [Текст] // Программа и методические рекомендации / В. В. Гербова. - 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. - 80 с.
6. Кондрыкинская, Л. А. Художественная литература в развитии творческих способностей старших дошкольников [Текст] / Л. А. Кондрыкинская, Т. П. Вострухина. – М. : Скрипторий, 2003, 2006. – 232 с.

Захарова Е.В. (г. Лесосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Показана важность формирования познавательной активности детей посредством компьютерных технологий. Выявлены преимущества использования компьютерных технологий, задачи мультимедийных презентаций, обоснована эффективность их использования.

Возрастная педагогика и психология располагает разносторонними сведениями о состоянии и динамике познавательных процессов у детей дошкольного возраста. Проблема особенностей познавательного развития, создания условий,

эффективно влияющих на формирование познавательной активности детей дошкольного возраста, на протяжении многих лет занимает одно из ведущих мест в педагогических и психологических исследованиях.

Исследователи выделяют целый спектр составляющих сформированности у ребенка познавательного отношения к окружающему, где наиболее значимыми выступают познавательная активность и познавательный интерес. В работах Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Е.И. Щербакова, Г.И. Щукиной выделены условия формирования познавательной активности детей: своевременное и адекватное соотнесение познавательных интересов с предметом, их стимулирование и развитие во всех сферах деятельности ребенка, отбор форм и методов работы с детьми, учет личностных особенностей ребенка.

Проблема познавательной активности дошкольников – одна из самых актуальных в дошкольной педагогике и детской психологии, поскольку взаимодействие человека с окружающим миром возможно благодаря его активности и деятельности, а ещё и потому, что активность является непременной предпосылкой формирования умственных качеств личности, её самостоятельности и инициативности [цит. по 2: 22].

И поэтому сейчас, современные программы предусматривают формирование у дошкольников не отдельных фрагментарных «облегчённых» знаний об окружающем, а вполне достоверных элементарных систем представлений о различных свойствах и отношениях предметов и явлений. Один из ведущих специалистов в области умственного воспитания дошкольников Н.Н. Поддьяков также справедливо подчёркивает, что на современном этапе надо давать детям ключ к познанию действительности, а не стремиться к исчерпывающей сумме знаний, как это имело место в традиционной системе умственного воспитания [3: 36].

В федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в п. 3.5 говорится о том, что ребёнок должен быть любознательный, активный. Интересоваться новым, неизвестным в окружающем мире. Задавать вопросы взрослому, экспериментировать. Принимать живое заинтересованное участие в образовательном процессе. Это все зависит от уровня сформированности познавательной активности. Познавательная активность при правильной педагогической организации деятельности воспитанников и систематической и целенаправленной воспитательной деятельности может и должна стать устойчивой чертой личности дошкольника и оказывает сильное влияние на его развитие. Будучи одним из компонентов структуры готовности ребенка к школе, она влияет не только на уровень умственного развития, но и способствует формированию нравственных качеств. В увлекательной деятельности раскрываются положительные черты ребенка. Устойчивый интерес направляет поведение ребенка, регулирует его поступки. Поскольку познавательная активность связана с волевыми усилиями, она является важным стимулом воспитания целеустремленности, настойчивости в достижении цели, стремления к завершению деятельности. Жизнь ребенка, согретая познавательной активностью и интересом, становится более содержательной, насыщенной, радостной [5] .

Современный ребёнок с рождения окружён насыщенной медиа - средой. Электронные игрушки, игровые приставки, компьютер занимают всё большее место в досуговой деятельности дошкольников, накладывая определённый отпечаток на формирование их психофизических качеств и развитие личности.

Сочетая в себе возможности телевизора, видеомагнитофона, книги, калькулятора, компьютер приходит к ребёнку как универсальная увлекательная игрушка, которую педагог может и должен использовать как уникальную возможность для разнообразия

и индивидуализации воспитательно-образовательного процесса, развития высших психических функций; создания коммуникативной мотивации и развития навыков общения; развития интеллекта, познавательных интересов, творческих способностей.

Поэтому внедрение компьютерных технологий в образование – логичный и необходимый шаг в развитии современного информационного мира в целом. Компьютерные технологии обучения – это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер [4:17]. Вхождение детей в мир знаний начинается в дошкольном возрасте. Использование информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе в дошкольном образовательном учреждении — это одна из самых актуальных проблем в отечественной дошкольной педагогике.

Новизна компьютера и интерактивного оборудования отражаются в расширении и обогащении содержания знаний, умений и навыков ребенка, в интенсификации образования структурных комплексов интеллектуального и мотивационно-эмоционального характера, в изменениях динамики процесса психического развития. Дети в дошкольном возрасте обладают непроизвольным вниманием, то есть они не могут осознанно стараться запомнить тот или иной материал. И если только материал является ярким и значимым, ребенок непроизвольно обращает на него внимание. И здесь компьютер просто незаменим, так как передает информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным.

Целью моей работы в данном направлении является расширение возможностей использования современных информационных компьютерных технологий в практике работы ДОУ, способствующих повышению качества подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, содействию повышения у них

познавательной активности, освоения детьми дошкольного возраста элементарной компьютерной грамотностью, созданию условий для успешной социализации детей в обществе, формированию у детей самостоятельности, целеустремленности, умения ставить перед собой задачу и добиваться её решения, нормализации эмоционально-волевой и личностной сферы дошкольников.

Одной из основных компьютерных технологий расширения детских представлений, применяемые мной в образовательном процессе, являются презентации, слайд-шоу, мультимедийные фотоальбомы. Это наглядность, дающая возможность мне как воспитателю выстроить объяснение на занятиях логично, научно, с использованием видеофрагментов. При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Презентация дает возможность рассмотреть сложный материал поэтапно, обратиться не только к текущему материалу, но и повторить предыдущую тему. Также можно более детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения. Использование анимационных эффектов способствует повышению интереса детей к изучаемому материалу. На занятиях с использованием компьютерных презентаций большинство детей становятся более активны, открыты, у них менее выражена тревожность. Таким образом, применение мультимедийных технологий, ставших обычными в среднем и высшем образовании, вполне оправдано и в дошкольном обучении. Использование большого и разнообразного спектра заданий способствует расширению кругозора дошкольников, развитию их познавательных процессов. Но вместе с тем необходимо помнить, что компьютер не заменит эмоционального человеческого общения так необходимого в дошкольном возрасте. Он только дополняет воспитателя, а не заменяет его.

Занятия с использованием мультимедийных презентаций я строю таким образом, чтобы помочь дошкольникам наглядно увидеть и понять, что происходит в окружающем мире, закреплять знания, уже

полученные на повседневных занятиях и найти ответы на вопросы, с которыми приходится сталкиваться в повседневной жизни. Каждое занятие включает у меня несколько видов деятельности, сменяющих друг друга: это обязательно беседа, показ слайдов, с использованием игровых заданий или дидактический игр (н-р: «Четвертый лишний», «Какой слайд (фрагмент) пропущен?» и т.д.), обсуждение просмотра фрагментов. Занятия проходят с соблюдением требований СанПиНа. После занятия обязательно проводится профилактическая гимнастика для глаз, во время занятий проводим физкультминутки. При построении занятия учитываю возрастные психические и физические особенности детей дошкольного возраста.

Медиазанятия использую для группового обучения, как целое занятие или его часть:

- введения нового материала;
- закрепления материала.

Медиазанятия проводятся в музыкальном зале детского сада, оснащённом мультимедийным проектором и экраном.

С помощью внедрения новых информационных технологий в образовательный процесс я придерживалась принципа наглядности – одного из основных принципов педагогики. Замена устаревших плакатов и другого демонстрационного материала на красивый материал в электронном варианте, зрительно приятен, надолго удерживается в памяти, с помощью мультимедийных эффектов есть возможность проследить последовательность действий, «волшебных» превращений и т.д. Мультимедийные презентации – удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые могут долго удерживать внимание ребенка.

Проанализировав проведённую мною работу, прихожу к выводам: что использование мультимедийной технологии вносит свой вклад в совершенствование образования и воспитания

всесторонне развитой творческой личности ребенка, повышает познавательную активность и познавательный интерес к окружающим нас предметам и явлениям, обеспечивает необходимый уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе.

Моя практика использования мультимедийных презентаций показала, что при условии систематического использования их в образовательном процессе в сочетании с традиционными методами обучения, эффективность работы по развитию познавательных способностей и познавательной активности детей дошкольного возраста значительно повышается.

Об эффективности говорят следующие позитивные факторы:

- дети лучше воспринимают изучаемый материал за счет того, что презентация несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам, не умеющим читать и писать;
- у воспитанников повышается мотивация к работе на занятии за счет привлекательности мультимедийных эффектов. Движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание детей;
- полученные знания остаются в памяти на более долгий срок и легче восстанавливаются для применения на практике после краткого повторения;
- презентации позволяют моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни (полет ракеты или спутника, превращение куколки в бабочку и т. д.).

Таким образом, применение мультимедийных презентаций дает возможность оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с разным уровнем познавательного развития и значительно повысить эффективность образовательной деятельности.

Я считаю, что использование на занятиях в детском саду мультимедийных презентаций, при условии систематического

использования их в образовательном процессе в сочетании с традиционными методами обучения, повысит эффективность работы по развитию познавательных способностей и познавательной активности детей дошкольного возраста.

Список литературы:

1. *Богомолова, Е. М.* Занимательные задания по базовому курсу информатики. [Текст] / Е. М. Богомолова // Информатика и образование. – 2004. – №2. – С. 52-60.
2. *Виноградова, Е. Л.* Условия становления познавательной мотивации дошкольников 5-6 лет [Текст] / Е. Л. Виноградова // Психологическая наука и образование. - 2004. - №2. - 143 с.
3. *Дейкина, А. Ю.* Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения [Текст] / А. Ю. Дейкина. – Бийск, 2002. – 47 с.
4. *Русакова, О. Л.* Информатика: уроки развития [Текст] : Материалы для занятий с дошкольниками / О. Л. Русакова // Информатика. - 2004. - №31.
5. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утвержденные приказом Минобрнауки России от 23.11.2009 года № 655, регистрационный № 16299 от 08.02.2010 Министерства юстиции РФ.

Саголакова Н.П. (Республика Хакасия с. Арбаты)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДОУ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС

В современных социально-экономических условиях развития общества перед педагогической наукой и практикой стоят задачи поиска наиболее оптимальных систем обучения и воспитания детей с ОНР. Острой проблемой для ДОУ, реализующих основные общеобразовательные программы, становится увеличение количества детей, имеющих трудности освоения общеобразовательных программ и детей с ОНР. В рамках введения ФГОС приоритетно

задачей становится решение этих проблем с помощью инновационных технологий, в том числе и информационно-коммуникационной.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Однако, в последнее десятилетие произошли большие изменения в образовательных структурах. Наблюдаются два взаимосвязанных процесса:

Усложнение научно – технического прогресса

Появилось больше компьютеров, мобильных телефонов, планшетов, телевизоров и других гаджетов, стал доступным Интернет. Соответственно это изменило и формы общения, хотя потребности в общении сохранились на том же уровне. Все меньше дети разговаривают и играют во дворе, в компаниях, больше взаимодействуют с компьютером, общаются через Интернет. Меньше разговаривают, глядя на человека, глаза в глаза, больше по телефону. Меньше общения посредством звука и больше посредством буквы.

Усложнение дефектов речи

Заметно, что характер, глубина, количество и структура дефектов речи изменились. Во-первых, если раньше был нарушен один звук, то сейчас, как правило, не одна группа. Во-вторых, усложнились дефекты в самой структуре речи. Нарушены не только звуки, фонетико-фонематическое различение звуков, но и грамматика, и связная речь. Помимо всего этого, дети с речевыми проблемами имеют психологические особенности:

1. Дефицит внимания;
2. Низкий уровень развития самоконтроля.
3. Низкий уровень познавательной активности.
4. Быстрая утомляемость и, как следствие, низкая

работоспособность.

5. Особенности зрительно-пространственного восприятия.

6. Низкий уровень мотивации к обучению.

В практической деятельности учителей-логопедов сложилась определённая система работы в этом направлении. Разработаны методические рекомендации по устранению фонематического недоразвития и лексико-грамматического нарушения, имеется достаточное количество практического материала по работе над связной речью, но информационно-компьютерные технологии пока ещё слабо используются в этом направлении, хотя дают множество возможностей:

- доставлять обучающимся необходимый практический материал в доли секунды;
- активизировать и сосредоточить внимание на самой сути выполнения задания;
- задействовать как визуальный канал восприятия информации детьми (цветовая палитра, анимационные эффекты), так и аудиальный (звуковые файлы – дикторский текст, музыка), что помогает воспитанникам лучше понять и усвоить материал;
- оптимизировать процесс формирования правильной речи и коррекции ее недостатков;
- увеличить объем выполнения тренировочных упражнений;
- а так же при подготовке к занятиям компьютер дает возможность сэкономить время на поиск информации, иллюстративного материала, вариантов заданий.

По сравнению с традиционными формами воспитания и обучения дошкольников, компьютер обладает рядом преимуществ, и именно поэтому нравится детям:

- компьютер несёт в себе образный тип информации, понятный детям, которые пока в совершенстве не владеют техникой чтения и письма;

- постановка проблемных задач, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером, является стимулом познавательной активности детей;

- компьютер предоставляет возможность реализации индивидуального подхода в работе с детьми дошкольного возраста. В процессе деятельности каждый ребенок выполняет задания своего уровня сложности и в своем темпе;

- компьютер очень «терпелив» во взаимоотношениях с ребенком, никогда не ругает его за ошибки, а ждет, пока он сам исправит недочеты, что создает в процессе обучения необходимую «ситуацию успеха»

Моя работа как учителя-логопеда строится по четырём направлениям: организационному, диагностическому, коррекционно-развивающему и просветительско-профилактическому. И в каждом из этих направлений можно использовать ИКТ.

1. Организационное направление: основная цель – создание условий для процесса коррекции речи детей.

В этом направлении работы удобно использовать различные средства Microsoft Office:

Microsoft Word - работа с документами (для составления отчётной документации - график работы учителя-логопеда, циклограмма, список воспитанников, зачисленных на логопедический пункт и т.д.);

Microsoft Excel – работа с таблицами (учёт журнала реализации коррекционно-образовательной программы ДОУ)

2. Диагностическое направление. Цель – выявление детей с проблемами в речевом и психофизическом развитии, оценка структуры речевого дефекта и степень выраженности нарушений входящих в него компонентов.

Использование в этом направлении средств Microsoft Office значительно сокращает время, необходимое для углубленной диагностики детей, и подведения итогов обследования.

Microsoft Power Point – работа с презентациями (применяется для уточнения активного и пассивного словаря ребёнка, обследования грамматического строя речи и т.д.);

Microsoft Excel – работа с таблицами, удобно применять при обработке результатов обследования речи воспитанников, для ведения мониторинга речевого развития;

Paint – работа с рисунками (используется при диагностике понимания обращённой речи и удерживания инструкций, а также для обследования и формирования зрительно-пространственного восприятия)

3. Коррекционно-развивающее направление.

Цель - коррекция речевых нарушений и подготовка детей к школе

Логопедическая работа по коррекции речевых нарушений, с применением интерактивных и демонстрационных компьютерных технологий, создаёт ситуацию занимательности и заинтересованности, вызывает желание трудиться на занятии и осуществляется по следующим направлениям:

- развитие слухового внимания;
- активизация артикуляционного аппарата и формирование правильного звукопроизношения;
- коррекция просодической стороны речи;
- развитие фонематического слуха и навыков звукобуквенного анализа;
- уточнение, обогащение и активизация словаря;
- коррекция и развитие грамматического строя речи;
- развитие связной речи.

Кроме того, в настоящее время появляется большое количество компьютерных игр-тренажеров, которые являются обучающими программами по различной деятельности. Благодаря таким тренажерам, ребёнок может пополнить знания и закрепить их,

выполняя серию специально подобранных заданий.

Компьютерные программы для коррекции нарушений устной речи у детей встречаются редко, и, чаще всего, рассчитаны на использование родителями, а не специалистом по коррекции речевых нарушений. Следует также отметить, что программы для коррекции речи оказываются, как правило, дороже обучающих программ по какой-либо другой деятельности в 5-7 раз.

Наиболее приемлемы в работе с детьми-логопатами следующие программы:

Программа «Игры для Тигры»

Данная программа «Игры для Тигры» предназначена для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

«Игры для Тигры» позволяют эффективно организовать индивидуальную и подгрупповую работу с детьми. Программа построена на основе методик обучения детей с отклонениями в развитии: Л.Н. Ефименковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой и других. Решение учебных и коррекционных задач с помощью программы «Игры для Тигры» встраивается в систему общей коррекционной работы в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями детей.

Каждое занятие является комплексным, то есть представляет собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения. В программе более 50 упражнений, объединенных в четыре тематических блока, представляющих основные направления коррекционной работы: Фонематика, Просодика, Лексика и Звукопроизношение.

Для работы над звукопроизносительным компонентом речи можно использовать программу «Домашний логопед» (пр-во Новый диск, 2007).

Программа помогает в автоматизации поставленных звуков,

предоставляя более 500 красочных слайдов-картинок. Ребёнок сам или с помощью взрослого находит слова-названия на определённый звук. Кроме того, в программе записаны образцы правильного звукопроизношения (изолированный звук, чистоговорки, скороговорки). А мини-игра «Угадай-ка» привлекает внимание к звукам окружающего мира, развивая тем самым фонематическое восприятие.

Мультимедийный проект «Развитие речи. Учимся говорить правильно» («Новый Диск», 2008)

Представляет собой набор заданий для развития звуковой стороны речи. На диске имеется также раздел «Развитие связной речи», где ребёнку предлагается алгоритм создания описательного рассказа и рассказа по серии картинок. В легкой, веселой и ненавязчивой форме эта программа научит ребенка верно ориентироваться в звуках окружающего мира, правильно говорить и внимательно слушать. Увлекательные задания помогут расширить кругозор, увеличить словарный запас, развить логическое мышление, зрительную и слуховую память, сообразительность.

Электронное пособие «Логопедические упражнения» серии «В помощь логопеду»

Содержит занимательный презентационный материал для закрепления правильного произношения детьми 4-8 лет звуков, их общего и речевого развития, поддержания интереса к логопедическим занятиям.

Речевой материал основан на рифмованных миниатюрах, максимально насыщенных автоматизируемым звуком. Анимированные картинки облегчают усвоение и запоминание материала, делают занятие наглядным и интересным.

Требования, предъявляемые к развивающим и обучающим программам, применяемым на логопедических занятиях:

- Программа должна иметь указание на возраст ребенка
- Программа должна быть яркой, красочной, со звуковым

оформлением

- Объекты, отображенные на экране, не должны быть мелкими или непонятными детям
- Программа должна быть на русском языке
- Текст заданий, если он имеется, желательно должен быть озвучен диктором
- Задания - интересные, понятные ребёнку, простые для выполнения
- Периоды и эпизоды игры должны быть не более 3-5 минут
- Желательно, чтобы ребенок работал с клавиатурой, так как справиться с мышкой ему еще сложно
- Программа должна развивать детей, давать им знания, обучать навыкам в незатейливой игровой форме
- Чередование разных компьютерных игр.

4. Просветительно-профилактическое направление.

Цель – распространение знаний о коррекционно-педагогической деятельности среди родителей и педагогов ДОУ

В этом направлении широко используются информационно-обучающие средства и приемы, которые способствуют повышению логопедической грамотности, как педагогов, так и родителей.

Microsoft Power Point – презентации (используются на педагогических советах, семинарах, проектах и т.д.)

Microsoft Office Publisher – информация для всех участников педагогического процесса (создаются публикации, буклеты, оформляются информационные стенды для родителей)

Родители современных детей молодые люди, для которых компьютер и интернет такая же неотъемлемая часть нашей жизни, как телевизор и телефон. Поэтому я и воспитатели нашего МБДОУ «Детский сад «Колокольчик» стараются активно использовать эти возможности для пропаганды логопедических знаний среди родителей.

Предлагаем использовать информацию с сайтов, адресованных

родителям и содержащим материал по детской психологии и логопедии, общаться на педагогических форумах и читать блоги педагогов. Также задать любой вопрос или получить консультацию у специалистов МБДОУ можно напрямую, через сайт детского сада или электронную почту специалиста. Такая форма работы помогает родителям глубже проникнуть в суть проблем, которые возникли у его ребенка, адекватно оценить их и вовремя начать работу по коррекции.

Для самообразования активно используем возможности интернет-ресурсов: где можно найти интересующую методическую литературу, представленную в электронном виде; необходимый картинный материал для создания игр, звуковые и анимационные эффекты для создания яркой мультимедийной презентации.

Возможности интернета мы используем не только для получения необходимой информации, но и для общения с коллегами: участвуем в различных сетевых интернет-проектах, состоим в сетевых методических объединениях педагогов.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в работе логопеда ДОУ, в условиях введения ФГОС:

- позволяет в процессе логопедического обследования детей более объективно и дифференцированно оценить возможности ребёнка;
- повышает эффективность коррекционной работы;
- помогает сделать коррекционно-логопедическую работу интересной, увлекательной для детей-логопатов, помогает увлечь их процессом обучения, сочетать коррекционные и учебно-развивающие задачи логопедического воздействия;
- даёт возможность задействовать все анализаторные системы;
- сокращает сроки коррекционной работы;
- помогает вести мониторинг речевого развития учащихся;
- повышает мотивацию ребёнка к логопедическим занятиям;

- предупреждает появление у логопатов расстройств письменной речи, а, следовательно, снижает риск дезадаптации младших школьников;
- формирует в определенной степени сотрудничество между ребенком, учителем-логопедом и родителями;
- активизирует работу с родителями, повышает компетентность родителей и педагогов в коррекционно-воспитательной работе, что является необходимым условием успешного воздействия на ребенка, имеющего недоразвитие речи.

Активное использование информационно-коммуникационных технологии в работе позволяет сделать вывод, что компьютер и разные гаджеты становятся необходимым средством развития, обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Список литературы:

1. Интернет - сайт «Информационно-консультационный центр АПК и ППРО», <http://consul.apkpro.ru/consul/26-ict-edu/71--5.html>
2. Интернет - сайт «Сетевая модель методической службы», <http://edu.k26.ru/~wiki/index.php?title>
3. Интернет - сайт ТОГООУ ДПО "Институт повышения квалификации работников образования", <http://ipk.68edu.ru/forum/viewtopic.php?p=855&sid=7f2bbbed5a066364c3896064151beea6d>
4. Интернет-сайт <http://festival.1september.ru/articles/594478/>
5. Интернет-сайт: <http://nsportal.ru/detskii-sad/logopediya/ispolzovanie-ikt-v-rabote-uchitelya-logopeda-v-mdou-crr-ds-no-7-vishenka-2>
6. Интернет-сайт: <http://www.tc-sfera.ru/posts/ispolzovanie-informacionno-kommunikacionnyh-tehnologiy-v-rabote-uchitelya-logopeda-doshkolnogo>
7. Интернет-сайт: <http://logoportal.ru/ikt-v-rabote-logopeda/.html>
8. Источник: <http://logoportal.ru/professionalnaya-podgotovka-logopeda-k-ispolzovaniyu-kompyuternyih-tehnologiy/.html>
9. Интернет-сайт ["ХАКАССКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ"](http://ipk19.ru/) <http://ipk19.ru/>

ВИДЕОГРАММЫ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕДАЧИ ВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация: В статье анализируется применение видеограммы в качестве аудиовизуального средства. Приводится классификация видеограмм.

Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества учебного процесса, благодаря их яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно – слуховых образов. Они обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и понимания.

Видеограмма – это вид аудиовизуального средства обучения, предназначенный для зрительного восприятия материала.

Видеограммы в зависимости от абстрактности зрительного образа подразделяются на натуральные, художественно – изобразительные и графические. Классификацию видеограмм мы можем подробно увидеть в таблице:

Натуральные	Художественно - изобразительные	Графические
- предметы - действия	- учебные рисунки - географические карты - фотографии - плакаты -рисунки	- таблицы - схемы

Средства передачи визуальной информации предполагают показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью вышеперечисленных средств наглядности. С их помощью раскрывается сущность многих языковых явлений и процессов. При правильном использовании с учетом поставленной

цели и дидактических задач эти средства оказывают преподавателям и учащимся значительную помощь. Они существенно облегчают процесс формирования понятий, без их участия вряд ли возможно качественное и быстрое обучение.

Эффективность демонстрации наглядных средств обучения в большой степени зависит от методики показа. Избирая наглядные материалы, следует хорошо продумать их дидактическое назначение, место и роль в познавательном процессе. Наглядный материал готовят заранее, но показывают только в тот момент, когда они оказываются необходимыми по ходу обучения [1: 148].

Видеограммы широко используются на всех этапах обучения в качестве эффективного средства семантизации языкового материала, для этого рекомендуется использовать натуральную наглядность путем демонстрации предметов и действий.

Также визуальные средства передачи информации широко используются для объяснения грамматического материала, когда на занятиях видеограммы используются для семантизации материала на уровне грамматической формы и его закрепления с опорой на зрительный образ. С помощью наглядных средств обучения можно объяснить значение большинства грамматических явлений изучаемого языка.

На занятиях по фонетики видеограммы используются для постановки звуков с опорой на зрительный образ, демонстрирующий положение органов речи при артикуляции звука. Особую ценность представляют графические изображения в виде спектограмм и интонограмм, показывающие расхождения в артикуляции сходных звуков в разных языках. Это саггитальные разрезы органов артикуляции, схематическое изображение их взаимосвязи, а также синтезируемые звуки изучаемого языка с различной степенью приближения к натуральным. Сопоставление эталонных спектограмм и интонограмм с корреспондирующими спектограммами и интонограммами в произношении учащегося

позволит ему аналитически осознать правильные стороны и ошибки собственного произношения [2: 235].

Однако наиболее широкое применение видеогаммы находят на занятиях по развитию речи, где они используются в качестве источника воссоздания ситуации общения и стимула для построения высказывания с опорой на зрительный образ.

Для развития иноязычной речи требуются сюжеты, перспективные виды повествований и диалогов, чем подсказывается логика и содержание высказывания и облегчается продуцирование высказывания на иностранном языке, так как снимается трудность – о чем говорить. В подобных методических ситуациях ученики усиленно работают над формой высказывания, а основа содержания полностью или частично подсказывается средством зрительной наглядности. Безусловно, создание речевой ситуации является основной целью использования видеогаммы на занятиях по языку, что способствовало появлению термина ситуативная наглядность, или наглядность речевых поступков. Ее задача – на показе данных конкретных вербальных ситуаций научить учащихся объясняться устно на изучаемом языке. Условием успешности такой наглядности служит статистическая и модельная обработка живых ситуаций вербального общения.

Необходимо статистически определить микрообъем вербальных ситуаций, также статистически определить необходимые для них минимумы: интонационный, лексический, грамматический и стилистический. И лишь вслед за этим, начинать такую отработку вербальных ситуаций, которая привела бы их к чувственно – модальной выразительности, подсказала бы учащимся правила вербального общения в устной форме [3: 73].

Понимать иноязычную речь и говорить на иностранном языке всегда будет легче, если предмет, о котором приходится думать и о котором говорят другие, будет находиться перед глазами и восприниматься зрительно. Так как, всякая словесная речь, в том

числе и иноязычная, в процессе своего развития бывает сначала ситуативной, а только потом превращается в контекстную, то всякое наглядное изображение тех или иных ситуаций, содержащих в себе различные предметы, о которых можно думать и говорить, должно принести исключительно большую пользу.

Современные методисты придают большое значение использованию слухо-зрительного восприятия при обучении иностранным языкам. Демонстрация видеофонограммы, последующая работа над отдельными ее компонентами ведет к объединению внешней и внутренней наглядности.

Видеофонограмма – это учебное средство, демонстрируемое с помощью звукосветотехнического устройства и направляющее речевую информацию одновременно по зрительному и слуховому каналу сенсорной системы индивида.

К зрительно-слуховым средствам обучения относятся пособия, в которых зрительный и слуховой ряды образуют единство и органически соединяются между собой в ходе демонстрации пособия. Конечно, различие между зрительными и зрительно – слуховыми средствами обучения до некоторой степени относительное: всякое зрительное пособие в сопровождении звукового ряда становится зрительно – слуховым. То же самое имеет место при демонстрации образцов слуховой наглядности в сопровождении рисунков, таблиц, схем. Однако с методической точки зрения выделение зрительно – слуховых пособий в особую группу вполне оправдано: тем самым подчеркивается отличительная их черта – органическое соединение зрительного и слухового ряда при создании пособия и его представления.

Видеофонограммы считаются наиболее эффективным и перспективным средством обучения английскому языку, как иностранному, благодаря насыщенности информации зрительно-слухового ряда, а также динамизму изображения. Ситуативность и динамизм изображения делают этот вид наглядности особенно

эффективным средством обучения речевому общению, а использование современных технических возможностей повышает выразительность за счет использования крупного плана, мультипликации, стереозвука, широкого экрана и т.д. [4: 20].

К видеофонограммам, предназначенным для среднего этапа обучения, относятся: учебная видеопродукция, аутентичные кинофильмы – художественные, документальные, научно – популярные и т. д.

Использование видеопродукции в обучении иностранному языку в обучении иностранному языку базируется на одном из старейших и основных методических принципов

На занятиях широко используются как учебные (искусственно созданные видеоматериалы, предназначенные для решения определенных учебных задач), так и аутентичные (оригинальные) фильмы (созданные носителями языка и не предназначенные для учебных целей).

Учебные видеофильмы, использование которых, способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики «... представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности ...», предоставляют возможность дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях англоговорящих стран. Видеозапись используется для создания в учебном процессе оперативной аудиовизуальной опоры активизации иноязычного речевого общения на учебных занятиях.

Учебные видеоматериалы разрабатываются с учетом учебной дисциплины и особенностей методики ее преподавания, возраста учащихся, степени научной подготовленности и дидактического назначения. Видеоматериала можно определить как выполняющие функцию непродолжительных видеосправок, роль которых заключается в объяснении того или иного аспекта учебной программы.

Контрольный урок в экспериментальной группе проходил с использованием видеодиаграмм, в качестве технического средства передачи визуальной информации выступали интерактивная доска и презентации Power Point. Этот урок являлся вводным по теме “Kazakhstan”.

Мы считаем целесообразным и актуальным разработать этот урок именно с использованием мультимедийной презентацией, так как ее использование позволяет предъявить учащимся элементы страноведческого характера, которые могут использоваться как фон формирования у обучаемых речевой деятельности на английском языке. Компьютер обладает большими возможностями для построения цветных изображений, поддающихся необходимым преобразованиям в заданных пределах.

Компьютер позволяет предъявлять на экране дисплея элементы страноведческого характера, особенности окружения и обстановки. Очень удобны при этом мультимедийные презентации PowerPoint. Применение компьютерных презентаций на занятиях позволяет ввести новый лексический, грамматический, страноведческий материал в наиболее увлекательной форме, реализуя принцип наглядности, что способствует более прочному усвоению информации.

Урок

Тема урока: “Kazakhstan is my motherland”. На этом уроке учитель знакомил учащихся с новой темой.

В течение урока учащимся предлагались как письменные, так и устные задания.

Цель урока – совершенствовать коммуникативную компетенцию посредством обогащения словарного запаса, развитие навыком письма и монологической речи.

Задачи:

- 1) Повышение мотивации к изучению языка;
- 2) Знать и расширять лексический материал по данной теме;

3) Расширить кругозор учащихся, эрудицию, эстетическое воспитание.

Ход урока.

1. Организационный момент. В процессе организационного момента учитель создает эмоциональный настрой на урок, сообщает учащимся тему урока.

Teacher: Hello dear pupils. I am glad to see you.

Pupils: Hello teacher. We are glad to see you too.

Teacher: Today In our lesson we will consider the new theme. Look at the board; here you can see some pictures, try to guess the theme of our lesson.

На первом слайде представлены различные картинки, характеризующие тему, этим заданием учитель подводит учеников к основной теме урока.

2. Целеполагание, мотивация и актуализация данной темы урока.

Teacher: Children, Kazakhstan is our motherland and we should be able to talk someone about Kazakhstan. So, today we will know more about it. But at first I would want to check your knowledge about Kazakhstan. Please answer my questions.

What is the population of Kazakhstan?

What large cities of Kazakhstan do you know?

What countries does it border on?

Teacher: you are very good. Now I want to tell you about Kazakhstan. Your task is to listen to me and also during my speech you, you should make the plan of my speech. I hope that presentation will help you.

3. Введение нового лексического материала.

В процесс приобретения иноязычного слова включается такое важное когнитивное действие, как запоминание. Данное действие обеспечивает удержание слова в памяти. Запоминание тоже обеспечивается благодаря выделенным в слове признакам. Опираясь

на эти признаки, учащиеся запоминают не только сами слова, но и их связи (логические, ассоциативные, парадигматические, словообразовательные, тематические). Прочное запоминание слов как учебных единиц обеспечивается за счет овладения целым комплексом признаков и за счет усвоения полного объема его связей. Такой когнитивный процесс становится успешным и эффективным, если для этих целей используются всякого рода схемы, мыслительные планы, практические и умственные действия со словом. В результате такой работы создается «когнитивный образ слова - совокупность информации (чувственной и интеллектуальной), содержащейся во внутренней и внешней его структуре при активном и релятивном владении им в устной и письменной речи». [5: 10]

Teacher: But at first we will consider new words on this theme. Let's look at the screen.

На экране отображено слово, его визуальный образ, транскрипция, а также возможные словосочетания с этим словом.

Учащиеся повторяют за учителем, отображенные на экране конструкции, после каждого слова, учащиеся составляют с приведенным словом или словосочетанием свои предложения.

4. Первичное усвоение знаний. Учитель проводит лекцию о Казахстане.

Схема презентации.

- 1) Титульный слайд, заголовок темы.
- 2) Описывается географическое положение страны.
- 3) Статистические данные по территории.
- 4) Рассказано, с какими странами граничит Казахстан, показана карта стран-соседей.
- 5) Демографические данные страны.
- 6) Административное деление Казахстана. Показана карта 14 областей страны.
- 7) Столица государства – Астана.

8) Обретение Независимости. Президент страны – Нурсултан Назарбаев.

9) Валюта Казахстана – Тенге.

Во время сообщения учителем новой информации, учащиеся делали соответствующие записи, в результате чего развивалось скоростное письмо.

5. Осознание и осмысление блока новой информации. Далее после сообщения учителем информации, следует этап проверки усвоения полученного материала, для чего на последующих слайдах отображены задания по теме:

- 1) Find the word according its Russian equivalent. Проверка усвоения учащимися лексического материала.
- 2) Continue the following sentences.
- 3) Make the speech about Kazakhstan according the plan.
- 4) Информация на слайде нацелена на оказание помощи учащимся в практике монологической речи. Учащиеся видят план составления рассказа по определенной схеме. Используя данную схему, ученики рассказывают о Казахстане, учащимся необходимо употребить всю упоминавшуюся лексику, составив мини-рассказ. Активная лексика так же представлена на данном слайде.

В контрольной группе для изучения данной темы применялись следующие средства обучения: текст «The Republic of Kazakhstan», карточки с аналогичными заданиями, учебная доска.

Уже на этой стадии нашего эксперимента мы можем отметить, что с каждым разом, при использовании аудиовизуальных средств обучения, в экспериментальной группе повышается успеваемость.

Приложение

Задания к уроку с использованием видеоматериалов

- 1) Предтекстовое задание - tick the correct information.
 - Most children start primary school at the age of 7.
 - About 20 % of 18 – year – olds go to university.

- At most schools students wear a uniform.
- There are about 22 students in a secondary school class.
- Students begin learning a foreign language at 15.
- All students have music lessons.
- Most parents in Britain pay for their children's education.

2) Повторение лексического материала - put the words below into the correct columns.

	subjects	Types of school	sports
Primary Rugby Religion Geography Literature Football Independent Uniform History Netball Science State Secondary Badminton Boarding			

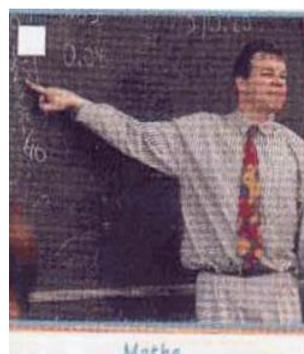
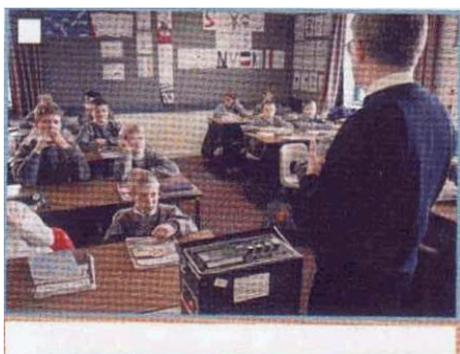
3) Задание в течение просмотра фильма – try to complete the table with words and numbers from the box.

Training 70 Primary	University Secondary Certificate	17 Advanced 20	5 16
age	education		
11	100% of students go to _____ school.		
11 -	100% of students go to _____ school.		
	At 16, in England, they take GCSE examinations (General _____ of Secondary Education).		
18	___ % students continue at school. At 18 they take "A" levels (_____ level examinations).		
18 +	20 % of 18 – year – olds go to.		
	Another ___ % of 18 – year – olds go on to other kinds of education and _____.		

4) Упражнение, выполнявшееся учащимися в течение просмотра видеосюжета без звукового сопровождения.

- Watch the sequence without sound. Tick the activities you see.

Watch again and check your answer.



Список литературы:

1. *Пассов, Е. И.* Урок иностранного языка в школе [Текст] / Е. И. Пассов. - М. : Просвещение, 1988. - 223 с.
2. *Артемов, В. А.* Психология обучения иностранным языкам [Текст] / А. В. Артемов. - М. : «Просвещение», 1969. - 279 с.
3. *Фомина, Л. И.* Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе [Текст] / Л. И. Фомина. - Свердловск, 1980. - 160 с.
4. *Баранова, М. В.* Совершенствование грамматической стороны диалогической речи студентов пятого курса факультета иностранных языков в процессе работы над видеофильмом [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Баранова. - С. Петербург, 2001. - 20 с.

5. *Ляховицкий, М. В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. – М. : Высшая школа, 1982 – 165 с.

Шатикян А.И. (г. Усолье-Сибирское)

СОТРУДНИЧЕСТВО СЕМЬИ И ДОУ В РЕШЕНИИ ВОПРОСА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

*«Воспитывает все: люди, вещи, явления,
но прежде всего и дольше всего — люди.
Из них на первом месте – родители и педагоги»
Макаренко А. С.*

Важнейшим итогом воспитания и обучения дошкольника в семье и детском саду является психологическая готовность ребенка к школьному обучению.

Готовность к школе определяется как сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной, произвольной и личностной сферы старшего дошкольника, что позволяет ему успешно адаптироваться к новым условиям учебной деятельности и социальной позиции учащегося [1].

Подготовка старших дошкольников к школе - это процесс, направленный на развитие следующих компонентов готовности:

- мотивационная готовность — складывается при наличии выраженной познавательной потребности и умении трудиться. Познавательный интерес – ответы на вопросы, чтение, развивающие игры, самостоятельные выводы. Умение трудиться — как справляется с трудностями, доводит начатое до конца; взрослый может помочь, эмоционально похвалить, что позволит верить в свои возможности;
- социальная готовность – формируется внутренняя позиция школьника, отношение к школе, понимает социальную значимость

учения. Помните, желание пойти в школу и желание учиться отличаются – рассказывайте ребенку о школе, учителях, знаниях, все – что вызывает желание учиться;

- личностная готовность – уметь строить отношения со взрослыми и сверстниками, готовность быть школьником, имеющим круг прав и обязанностей;

- интеллектуальная готовность – связана с развитием мыслительных и познавательных процессов (внимание, память, воображение, мышление) – способность обобщать, сравнивать объекты, классифицировать их, выделять существенные признаки, делать выводы, образные и пространственные представления, речь, любознательность, тонкая моторика руки (владение ручкой), хорошая память;

- физическая готовность – включает развитие, учет функциональных возможностей организма ребенка и состояние его здоровья.

В формировании у дошкольника мотивов учения основополагающую роль играет семья, так как основные человеческие потребности, прежде всего социальные и познавательные, закладываются и активно развиваются уже в ранние периоды детства при решающем влиянии внутрисемейных отношений к обучению вообще. Этот факт активно поддерживают и современные нормативные документы (ФЗ «Об образовании», ФГОС ДО), признающие преимущественное право родителей (законных представителей) в воспитании подрастающего поколения: именно они «обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [4, ст. 44], Интерес к новым знаниям, элементарные навыки поиска интересующей информации (в книгах, журналах, справочниках, интернете), осознание общественной значимости школьного учения, умение подчинять свое «хочу» слову «надо», желание трудиться и доводить начатое дело до конца, умение сравнивать результаты своей работы с

образцом и видеть свои ошибки, стремление к успеху и адекватная самооценка – все это является мотивационной основой школьного учения и формируется, главным образом, в условиях семейного воспитания.

Семья и ДООУ – это партнеры, которые связаны общей целью и задачами, строящие свою деятельность по формированию готовности старших дошкольников к предстоящему школьному обучению и взаимодействию в условиях нового социального института на основе взаимопонимания и открытого диалога.

Процесс совместной деятельности воспитателя и родителей - это взаимодействие, которое основано на их взаимопонимании, единстве требований по вопросам содержания, форм осуществления подготовки современного ребенка к школе, это взаимная потребность добиться высоких результатов будущих первоклассников. Реализуя детей к школе, что в свою очередь блокирует различные проблемы, оказывающие негативное влияние на развитие личности ребенка, его самооценку, положительную мотивацию, сознание и пр.

Диагностика общие цели, педагоги и родители в значительной степени повышают уровень готовности выпускников МБДОУ «Детский сад вида №40» к обучению в школе показывает, что у детей недостаточно сформированы коммуникативные способности, в частности, дети затрудняются в звуковом и звукобуквенном анализе материала, подаваемого на слух и произвольной регуляции собственной деятельности. Воспитанники испытывают затруднения при выполнении заданий в соответствии с установленными правилами, у них слабо развита мелкая моторика, не сформировано произвольное внимание, умение работать самостоятельно. Кроме того, выпускники ДООУ демонстрируют низкие показатели сформированности зрительно-моторной координации и графической деятельности и недостаточный уровень зрелости познавательной сферы.

В ходе практической деятельности мы эффективно используем следующие формы работы с родителями по подготовке детей к школьному обучению:

- тематические родительские клубы («Психофизические особенности детей 6-7 лет», «Готовность к школе. Что это такое?», «Готовимся к школе вместе»), главной целью которых является информирование родителей об особенностях работы с дошкольниками в данный период, построение активного взаимодействия с ДОО и школой. Особое внимание уделяется вопросам эмоциональной подготовки детей, обсуждаются принципы организации занятий дома и, особенно, важность бесед с детьми.
- семинар-практикум «Семья на пороге школьной жизни», «Подготовка руки ребенка к письму» - данная форма работы способствует активному вовлечению семьи в воспитательно-образовательный процесс, повышению педагогической компетентности родителей при подготовке дошкольников к обучению в школе, а также профилактику школьной дезадаптации будущих первоклассников.
- круглый стол «К школе готовы!» совместно с учителями начальных классов позволяет родителям не только познакомиться с будущими учителями своих детей, но и получить исчерпывающую информацию и рекомендации специалистов школы.

Эффективной формой работы является карманная библиотека «Игры по дороге домой», выпуски которой издаются еженедельно и соответствуют различной тематике («Играем пальчиками», «Играем и запоминаем», «Самый внимательный», «Мне все по плечу, все задачки я решу», «Слушай загадку и найди отгадку», «Говорим правильно» и другие). Особую привлекательность данной формы работы придает формат издания (маленький карманный), доступность

изложения материала и простота воплощения советов в практику семейного воспитания.

Кроме того, реализуя задачи доступности информации для родителей (законных представителей) о ходе реализации образовательной программы в дошкольном учреждении, на страницах официального сайта группы размещаются дополнительные материалы «В помощь родителям», освещающие вопросы не только подготовки к школе, но и организация текущей воспитательно-образовательной работы (реализация содержания тематической недели, отчет о проводимых мероприятиях и экскурсиях в школу, фотозарисовки и др.).

Таким образом, тесное сотрудничество, личный позитивный настрой, предстоящая радость школьного обучения, подготовка к этому событию, его ожидание, воспитание ценностного отношения к процессу получения знаний и, самое главное, формирование уважительного отношения к педагогу (сначала воспитателю, а затем и к учителю) позволит семье и детскому саду качественно подготовить маленького человека к предстоящему важнейшему этапу его жизни. Только вместе, объединив свои желания и общую мечту, ДООУ и родители смогут достичь общей цели - воспитать здорового, уверенного и активного ученика, готового к усвоению новых знаний!

Список литературы:

1. *Гуткина, Н. И.* Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с.
2. *Ермолаева, М. В.* Психологическая карта дошкольника. Готовность к школе [Текст] / М. В. Ермолаева, И. Г. Ерофеева. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2008. – 96 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

СЕКЦИЯ 2.

МОЛОДЕЖЬ XXI ВЕКА: ШАГИ В НАУКУ

II Всероссийская интернет-конференция для школьников и студентов

18-21 февраля 2016 г.

Кузьмина Т.А., Жукова А.Ю. (г. Малаховка)

ДИАГНОСТИКА КИНЕСТЕТИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ КОРРЕКЦИЯ МЕЖМЫШЕЧНОЙ КООРДИНАЦИИ У ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ

Актуальность. Вопрос кинестетической устойчивости является одним из наименее разработанных разделов спортивной тренировки [1].

Кинестетическая чувствительность в соответствии с положениями Н.А. Бернштейна есть сенсорный синтез (интеграция) первичных рецепций различной модальности [2].

Искусство поддержания устойчивой вертикальной позы тела в динамических условиях внешней и внутренней среды организма зависит от того, в какой мере существенные или субъективно ценные параметры управляющего кинестетического образа могут быть прогнозированы и текущим образом скорректированы (Винарская Е.Н., Суслов В.Н., Фирсов Г.И., 2005). В настоящее время для исследований степени кинестетической устойчивости широко используется метод стабилотрии (Шестаков Н.П., 2007).

Цель исследования. Оценить кинестетическую чувствительность и улучшить межмышечную координацию у юных футболистов с помощью применения специальных упражнений.

Задачи исследования – разработать методику лечебной гимнастики с применением специальных упражнений, с учетом характера и выраженности нарушений кинестетической устойчивости

у юных футболистов; в педагогическом эксперименте оценить эффективность применения разработанной методики для улучшения межмышечной координации, с учетом основного вида деятельности и способствовать улучшению координационных способностей у детей в возрасте 12-16 лет.

Методы исследования – анализ и обобщение научно-методической литературы; оценка уровня кинестетической устойчивости (оценка уровня чувствительности при управлении телом, способность к дифференцированию параметров движения по скорости и амплитуде, способность к реагированию (скорость реакции), способность к приспособлению и перестроению двигательных действий, скорость воспроизведения заданного движения), педагогический эксперимент, методы математической статистики.

В исследовании приняло участие 97 юных футболистов в возрасте от 12-16 лет. По результатам тестирования были выявлены низкие показатели уровня кинестетической устойчивости: средние значения коэффициента Ромберга ниже нормы у 56,3% детей в возрасте 15-16 лет, 64,7% у детей 12-14 лет; скорость реакции преимущественно относится к 4 типу реакций человека на воздействия (норма) у большинства детей, качество следящего движения преимущественно снижено у детей в возрасте 12 и 16 лет. Из всех детей, вошедших в наше исследование были отобрано 24 футболиста (25%) с наиболее низкими показателями уровня кинестетической устойчивости и межмышечной координации.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Академии по футболу им. Ф.Ф. Черенкова «Спартак».

Нами была разработана методика коррекции межмышечной координации у юных футболистов, включающая специальные упражнения, выполняемые в изотоническом режиме, движения в упражнениях выполнялись под счет в медленном темпе и силовые упражнения, в соотношении СУ – 85%, силовые упражнения – 15%. В

СУ входили «упражнения-планки», как в классическом варианте (упор лежа лицом вниз), так и другие их модификации с экспозицией до 10-15 секунд.

Таким образом, была выделена направленность СУ: способность точно соизмерять и регулировать пространственные, временные и динамические параметры движений; способность поддерживать статическое (позу) и динамическое равновесие; способность выполнять двигательные действия без излишней мышечной напряженности (скованности).

Выводы.

1. Нами была разработана методика коррекции межмышечной координации у юных футболистов с применением специальных упражнений, способствующих координационной подготовке, с учетом основного вида деятельности и направленных на развитие координационных способностей низкой сложности, интенсивности, с контролем выполнения заданий по времени и амплитуде каждого движения (с открытыми и закрытыми глазами).

2. Для решения выявленных проблем у юных спортсменов необходимо ввести в тренировочные планы подготовительного периода занятия координационной направленности (специальные упражнения, способствующие координационной подготовке, с учетом основного вида деятельности и «упражнения-планки», как в классическом варианте (упор лежа лицом вниз), так и другие их модификации.

Список литературы:

1. *Винарская, Е. Н.* Современные проблемы изучения механизмов позной статики человека [Текст] / Е. Н. Винарская, В. Н. Суслов, Г. И. Фирсов // Естествознание и гуманизм. Сб. научных работ. Том 2, № 4. – Томск : Сиб. гос. мед. ун-т, 2005. - С.100-103.
2. *Кубряк, О. В.* Практическая стабилметрия. Статические двигательнo-когнитивные тесты с биологической обратной связью по опорной реакции [Текст] / О. В. Кубряк, С. С. Гроховский. - М.: Маска, 2012.

– 88 с.

3. *Шестаков, М. П.* Использование стабилотрии в спорте [Текст] : Монография. – М.: ТВТ Дивизион, 2007. – 112 с.

Темникова М.Ф., Кирсанова В.Е. (г. Братск)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ МЕЖДОМЕТИЙ НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «СЕСТРА КЕРРИ» ТЕОДОРА ДРАЙЗЕРА

Актуальность

Для того чтобы лучше знать английский язык, необходимо читать в оригинале неадаптированную художественную литературу (предпочтительно английских и американских классиков) и анализировать их с точки зрения с точки литературного анализа. Поэтому мы считаем, что наша работа является актуальной.

Тема исследовательской работы:

Сравнительный анализ английских и русских междометий на примере произведения «Сестра Керри» Теодора Драйзера.

Гипотеза:

Без адекватного перевода английских междометий на русский язык меняется смысл и эмоциональная окраска переводимого текста.

Новизна работы заключается в том, что никто ранее не исследовал качество оригинального текста Теодора Драйзера «Сестра Керри» на предмет эмоциональной окраски, которую придают междометия.

Цель работы:

Проанализировать средства эмоциональной выразительности в переводе произведения «Сестра Керри» Теодора Драйзера.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать теоретический материал по теме исследования:

- 1) Междометия в русском языке
- 2) Междометия в английском языке

2. Провести сравнительный анализ английских и русских междометий.

3. Провести анкетирование с целью выяснения знаний учащимися средней школы средств эмоциональной выразительности.

4. Доказать или опровергнуть верность гипотезы.

Методы, использованные при написании работы:

1) Теоретического уровня: анализ литературы, системный подход к оценке результатов теоретического анализа, метод восхождения от абстрактного к конкретному и классификация.

2) Эмпирического уровня: анализ анкетирования, социологический опрос.

Предмет исследования:

Междометия в английском и русском языках.

Объект исследования:

Произведение Теодора Драйзера «Сестра Керри».

Теоретическая значимость работы:

Проанализированы и описаны междометия русского и английского языков на основе изученных работ ученых.

Практическая значимость работы:

Гипотеза доказана. Работа будет интересна тем, кто интересуется литературным анализом произведений. Она будет полезна школьникам для расширения их лингвистической компетенции.

Глава 1.

Междометия в английском и русском языках

Междометия – это класс неизменяемых слов, служащих для нерасчлененного выражения чувств, ощущений, душевных состояний и других (часто произвольных) эмоциональных и эмоционально-волевых реакций на окружающую действительность. По ряду признаков к междометиям примыкают звукоподражания, представляющие собой условные преднамеренные воспроизведения звучаний, сопровождающих действия, производимые человеком, животным или предметом. Междометия являются характерной

принадлежностью эмоциональной сферы языка, где они употребляются вне связи с другими словами.

Термин междометие впервые появился в 1619 году в «Грамматике» Мелетия Смотрицкого, в форме «междуметие» (буквальный перевод с лат. *Interjectio*, в котором *inter* – «между», а *jectio* – «бросание, невольное высказывание»). Междометие D'oh назвали главным вкладом «Симпсонов» в английский язык, пишет *The Times*. В результате проведенного организацией Today Translations исследования, 37% лингвистов назвали d'oh лавным словом, вошедшим в английский язык благодаря сериалу. По словам исполнительного директора Today Translations Юрга Зилинскине, сериал «Симпсоны», который показывают уже более 20 лет, стал основным источником создания новых английских слов со времен Уильяма Шекспира. Примечательно, что в прошлом году междометие meh внесли в *Collins English Dictionary*, а в 2001 году d'oh попало на страницы словаря *Oxford English Dictionary*.

В системе частей речи междометия занимают особое положение. Как слова, лишённые номинативного значения, они не относятся ни к одной из знаменательных частей речи. Вместе с тем междометия существенно отличаются и от слов служебных, так как их роль в синтаксической организации текста не аналогична роли частиц, союзов или - тем более - предлогов.

Как выразительные языковые средства междометия нередко употребляются и за пределами собственно эмоциональной речевой сферы. Такое употребление влечет за собой значительное усложнение и расширение их семантических и синтаксических функций и ведет к их сближению со словами других лексико-грамматических классов.

По составу междометия делятся на первообразные и непервообразные.

К первообразным относятся междометия, в современном языке не имеющие связей ни с одной из знаменательных частей речи, такие как а, ага, ай, ау, ах, ба, брр, брысь, гей, ей-ей, и, их, на, но, ну, о, ого,

ой, ох, тпру, тю, тьфу, у, увы, улю-лю, уф, ух, фи, фрр, фу, ха, хи, хо, цыц, э, эй, эх, эхм. Первообразными являются также звукоподражания. Важной особенностью первообразных междометий является наличие среди них некоторого количества слов, содержащих редкие или даже необычные для русского языка звуки и звукосочетания: таковы, например, брр, гм, дзинь-дзинь, тпру, тьфу, уа-уа.

Непервообразные междометия представляют собой группу слов, в разной степени соотносительных со словами или формами той или иной знаменательной части речи, такие как: батюшки, боже, владыко, господи, дьявол, брось, будет, вишь, вон, долой, полно, прочь, да уж, на тебе (на те), ну уж, ну да и др.

Заметное место среди непервообразных междометий занимают устойчивые словосочетания и фразеологизмы: батюшки-света, боже мой, боже праведный, боже правый, господи боже мой, господи прости (прости господи), боже упаси и т.д.

В особую группу среди непервообразных междометий выделяются глагольные междометия (междометные глаголы, глагольно-междометные формы) типа верть, глядь, мах-мах, морг, нырь (нырь с разбегу в реку), прыг, скок, стук, толк, тык, хап, хват, хлесть, шварк, шмыг, тресь, формально и функционально совпадающие с первообразными звукоподражаниями типа бум, грох, тук, хлоп, щелк, кувырк. Все они обозначают частые, резкие или стремительные движения и могут служить образцом для окказиональных новообразований.

Непервообразными являются все вокативные (призывные) междометия, образованные от обиходных названий соответствующих домашних животных: кис-кис, уть-уть, тель-тель, цып-цып.

По своим семантическим функциям междометия распадаются на три группы; это междометия, обслуживающие сферы 1) эмоций и эмоциональных оценок, 2) волеизъявления и 3) этикета (приветствия, пожелания, благодарности, извинения). Деление междометий по

семантическим функциям не совпадает с их делением по способам образования.

В старой лингвистической традиции вопрос о междометиях был связан с общей проблемой возникновения и границ слова. Из междометий нередко выводились первичные слова человеческого языка. Междометия как эмоциональные сигналы противопоставлялись словам как знакам мысли. Между тем живые семантические процессы, характеризующие употребление междометий в современном русском языке, почти не были предметом изучения. Этимологическая точка зрения на междометия в русском языкознании не сдвинулась с вопроса о переходе междометий в слова, в «части речи» (если не считать общих замечаний акад. Н. Я. Марра о происхождении и генезисе междометий). Но по отношению к современному русскому языку сам этот вопрос менял свою форму и содержание. Для современности гораздо важнее наблюдения над превращением других слов в междометия, чем решение вопроса о возникновении слов из междометий (ср.: ахать, ухнуть, аховый, не ахти какой, слышались охи и т. п.). Междометия составляют в современном языке живой и богатый пласт чисто субъективных речевых знаков, именно — знаков, служащих для выражения эмоционально-волевых реакций субъекта на действительность, для непосредственного эмоционального выражения переживаний, ощущений, аффектов, волевых изъявлений. Выражая эмоции, настроения, волевые побуждения, междометия не обозначают и не называют их. Не обладая номинативной функцией, междометия имеют осознанное коллективом смысловое содержание.

Представляя собой очень часто целостные высказывания, «предложения», «эквиваленты предложений», междометия, однако, не находили освещения в синтаксисе. В русской грамматике они почти не подвергались анализу (за исключением «Синтаксиса» А. А. Шахматова). Правда, этимологической точке зрения в изучении междометий уже давно была противопоставлена точка зрения

синтаксическая. Но синтаксическое исследование междометий до сих пор ограничивалось общими рассуждениями об отношении междометий к предложению. Так, по мнению Д. Н. Овсяннико-Куликовского, междометия «не входят в состав предложения», хотя и «состоят при нем» и даже «нередко образуют сами род предложения». (Например: «Ах!» — воскликнул он; «Слава богу»! — вскричал он, увидя меня» — Пушкин, «Капитанская дочка»). Определение междометия у Овсяннико-Куликовского сводилось к указаниям на его синтаксическую неорганизованность: «Междометие стоит вне предложения (кроме тех случаев, когда оно взято не как выражение чувства, а вместо существительного или глагола, как например: «Увы есть междометие»; «Я первый сказал э!»; «Татьяна — ах...»)»).

Междометия осмыслены как коллективные знаки эмоционального выражения душевного состояния. Они отражают в себе эмоциональную жизнь личности, социальной группы или народа, находящуюся в органической связи с деятельностью интеллекта. Следовательно, эмоциональный язык не может быть в полном и резком разрыве с интеллектуальной речью (так же как и наоборот). Междометия, хотя они и неоднородны с другими типами слов, все же функционально сближаются с разными частями речи. Конечно, с грамматической точки зрения междометия ущербны. Они лишены форм словоизменения, они не располагают системой грамматических форм. В сравнительно редких случаях они сочетаются с другими частями речи в синтаксическое единство.

Междометия в английском языке чаще встречаются в разговорной речи, в письменных формах общения их употребляют гораздо реже. Одна из предпосылок этого явления заключается в том, что многие междометия используются исключительно для воспроизведения живых эмоций (а это значит, что часто одно и то же междометие может быть написано по-разному, в зависимости от ситуации).

Например:

1. Damn, I've lost the game (Проклятье, я проиграл игру).

2. Damn, he is so boring (Черт, он такой скучный).

Если говорить о характерных особенностях, присущих английским междометиям, то стоит выделить следующие моменты:

- Междометия независимы. Благодаря тому, что в одном-двух словах междометия могут содержать полноценное высказывание, они никак не связаны с другими членами предложения. По сути, междометие – это отдельное предложение, заключающееся в одном слове или фразе.

Пример:

1. – Did you pass the exam? (Ты сдал экзамен?)

– Alas! (Увы!)

2. – She will arrive at four o'clock (Она приедет/прибудет в четыре часа)

– Hurray! (Ура!)

В обоих диалогах междометия являются полноценными законченными предложениями, выражающими определенную мысль.

- Междометия не имеют форм времени, рода, числа. Они неизменяемы.

Междометия в английском языке имеют собственную классификацию, которая позволяет различать их по основному значению. Итак, междометия в английском языке бывают:

- Когнитивными (передают мысли, соображения говорящего, указывают на получение новой информации).

Например:

- I've won the lottery (Я выиграл в лотерею)

- So that's it! (Так вот оно что!)

- Эмотивными (передают непосредственно чувства, эмоции)

Например:

Oh! I've finally done it! (О! Я, наконец-то, закончил!)

- Императивными (передают пожелания, приказания)

- We are so tired! (Мы так устали!)

- Hush! (Цыц!)

Немаловажно, также то, что одни и те же междометия могут иметь множество оттенков и тонкостей, а потому вполне могут относиться сразу к нескольким видам (например, быть то эмотивными, то когнитивными) в зависимости от контекста.

Например:

1. – Kate is pregnant (Кейт беременна)

- Ohh... So I should buy her a present (О.... Значит, мне стоит купить ей подарок)

2. Ohh... The toothache is killing me! (О.... Зубная боль меня доконает!)

В первой ситуации междометие «ohh» выступает в роли когнитивного (говорящий принял к сведению некую новую информацию), а во втором случае это же междометие стало эмотивным, поскольку выражает конкретное эмоциональное состояние (восклицание, передающее страдание от боли).

Благодаря тому, что английское междометие еще недостаточно изучено, лингвисты расходятся во мнении относительно слов, обслуживающих сферу межличностных отношений, этикета. Некоторые ученые причисляют такие слова обозначающие приветствие, извинения, прощание к междометиям, поскольку формальные признаки междометия в них соблюдены (это полноценные неизменяемые слова, несущие определенную смысловую и эмоциональную нагрузку). Соответственно, в если рассматривать такую часть речи как междометие, более широко, то слова, являющиеся атрибутом этикета также можно причислить к междометиям.

Например:

1. Hi! What an unexpected meeting! (Привет!Какая неожиданная встреча!)

2. Sorry, bu you will not get the present (Простите, но подарка вы не получите).

Английские междометия – это, пожалуй, одна из самых интересных и нестандартных частей речи в современном языке. Новые междометия образуются практически ежедневно, и мастерство знатока языка определяется, прежде всего, тем, насколько умело и уместно он пользуется современными междометиями. Достаточно просто позволить себе сделать свою речь богаче и насыщеннее, и междометия прочно войдут в ваш лексикон, став неотъемлемой его частью.

Глава 2.

Доказательство гипотезы.

Сравнительный анализ английских и русских междометий.

Я изучаю английский углубленно уже 7 лет. Авторами УМК, по которому я занимаюсь в Гимназии являются О. В. Афанасьева и И. В. Михеева. Учебное пособие насыщено грамматикой, достаточно сложной для восприятия. Тем не менее, мы ни разу не встречались с таким понятием как междометие. Так как я пытаюсь совершенствовать свой английский, участвую в различных городских, региональных и всероссийских лингвистических олимпиадах и конкурсах (дважды становилась победителем городской олимпиады по английскому языку и литературе, была призером всероссийского лингвистического турнира “Plasma” и также дипломантом первой степени на НПК в рамках этого турнира), то я пытаюсь анализировать различные языковые явления в английском языке.

В своей школе я провела анкетирование учащихся с целью выяснения их фоновых знаний о междометиях. Меня интересовали следующие вопросы. Какие междометия в русском языке учащиеся знают? Какие междометия в английском языке знают ученики? Часто ли учащиеся используют междометия в русской речи? Умеют ли они различать междометия при чтении английских текстов?

Меня удивил тот факт, что из великого разнообразия английских и русских междометий, учащиеся 8-11 классов (всего 50 человек) смогли назвать только несколько междометий (смотрите Приложение №1 и №2). Я считаю, что незнание учащимися средств эмоциональной выразительности, коими являются междометия, ведет к обеднению языка, как русского, так и английского, и не дает возможности адекватно выразить свои чувства и эмоции. Хотя учащиеся и считают, что они достаточно часто используют междометия в речи (Приложение №3), выбор этих междометий достаточно ограничен. Из английских междометий самыми популярными стали междометия oh и wow (смотрите Приложение №2). Мы считаем, что необходимо включать в программу средней школы более широкий спектр междометий. По мнению моего научного руководителя, авторы УМК New Millennium English Н. Н. Деревянко и др. значительно продвинулись в этом направлении.

Пребывая в Америке, студентка по обмену Стратович Дарья, сегодня ученица одиннадцатого класса, отметила, что американские подростки более эмоциональны и экспрессивны. Это ведет к тому, что они более позитивны в восприятии действительности.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение в средней школе междометий находится на достаточно низком уровне.

В прошлом году я приступила к чтению в оригинале произведения американского автора Т. Драйзера «Сестра Керри». Чтение увлекло меня. Во время чтения я пользовалась двуязычным словарем. Мне было интересно проанализировать, насколько перевод М. Волосова соответствует моему собственному восприятию. Несомненно, перевод автора произвел на меня колоссальное впечатление, но, так как при чтении я обращала внимание именно на перевод междометий, то я поняла, что во многих случаях я могла бы оспорить перевод автором различных междометий.

Прежде всего, я составила для себя таблицу сравнения перевода различных эмоций в русском и английском языках.

Эмоции	В английском языке	В русском языке
Восторг	Wow!, ah, ooh	У! Ах! А! Ура! Bravo!
Пренебрежение	Aw, ack, eh, pooh, bah	Но! Фи! Фу! Тьфу!
Удивление	Zowie, wow, zoinks, yow, whoa, whew, ha	Ба! А! О! Ну и ну! М-да! Ох! Батюшки!
Отвращение	Ew, gak, ick, phew, ugh, yuck	Фи! Фу! Тьфу! У! А!
Разочарование	Oy, Argh, Aw, Blah	Увы! Ах! Эх!
Досада, протест, злость	Uh-uh, Whoa, Tsk-tsk, Tchah, Pshaw, Gak, Ai!	А! ах! Ах ты, господи! Э-эх! Эй! Да ну тебя!
Удовольствие, удовлетворение	Ah, Aha, Boo-ya, Ha, Hurrah, Mmm, Oh, Yum	Ура! То-то! У! Ах! А!
Озадаченность и сомнение	Ahem!	Хм! Гм! М-да!
Оклик, выражающий вопрос, радость, изумление	A-hey!	Эй!
Выражение несогласия и мольбы	Aw!	Э-э! О-о!
Триумф	Aha! Boo-ya! Ha! Hurrah! Rah! Hip-hip, hurrah!	Ура! Да! Ха!

Переводчики, особенно те, которые работают с художественными переводами, часто сталкиваются с проблемой перевода эмоциональных выражений, например, междометий.

Междометие как слово, которое служит для выражения эмоций, передачи чувств и побуждений говорящего, несет важную информацию, которую необходимо передать, чтобы сохранить истинное послание автора.

Междометия придают речи живость, используются в эмоциональных репликах и высказываниях. В художественной литературе междометия используются для речевой характеристики персонажей, для передачи динамики событий, внезапности действий.

«Какие подходы возможны при переводе междометий на русский язык? Это либо опора исключительно на письменную форму междометия, на информацию в двуязычных словарях, либо опора на

контекст, лингвистическую интуицию переводчика для выявления аналогов этого вокального жеста в своем языке» (мнение А. Вержбицкой).

Из данного высказывания понятно, что переводчик М. Волосов при переводе текста Т. Драйзера скорее всего использовал метод опоры на контекст. Мы попытались соединить контекстный перевод и словарный. Вот, что у меня получилось.

Цитата из романа «Сестра Керри» Т. Драйзера в оригинале	В переводе М. Волосова	Возможный перевод
"Oh, yes I am," answered Carrie.	«Нет, знакома» - ответила Керри.	Конечно, я знаю.
"Oh," he answered, in a very pleasing way and with an assumed air of mistake, " I thought you did."	«О! – приятно улыбнулся он, как бы изумляясь своей ошибке. – Очевидно, я ослышался.»	Перевод соответствует.
"Oh, do you?" she interrupted, aroused by memories of longings their show windows had cost her.	«В самом дела? – перебила Керри и сразу взволновалась, вспомнив, сколько томительных минут она проживала перед витринами этих магазинов.	Перевод соответствует.
"Let's see," he went on.	«Позвольте – продолжал ее спутник.»	Ну-ка, ну-ка, – продолжал спутник.
"Oh, no," she said. "I'd rather you wouldn't."	«О, нет, не надо! – быстро ответила Керри. – Пожалуйста, не надо!»	О, нет, – сказала она, – Мне бы не хотелось, чтобы вы это делали.
"Well?" he said coldly.	«Да? – холодно произнес он.»	Ну, - сказал он холодно.
"Well, we prefer young women just now with some experience.»	«Гм! Видите ли, мы предпочитаем продавщиц с некоторым опытом.»	Знаете ли, мы предпочитаем продавщиц с некоторым опытом.
" I don't know," said Hanson.»	«Гм, не знаю, - проворчал Гансон.»	Я не знаю, - сказал Гансон.
" Carrie Meeber." " Yes," said he. " You come with me."	«Так, так! – прервал он. – Гм! Как вас зовут? - Керри Мибер. - Так! – повторил он. – Ступайте за мной!»	- Керри Мибер. - Ну что ж, пойдёмте со мной.
" S-s-t," said the other girl, bending over her work.»	«Тс-с! – шепнула другая девушка и еще ниже склонилась над работой.»	Перевод соответствует.

" No!" They both giggled.»	«Да ну? – девушка захихикали.»	«Ну нет! – девушки захихикали.»
" Aw, let me go," she exclaimed angrily. " Duffer."	«Не смей! – сердито огрызнулась она. – Болван!»	Эй ты, дай мне пройти!
" Well," he said, " did you get along all right?" " I think so," she replied, very respectfully. " Um," he replied, for want of something better, and walked on.»	- Ну, - начал он, - как справляетесь с работой? - Ничего, - почтительно ответила Керри. - Гм! – промычал мастер и, не зная, что сказать, пошел дальше.	Соответствует переводу. - Думаю, что да. Соответствует переводу.
" Why, hello, Charlie, old man," said Hurstwood.»	- А, Чарли, старина! – приветствовал его Герствуд.	Эй, Чарли, старина!
" Oh, all right."	- Спасибо, недурно.	О, ничего.
" Yes, you'd better,"	- Да, пора уж.	Тебе бы лучше пойти.
" Oh, he did, eh!"	- А, вот как! Ладно!	Фу-ты, правда что ли?
" Well, she ought to know better than to want to go out alone."	- Гм... Она должна бы понимать, что нельзя вечером разгуливать одной по улице.	Все-таки она должна понимать, что нельзя разгуливать вечером одной на улице.
" Now," said Drouet, " why don't you move tonight?"	А почему бы вам не переехать сегодня же?	Ну что ж, почему бы вам не переехать сегодня?
" Hello, Carrie," he said, as a sprightly figure of a girl drew nearhim. " Got here safe, did you? Well, we'll take a car."	Ну что, Керри? – сказал он, когда девушка легкой походкой подошла к нему. – Надеюсь, выбрались благополучно? Теперь давайте сядем в конку.	Здравствуй, Керри! Ты благополучно добралась? Ну, мы возьмем машину.
" Oh, oh," she said, " she doesn't know what she has done." " Well," said Hanson after a while, sticking his hands out before him, " what can you do?"	- Ох! – вздохнула она. – Керри не понимает, что наделала. - Ну, что ж, - сказал Гансон, зевая и потягиваясь, - чем ты тут можешь помочь?	Ой, она не знает, что наделала! Ну, и ты-то здесь что можешь сделать?
" Ah," though Carrie, with mournful misgivings, " what is it I have lost?"	«Что же я, собственно, потеряла?»	Уф, ну и что же я потеряла?
" Oh, thou failure!" said the voice.	«Эх ты, пропадающая!»	Перевод соответствует.

" Oh, I don't play," ventured Carrie.	- Но я не играю, - отважилась сказать Керри.	О, я не играю!
"There," he said, holding back one of his own good cards, and giving Carrie a chance to take a trick. " I count that clever playing for a beginner."	- Так, так, - задумчиво промолвил он и, придежав одну из хороших карт, дал Керри возможность получить лишнюю взятку. – Я бы сказал, что недурно сыграно для начинающей! – добавил он.	Ну вот, - сказал он, перевернув одну из своих карт и давая Керри возможность совершить взятку...
" Ah, such little feet," said the leather of the soft new shoes	«Ах, какие прелестные ножки!» - говорила кожа мягких новых туфель.	Перевод соответствует.
" Pshaw," he said, " you don't want to do that."	- Вот так так! – удивился Друэ. – Это не годится!	Ну и зачем же ты плакала?
" Come on, now," he went on; " it's all right. Let's waltz a little to that music."	- Полно, полно, Кэд! – продолжал он. – Все будет хорошо. Слышишь музыку? Давай потанцуем!	Ну, хватит...
" Ah, the rascal," he thought»	«А, шалопай! – подумал он.»	Ну и шалопай!
" Oh, no," said Drouet, " just couldn't escape her this time."	- О, что вы! – воскликнул Друэю – Просто я никак не мог от нее улизнуть.	О, нет...
" Well, you're mighty pretty," he went on	- Во всяком случае, ты чертовски хороша,...	Но все же, ты чертовски хороша...
I've promised Mrs. Hale to go with her to the Exposition to-night," she returned, apologetically. " You did, eh? He said, studying the situation abstractedly.	- Вот как, - рассеянно промолвил Друэ, словно что-то обдумывая.	Ну и ты сходила на выставку?
" I say." Said Hurstwood as, they came up the theatre lobby.	- Однако! – воскликнул Герствуд, когда Керри и Друэ показали в вестибюле театра.	Я же говорю тебе...
"Nothing of the kind," he answered.	Ничего подобного! – рассердился Герствуд.	Перевод соответствует.
"Well, never mind," she exclaimed.	- Очень хорошо! – прошипела миссис Герствуд.	Это не твое дело!
"Oh, were you?" he said.	- Вот как? – воскликнул Герствуд.	Правда?
"Thanks, old man," said his friend.	- Спасибо, дружище! – поблагодарил его молодой коммивояжер.	Перевод соответствует.

"Oh, yes I do, course I do... What put that into your head?"	- Нет, что ты... что ты? Откуда у тебя такие мысли?	Конечно, я женюсь (в ответ на упреки Керри о женильбе)
---	--	--

Из таблицы можно сделать вывод, что междометие – это такое явление языка, которое, в принципе, нельзя перевести дословно. И эмоциональность, и эмпиричность переводчика будет влиять на то, как в дальнейшем читатели будут воспринимать данное произведение. Если переводчик менее эмоционален, то и перевод получится более сухим и лаконичным.

Но, тем не менее, я убеждена, что переводчик должен обладать лингвистической интуицией для сопоставления в русском и английском языках таких языковых понятий как междометия. Таким образом, я считаю, что моя гипотеза о том, что без адекватного перевода английских междометий на русский язык меняется смысл и эмоциональная окраска переводимого текста, доказана.

Заключение

Мы считаем, что гипотеза, заявленная нами во вступлении, полностью доказана.

1. Стандарты второго поколения предъявляют к учащимся средней школы новые требования. Предполагается, что они должны овладеть теоретическим, формальным и рефлексивным мышлением. «На этапе основного общего среднего образования происходит включение обучающихся в проектную и исследовательскую формы учебной деятельности, что обуславливает развитие познавательных исследовательских универсальных учебных действий (умение видеть проблемы, ставить вопросы, классифицировать, наблюдать, проводить эксперимент, делать выводы и умозаключения, объяснять, доказывать, защищать свои идеи (из Примерных программ по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы: проект. - 3-е изд., дораб. - М. : Просвещение, 2010).

2. В средней школе изучение средств эмоциональной выразительности, в том числе междометий, находится на достаточно низком уровне. Необходимо в программу средней школы включить пункт «междометия как средство эмоциональной выразительности». Это приведет к обогащению лексического запаса учащихся и будет способствовать позитивному отношению не только к языку, но и к жизни.
3. Переводчик должен обладать лингвистической интуицией для сопоставления на русском и английском языках таких языковых понятий как междометия.

Список литературы:

1. correctenglish.ru
2. Native-English.ru
3. audiorazgovornik.ru
4. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык 5-9 классы: проект. - 3-е изд., дораб. - М. : Просвещение, 2010.
5. » <http://rusgram.narod.ru/1689-1705.html#0001>
6. Wikipedia.org
7. fridge.com.ua/2009/.../perevodim-emotsii-s-umom-perevod-mezhdometi...
8. Дубовский Ю. А. «Functional Communication in English».-Киев «Выща школа»1991г.



Какие междометия в русском языке вы знаете?

Ах – 14%

Ох – 15%

Ух – 10%

Ой – 9%

Ха, Хи – 4%

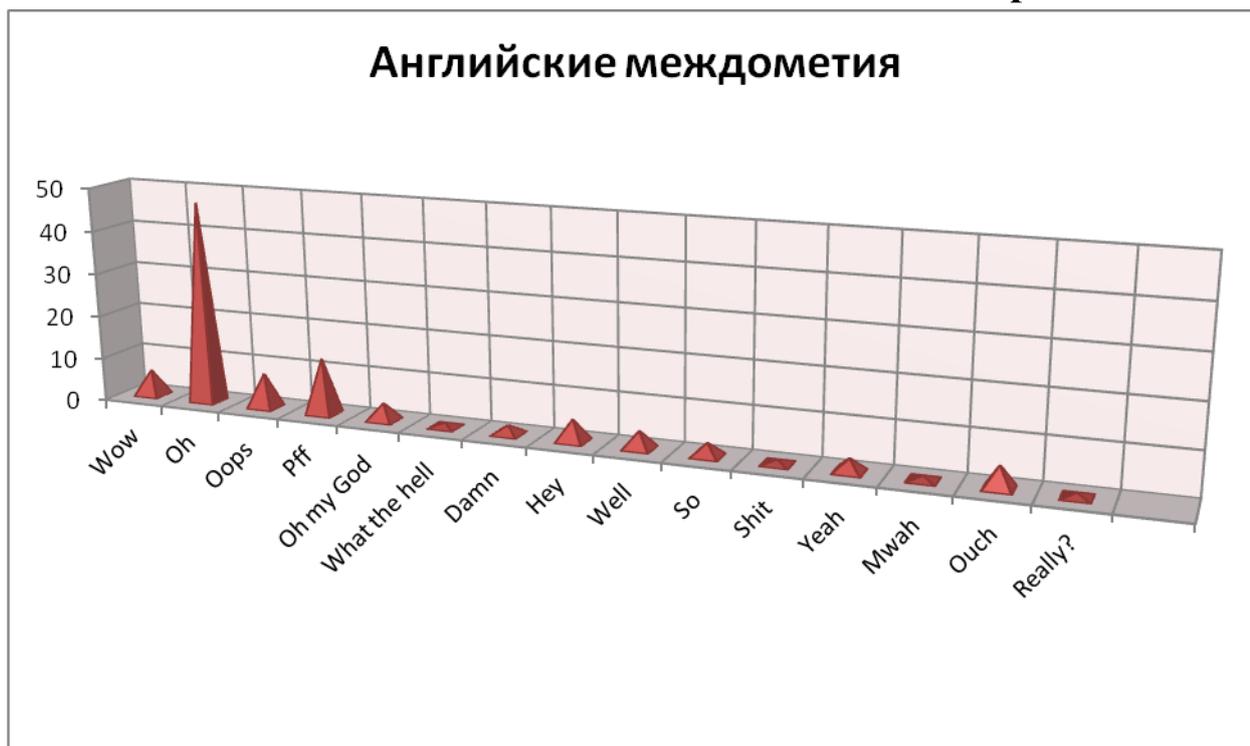
Ай – 4%

Эх – 4%

Ого – 3%

Пфф – 5%

О – 6%



Какие междометия в английском языке вы знаете?

Oh – 45%

Pff – 13%

Oops – 8%

Wow – 6%

Ouch – 5%

Hey – 5%

Oh my God – 4%

Well – 4%

So – 3%

Yeah – 3%

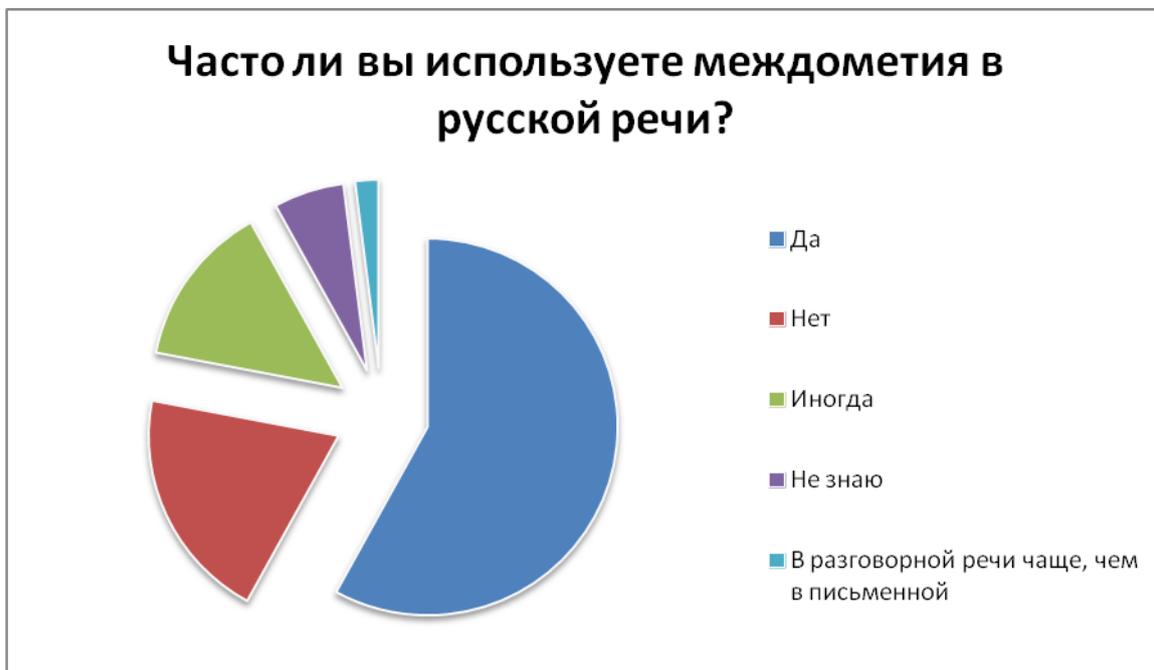
Damn – 2%

Mwah – 1%

Really? – 1%

Shit – 1%

What the hell – 1%



Часто ли вы используете междометия в русской речи?

Да – 58%

Нет – 20%

Иногда – 14%

Не знаю – 6%

В разговорной речи чаще, чем в письменной – 2%



Для чего служат междометия?

Для выражения эмоций и чувств – 82%

Для усиления чего-либо – 2%

Не знаю – 6%

Для лучшей передачи смысла текста – 4%

Для разговора – 2%

Для передачи звуков – 2%

Для того, чтобы успеть подумать, когда говоришь – 2%

Стахорская Е.В., Корнеева Д. (г. Иркутск)

СМЕШЕНИЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ.

РУНГЛИШ

Что происходит с русским языком? Такой же он сегодня, каким был вчера?

Современным состоянием русского языка, тем, что с ним происходит, озабочены многие: в первую очередь писатели, учителя,

политики, общественные деятели, ученые и журналисты. Но особенно лингвисты: хотя они призваны непредвзято и всесторонне изучать процессы, которые происходят в языке, им тоже далеко не безразлично то, что угрожает единству и целостности литературного языка, что расшатывает его норму, разрушает культурные традиции.

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является взаимодействие и взаимовлияние. Ярким примером языковых контактов можно считать появление и функционирование в одном языке слов другого языка.

Для начала 21-го веков характерно расширение сфер международных контактов, где английский язык становится языком международного общения. Важная политико-экономическая роль англоязычных стран в мире, их превосходство в некоторых сферах деятельности в значительной степени активизируют появление и использование англицизмов в русском языке.

Тенденция к употреблению слов особенно усилилась в 1980-90-х годах и продолжается до сегодняшнего дня. Каковы же причины такого огромного потока англицизмов в русской речи, так называемого «американобесия» или «американомании»?

На сегодняшний день выделяют множество причин появления англицизмов в русском языке:

- с появлением новой терминологии в связи с быстрым развитием и распространением информационных технологий в обиходной жизни появилось много новых предметов, которые требуют названия:

e-mail (electro mail /англ./ - электронная почта),

интернет (от англ. Internet, inter - между, net - сеть),

ноутбук (от англ. notebook, note - заметка, book - книга,

диск (от фр. disque - круг),

байт (сокр. BinarY term, двоичный терм, использовавшийся при программировании первого компьютера),

сайт (пришло от website, web - паутина, site - место);

-дань моде: знание английского языка считается в высшей степени престижным. И зачастую люди, используя англицизмы, хотят тем самым выглядеть модно, престижно завоевать уважение собеседника. Так, на их взгляд, слово «шоппинг» звучит привлекательней слова «поход за покупками»,

Презентация (present - представлять, показывать),

рейтинг (rate - оценивать, rating - оценка),

брифинг (brief - краткая встреча),

шоп-тур (shop - магазин, tour - путешествие),

киллер (kill - убивать),

ток-шоу (talk - разговаривать, show - представление),

шоумен (show - показ, men - мужчина),

брейн-ринг (brain - мозг, ring - борьба);

-экспрессивность новизны: многие фирмы и компании в качестве названия используют англицизмы, чтобы привлечь внимание новизной звучания:

Kcell (cell - сотовый, мобильный) - оператор мобильной связи Казахстана,

Beeline (beeline - прямая, bee line - кратчайшее расстояние),

Luxtelecom (luxе - лучший по оборудованию, telecom - телекоммуникация, связь) - интернет-провайдер Петербурга,

Pathword - оператор сотовой связи Казахстана (path - слово, word - мир, путь),

Skyline (линия горизонта) - компания натяжных потолков в Иркутске,

Black star wear - линия одежды (одевайте черное).

Сегодня лингвисты отмечают следующие источники появления в языке англицизмов:

-реклама. Отечественные рекламисты зачастую копируют англоязычную рекламу, заполняя русскоязычные рекламные тексты англицизмами:

стимер (steam - пар) - утюг,

ростер (roast - жарить)- печь для жарки, электрожаровня,
триммер (trimmer - обрезной станок) приспособление для удаления
волос на любой части тела,
пейджер (pager - приемник, пейджер) - приёмник коротких
сообщений персонального вызова,
иммобилайзер (immobiliser - «обездвиживатель» - вид электронного
противоугонного устройства),
спойлер (to spoil - «гадить», «портить») спойлер(авиация) - гасители
подъёмной силы на крыльях, спойлер(автомобиль) - устройство,
которое превращает ламинарный поток воздуха в турбулентный,
шок-сенсор (датчик удара, на английском **shock sensor**, он
устанавливается практически на всех системах охраны),
локер - это специальный защитный подкрылок, брызговик или
коврик,важнейший элемент комплексной защиты транспортного
средства),
снукер (Snooker - это самый зрелищный и увлекательный вид
бильярда, интеллектуальная игра),
пул (pool - фонд англ.pool - общий котел) - форма объединения
компаний, отличающаяся тем, что прибыль всех участников **пула**
поступает в общий фонд (котел),
сквош (squash - давка, толкучка) - игровой вид спорта с мячом и
ракеткой в закрытом помещении);
-интернет. Возрастание числа пользователей Интернета привело к
распространению компьютерной лексики:
hompage (home - дом, page - страница)
e-mail, CDROM,
контент (content - содержимое),
блогер (от weblog, web - паутина, log - регистрация),
забанить (ban - запрещать),
юзер (user - пользователь),
чатиться (chat - болтать),
бит, байт, диск,

курсор (*cursor* - указатель),
флешка (*USB-флеш-накопитель* (сленг. **флешка**, **флэшка**, **флеш-драйв**) - запоминающее устройство, использующее в качестве носителя флеш-память, и подключаемое к компьютеру или иному считывающему устройству по интерфейсу *USB*);

-кинематограф. Популярность голливудских фильмов привела к появлению новых слов в нашей лексике:

хоррор (*horror* - ужас),

блокбастер (*blockbuster* - сверхмощная бомба),

вестерн(*western from west* - запад),

прайм-тайм (наиболее удобное время),

киборг (биологический организм, содержащий механические или электронные компоненты, машинно-человеческий гибрид и неспособный жить без этих механических или электронных компонентов),

терминатор (*terminare* - прекращать);

-музыка. Восприятие США как центра музыкальной моды повлекло появление таких слов как:

хит (*hit* - удача, попадание),

сингл (*singl* - единственный, одно),

ремейк (*from remake, re+make* - делать, переделать),

трек (*track* - композиция, дорожка),

саунд-трек (*sound* - звук),

постер (*poster* - плакат) и т.д.;

-спортивная лексика:

боулинг - (английское *bowling* - игра в шары, в кегли), спортивная игра, цель которой - сбить меньшим числом шаров, пускаемых по деревянной дорожке-настилу с бортами,

дайвинг - (англ. «*diving*» от англ. «*to dive*» - нырять) - это подводное плавание со специальным снаряжением,

скейтборд - роликовая доска или скейтбóрд (англ. *skateboard* - «роликовая доска») - Доска, состоящая из фанеры, которая

содержит несколько слоёв шпона, установленная на колёса небольшого диаметра (ролики). Может использоваться в качестве транспортного средства, либо как спортивный инструмент для выполнения различных трюков,

сноуборд - (англ. snowboard, букв. «снежная доска») - спортивный снаряд, предназначенный для скоростного спуска с заснеженных склонов и гор,

байкер - (англ. biker, от bike - motorbike - motorbicycle «мотоцикл») - любители и поклонники мотоциклов,

шейпинг - (англ. shaping - придание формы) - вид ритмической гимнастики, направленный на изменение форм тела,

фитнес - (англ. fitness, от глагола «to fit» - соответствовать, быть в хорошей форме), это общая физическая подготовленность организма человека;

-косметические термины:

лифтинг (косметическая процедура по подтяжке кожи),

скраб (scrub - скрести),

пилинг (peel - очищать).

Издание «Telegraph» называет процесс проникновения англицизмов в русский язык словом "рунглиш" ("RunGLISH"), наподобие Denglish (смесь немецкого и английского) и Spanglish (смесь испанского и английского).

До сих пор нет однозначного согласия по поводу значения термина «рунглиш». С одной точки зрения, рунглиш – это вариант или псевдодialekt английского языка, на котором русскоязычное население общается американцами. С другой стороны, «рунглиш» или «рунглийский» может обозначать и своеобразный вариант русского языка, с многочисленными вкраплениями английского, в частности, это характерно для молодёжи.

Термин «RunGLISH» появился за рубежом: в 2000 году так называли язык, на котором космонавты общаются на борту Международной космической станции. Русские и англоязычные члены экипажа

космического корабля настолько сблизилась за время экспедиции, что начали произвольно смешивать русские и английские слова в беседе.

Российские дети сумели создать свой собственный русский язык. В смс молодые россияне приглашают своих «френдов» на «дринк» в «паб». А если кто-то не понимает, о чем идет речь, его могут просто окрестить «лузером».

Жаргон интернет-чатов и блогов (онлайн-дневников) вырвался из всемирной паутины в повседневную жизнь.

Вот несколько примеров рунглиша, взятых на русскоязычных сайтах.

- предлагаем девелоперские проекты (developer - развивать).
- сижу за айпадом, делаю рисёрч (re+search - поиск, т.е. исследование) нажимаю лайк (like - нравится), нажимаю твит.
- в России три проблемы - креатив (creative - творчество), рисеч (re+search - поиск, т.е. исследование), хедхантинг (*headhunting - одно из направлений поиска и подбора персонала ключевых и редких, как по специальности, так и по уровню профессионализма специалистов ...*).
- я писала диссертацию по окончанию бакалавра в Лондоне на очень похожую тему. Так вот рисерч привел к одному из выводов, что участие в social медиа (social - общество, media - среда) имеет сильное влияние на brand equity (brand - марка, equity - ценность), что очень важно для маркетинга в luxury (роскошь, предмет роскоши)! Поэтому в принципе social media (общественная среда) в современном environment (окружающая среда) важный элемент микса (смеси) для люксовых (лучших) брендов (марок) - это некие дополнительные поинты (монеты, баллы) в копилку brand equity (ценности бренда), а это в любом случае не лишнее!

Существуют особенности произношения рунглийского языка:

- носители рунглийского языка не делают различия между открытыми/ закрытыми и краткими/ долгими гласными звуками.

Например, они одинаково произносятся /i/ (*heat*) и /ɪ/ (*hit*), /o/ (*port*) и /ɒ/ (*pot*), /ɑ/ (*heart*) и /ʌ/ (*hut*), и т.д.;

- в рунглийском языке звук /æ/ (*bad*) звучит как /e/ (*bed*);

- в конце слова звонкие согласные произносятся как глухие, так что невозможно отличить слово *dog* от *dock*, *hard* от *heart*, и т.д.;

- отсутствие звуков /ð/ и /θ/ в русском языке приводит к тому, что, например, слово *thing* может произноситься как *sing*, а *then* произноситься как *zen*;

- носители рунглийского языка не делают различия между 'v' и 'w' в начале слов, передавая их звуком /v/ или /w/;

- имеет место произношение аффрикаты [ts] на месте английского [s] в словах латинского происхождения: *Central Partnership* - *Централ Партнершип*;

- английский звук [h] превращается в русский [x]: *heart*-*харт*;

в грамматике:

- в русском языке нет артиклей («*a, an, the*»), поэтому вопрос «*Do you know the man who is standing there?*» в рунглийском языке может иметь форму: *Do you know man standing there?*;

- глагол «*to be*» в рунглийском языке может использоваться не так, как в английском. Это тоже связано с тем, что в русском языке этот глагол не используется в формах «*I am, he is, they are*» и т.п.;

- глаголы в рунглийском языке часто ошибочно употребляются в единственном числе, например: *Our people is suffering* вместо *Our people are suffering*;

- в русском языке слово «деньги» («*money*») всегда используется во множественном числе, поэтому в рунглийском языке часто говорят: *The money are evil* вместо *Money is evil*;

- в английском языке, по сравнению с русским, более разветвленная и сложная система времён, поэтому в рунглийском языке очень часто можно услышать: *I lost my key, did you see it?* вместо *I've lost my key, have you seen it?*;

- в рунглийском часто встречаются и смешения разных языков и грамматических форм в одном предложении, или неологизмы на основе стандартов жизни в США, например:

давай я подрайвю (от «Давай я по-drive-ю.», «*Let me drive.*») - Давай я поведу машину (в данном случае в русское предложение введён английский глагол «*to drive*» с русским словарным окончанием вместо более сложного русского словосочетания),

двухбедрумный или однобедрумный особняк? (от «*two-bedroom or one-bedroom house*»),

взвесьте мне паунд того сыра. Вам наслайсать (нарезать) или одним писом (кусочком)? (от «*pound*» - «фунт», «*to slice*» - «нарезать» - в этом контексте, «*piece*» - «кусок»);

- смысловые нюансы модальных глаголов очень плохо различаются носителями рунглийского языка;

- говорящие на рунглийском часто говорят «*Yes, I don't*» и «*No, I do*» в ответ на отрицательные вопросы, например, так говорить правильно: "*You don't like it, do you?*" asked Bob - "*No, I don't like it,*" agreed Mary, но в рунглийском языке вполне привычной и правильной является форма «*Yes, I don't like it*» (Да, я это не люблю) первое слово «да» здесь обозначает согласие с отрицанием, но у англоговорящих людей такой ответ часто вызывает непонимание. В рунглийском часто можно услышать: *You don't like it, do you? - Yes, I don't* (правильно: *No, I don't.*). Это происходит оттого, что по-русски правильно было бы ответить: *Yes, I don't* (согласие с отрицанием + явное отрицание) *No, I like it* (несогласие с отрицанием + явное утверждение, как бы отвечая на вопрос «Почему же? Я люблю это»);

- двойное и даже тройное отрицание - это вполне нормальная вещь в русском языке, но в английском языке множественное отрицание противоречит правилам:

I haven't seen anybody (Я не видел кого-либо) - это правильно.

I haven't seen nobody (Я не видел никого) - это неправильно (иногда обозначает иронию);

- в русском языке некоторые глаголы употребляются не так, как в английском, например «соглашаться» - «*to agree*», поэтому порунглийски часто говорят:

I'm agree (Я согласен) вместо правильного *I agree* (Я соглашаюсь.)

Сегодня простой обыватель, открывая газету с предложениями о работе, может просто не понять смысла предлагаемой вакансии

хэндмейкер (англ. *hand* рука + *maker*) - человек с творческими способностями, создающий одежду, игрушки, бижутерию),

имиджмейкер (специалист, обладающий одновременно знаниями стилиста, дизайнера, визажиста и психолога),

мерчендайзер или *мерчандайзер* (англ. *merchandiser* - торговец) - товаровед или помощник товароведа, человек, представляющий торговую компанию в торговых сетях (чаще всего супер- и гипермаркетах),

провайдер (от англ. *provider*) - компания-поставщик каких-либо услуг),

супервайзер (от англ. *supervisor*) - административная должность в различных отраслях бизнеса, государственных учреждениях, а также в научных и образовательных институтах),

риэлтор - лицо, связанное с предусмотренной законом деятельностью по совершению операций с объектами недвижимости.

Мы можно сделать вывод, что с одной стороны, многочисленные англицизмы и американизмы, проникающие в нашу речь – это явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее десятилетие экономические, политические, культурные, общественные связи и взаимоотношения России с другими странами, в частности с Америкой и процесс интеграции, но с другой стороны, в погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы мы всё больше теряем свою самобытность, в том числе и в языке. А в среде молодежи наблюдается косноязычие, снижение грамотности и языковой и общей культуры. Язык - это явление

живое, изменяющееся. Процессы, происходящие в нем, закономерны, но хотелось бы, там, где можно обойтись средствами русского языка, не прибегать к иноязычным элементам, не отдавать дань моде, а беречь язык, родную культуру и не следовать тенденции не только жить, но и мыслить по-американски.

Карповская Н.О., Латышева А.О. (г. Иркутск)

ТОПОНИМИКА БРИТАНИИ И РОССИИ

Все географические названия имеют свой смысл. Никакой народ не называл реку, озеро или селение «просто так», случайным сочетанием звуков. Отсюда вывод напрашивается сам собой: объяснить можно любое, даже самое сложное и, на первый взгляд, непонятное географическое название. Язык народа не является чем-то застывшим, он изменяется, развивается. Благодаря названиям в наши дни звучат вышедшие из употребления, давно забытые слова родного языка, слова чужих и даже исчезнувших, «мёртвых» языков. За каждым словом стоят удивительные истории, а часто и легенды.

Возрастающий интерес к исследованию топонимики объясняется тем, что в современном информационном обществе усиливается роль и значение топонимов – идентификаторов географических объектов – как точных ориентиров в пространстве. Проезжая по знакомым местам, задумывались ли вы когда-нибудь, а почему так названы улицы вашего города, почему так названы сами города? Что эти названия могут нам рассказать? И именно такая наука как топонимика, открывает нам большие возможности по изучению своей родины.

Гипотеза исследования – топонимика – особая наука на стыке лингвистики, истории и географии.

Объект исследования – топонимы Британии и России.

Цель – изучить науку топонимику и классифицировать топонимы.

1. Дать определение понятию топонимика
2. Ознакомиться с классификацией топонимов
3. Провести анкетирование учеников на знание топонимики
4. Проанализировать английское и русское литературные произведения на наличие топонимов

Глава 1. Топонимика как наука

Топоним – имя собственное, название любого географического объекта: реки, озера, моря, города, села, горы, острова, улиц и площадей в городах и селах и т. п. Все эти названия изучает наука топонимика.

Топонимика – наука, изучающая географические названия (топонимы), их происхождение, смысловое значение, развитие, современное состояние, написание и произношение. Основное значение и главное назначение географического названия — фиксация места на поверхности Земли. Совокупность топонимов на какой-либо территории составляет ее топонимию. А поскольку названия, хотя они тоже слова нашего языка, отличаются от обычных нарицательных, то и проявляются они в языке своеобразно – через факты его истории, физико-географические условия обитания и другие стороны жизни человека. Это обстоятельство и определяет характер отбора топонимов и их описание. А так как топоним (название) связан с историей, географией, то важно установить его связь с конкретным историческим событием, лицом, особенностями природы, ставшими причиной его появления.

1.1. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТОПОНИМИКИ В РОССИИ

1.1.1. Древний мир и средневековье

В средние века в виду фактически полного отсутствия научной базы топонимика не получила широкого развития. Объяснение отдельных топонимов, встречающееся в различных средневековых источниках, часто основывались на домыслах, так как не

существовало еще метода познания топонимических закономерностей.

1.1.2. Зарождение основ научной топонимики (XVIII – XIX вв.)

В XVIII – XIX веках были заложены основы топонимического направления, накоплен значительный материал, выявлены отдельные частные закономерности топонимики.

1.1.3. Становление и развитие современной топонимической науки, XX век

Топонимика как наука получила развитие в трудах ученых второй половины XX века. В значительной мере теория и практика изучения географических названий была predetermined работами лингвистов. *В.А. Никонова* и *А.В. Суперанской*.

Активно развиваются топонимические исследования и в настоящее время. За рубежом топонимические исследования активно развивались в XX столетии. Во многих странах сложились свои топонимические школы. Усилиями представителей различных наук, топонимика заняла свое прочное место в системе научного познания.

1.2. КЛАССИФИКАЦИЯ ТОПОНИМОВ

В современной лингвистике существует две классификации топонимов: а) по типу обозначаемых географических объектов; б) по структуре.

Согласно первой классификации выделяют следующие виды топонимов:

- 1) Оронимы – названия поднятых форм рельефа.
 - Спелеонимы — названия природных подземных образований.
- 2) Урбанонимы – внутригородские объекты.
 - Годонимы — названия улиц.
 - Горонимы — названия площадей.
- 3) Дромонимы — названия путей сообщения.
- 4) Ойконимы – названия населённых мест.

- Комонимы — сельские поселения.
 - Астионимы — названия городов.
- 5) Гидронимы представляют собой названия водных объектов.
- Океанонимы – название любого океана, моря и их частей, любого объекта подводного океанического ландшафта.
 - Пелагонимы – названия морей или их частей.
 - Лимнонимы – названия озёр, прудов.
 - Потамонимы – названия рек.
 - Гелонимы – названия болот, заболоченных мест.
- 6) Агроонимы — земельный надел, участок, поле.
- 7) Дримонимы — названия лесов.
- 8) Хоронимы — названия любых территорий, областей, районов.
- административный хороним
 - природный хороним

9) Макротопонимы – это имена собственные, обозначающие названия крупных географических объектов.

10) К названиям небольших незаселённых объектов, или микротопонимов, относятся физико-географические или внутригородские (луга, поля, рощи, улицы, и т. д.) объекты.

11) Часто названия географических объектов образуются от личных имен, и в этом случае они называются антропотопонимами.

Согласно структурной (морфологической) классификации топонимы делятся на 4 типа:

1) Простые топонимы: состоят только из корневого слова без каких-либо служебных формантов.

2) Производные топонимы: образуются при помощи присоединения к корню морфологического признака-аффикса.

3) Сложные топонимы: состоят из двух морфем, которые выступают в качестве основы топонима.

4) Составные топонимы представляют собой словосочетание, состоящее из двух и более частей речи.

Глава 2. Лингвистический анализ литературных произведений

Были проанализированы два литературных произведения, одним из которых является повесть Александра Николаевича Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву».

Наиболее употребляемый вид топонимов – ойконимы.

Вид топонима	Пример	Количество
ойконимы	Москва, Петербург, Любань, Чудово, Петергоф, Новгород, Валдай, Тверь	40
оронимы	-	0
урбанонимы	Кронштадтская Крепость, Большая Морская улица, Иверский монастырь	15
гидронимы	Тосна, Финский залив	5
дромонимы	-	0
агроонимы	-	0
дримонимы	-	0
макротопонимы	Америка, Сенегал, Нигер, Русь	4

Заключение

Топонимы представляют интерес не только для лингвистики, но и для истории, географии, культуры, поэтому топонимика имеет длительную историю исследований и наличие весомого количества трудов, посвящённых изучению топонимов. Несмотря на это, всё ещё остаётся множество проблем, затрудняющих толкование топонимов, спорных вопросов, связанных с определением источников топонимов и требующих к себе более пристального внимания не только со стороны лингвистов, но и историков.

В данной работе были рассмотрены различные определения топонимов и их классификации.

В ходе нашего исследования была изучена история происхождения науки топонимики.

В ходе практического анализа топонимов Великобритании и России мы рассмотрели два литературных произведения, где были выявлены наиболее употребляемые, с точки зрения классификации, виды топонимов.

В ходе анкетирования учащихся Лицея ИГУ г. Иркутска было выявлено, что учащиеся не обладают богатыми знаниями в области

топонимики. Для расширения кругозора учащихся планируется проводить беседы на данную тему.

Список литературы:

1. *Никонов, В. А.* Введение в топонимику [Текст] / В. А. Никонов. – 2-е изд. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 184 с.
2. *Смолицкая, Г. П.* Занимательная топонимика: Кн. для учащихся старших классов [Текст] / Г. П. Смолицкая. – М.: Просвещение, 1990. – 127 с.
3. *Корнева, В. В.* Лингвистика и межкультурная коммуникация [Текст] / В. В. Корнева, Д. Б. Меняйлова // Вестн. ВГУ – 2012. – №2, «Основные направления изучения топонимов». – С. 21-26
4. *Нимгирова, М. А.* Философские науки [Текст] / М.А. Нимгирова // К вопросу об изучении топонимики. – М., 2011. – С. 71-75
5. *Матвеев, А. К.* Тезисы о топонимике [Текст] / А.К. Матвеев. – Екатеринбург, 1974. – 18 с.
6. *Афанасьев, О. Е.* Псковский регионологический журнал [Текст] / О.Е. Афанасьев // Выпуск №4 «Картография и топонимика: методология регионального подхода к изучению» – Псков, 2007. – С. 99-110
7. *Суперанская, А. В.* Что такое топонимика [Текст] / А.В.Суперанская. – М.: Наука, 1984. – 182 с.

Интернет-ресурсы:

8. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Топонимика>
9. <http://toponim.ru/toponimika.html>
10. http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/TOPONIMIKA.htm1?page=0,0
11. <http://www.istorya.ru/book/skifia/02.php>

Шилова Е.А., Саидова Д.Ш. (г. Иваново)

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В СКАЗКЕ ДЖЕЙМСА БАРРИ «ПИТЕР ПЕН» КАК ПЕРЕВОДЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблема значения имени собственного (далее – ИС) является актуальной при межъязыковых и межкультурных контактах. При использовании ИС вне сферы родного языка оно легко может

утратить первоначальную функцию или, что еще хуже, функционировать совершенно иначе, не так, как в родном языке. С учетом важности ИС возникла необходимость изучать их в рамках отдельной дисциплины, которую называют ономастикой.

Собственные имена – имена, присвоенные известному, неделимому, какому-либо одному отдельному понятию, но не целым группам или классам неделимых понятий, получающих одно общее «нарицательное имя» [1]. Предмет, имеющий имя собственное, в лингвистике называется референтом, или носителем имени. В роли референта могут выступать люди, животные, различные географические объекты и т.д.

Существует множество классификаций ономастических единиц по разным критериям. Одна из самых распространенных классификаций – это деление имен собственных на персоналии и прочие категории имен собственных. Персоналии подразделяются на три большие группы: антропонимы (имена собственные, принадлежащие определенному человеку), наименования прозвищного типа и наименования смешанного типа (именования людей, включающие как элемент их официального имени, так и нарицательный элемент) [2:37]. Кроме персоналий нас интересует еще одна категория имен собственных – топонимы, т.е. названия географических объектов.

Важным является вопрос о функционировании имен собственных в художественном произведении и связи между типом художественного текста и используемой в нем системе имен.

Исследователи художественного текста предлагают разнообразные способы классификации имен собственных в соответствии с их семантикой, образовательной моделью, степенью аллюзивности и т.д. Одна из таких классификаций предложена М. В. Горбаневским. В основу классификации положен функционально-семантический принцип, в соответствии с которым можно выделить четыре группы имен в художественном тексте:

- реальные имена собственные с приобретенной новой смысловой нагрузкой;
- видоизмененные реальные имена;
- новые имена, созданные по модели реальных, с выраженным ассоциативным фоном;
- новые имена, созданные по модели реальных, с невыраженным ассоциативным фоном [3:42].

Рассматривая вопросы функционирования имен собственных в художественном тексте, нельзя не затронуть проблему так называемых «говорящих» (значащих, смысловых) имен, являющихся семантически значимыми и выполняющих в тексте, в первую очередь, характерологическую функцию. Уловив подтекст «говорящего» имени, читатель обогащает свое восприятие образа, опознает знаки субъективного авторского отношения к герою.

Наряду с именами, в основе которых лежит лексическое значение слова, существуют имена с необычным звуковым обликом, и именно им автор нередко уделяет особое внимание при создании художественного образа персонажей. Звуковой комплекс имени в художественном тексте есть неременный и обязательный его атрибут, поскольку представление о носителе именованного часто складывается на основе акустических ассоциаций. Ассоциации с именем, основанные на впечатлении, возникшем у читателя при встрече с антропонимом, безусловно, влияют на восприятие образа персонажа.

Сказка представляет собой особый тип художественного текста. Это эпическое произведение, ориентированное на вымысел. В большинстве случаев сказка рассчитана на детскую читательскую аудиторию, поэтому при переводе сказок важно максимально ориентироваться на своеобразие восприятия данной возрастной группы. Переводчик должен стремиться передать текст и особенно имена собственные, которые дети запоминают в первую очередь, так, чтобы у них возникали определенные ассоциации с тем или иным

героем. Сказочные персонажи нередко имеют «говорящие» имена, смысл которых ребенок должен легко улавливать при чтении. Многие имена могут быть основаны на звукоподражании, что также позволяет детям легче ассоциировать героев с каким-либо качеством, действием или событием.

Учитывая специфику имен собственных, переводчики используют разные способы их перевода. Как правило, выделяют три основных способа передачи имен собственных: транскрипцию, транслитерацию и калькирование, из которых наиболее распространенными считаются первые два.

Источником для анализа переводов имен собственных послужила известная сказка шотландского драматурга и романиста Джеймса М. Барри «Питер Пен» [4] о мальчике, который не хотел взрослеть и оставался вечно юным. Питер Пен стал одним из популярнейших персонажей детской литературы XX века, а истории о нем неоднократно экранизировались.

Существует несколько официальных переводов англоязычной сказки на русский язык. Наиболее талантливыми являются, на наш взгляд, переводы И. П. Токмаковой, Н. М. Демуровой, и Б. В. Заходера [5; 6; 7]. Все три переводчика – известные популяризаторы мировой детской классики, признанные мастера художественного перевода, поэтому их работы интересно сравнить между собой и с оригиналом. Считается, что перевод Н. М. Демуровой точнее и стройнее с точки зрения языка, перевод И. П. Токмаковой проще и больше подходит для маленьких детей, а перевод Б. В. Заходера – это пьеса (напомним, что Джеймс Барри сначала написал пьесу, а потом переделал её в сказочную повесть).

Итак, действие разворачивается в вымышленной стране *Neverland* (англ. *never* – «никогда», *land* – «земля, страна, территория»). Английское название переводится на русский язык как «страна Нетинебудет» у И. П. Токмаковой, «Небывалый остров» у Н. М. Демуровой в издании 1968 года и «Нигдешний остров» в

издании 2010 года, а также «*страна Гдетотам*» у Б. В. Заходера. Во всех трех случаях при переводе учитывается внутренняя форма слова. Данный топоним в переводе разных авторов представлен разными частями речи. И. П. Токмакова использует глагольную форму для отражения семантической наполненности топонима, однако такой выбор осложняет восприятие названия, особенно детьми. Подобный же вывод можно сделать, анализируя два других перевода, хотя версия Н. М. Демуровой, использующей адъективную форму, на наш взгляд, более удачна. Для сравнения приведем неофициальные версии перевода – *Нетландия* и *Небыляндия*, в которых, как нам представляется, с одной стороны, сохраняется внутренняя форма имени собственного, а с другой, упрощается его восприятие. Еще один вариант перевода названия страны – *Неверленд* – представляет чистую транслитерацию и поэтому едва ли способен донести до юного читателя всю полноту значения.

Wendy Moira Angela Darling – имя главной героини сказки, которое все три переводчика переводят одинаково – *Венди Мойра Энджела Дарлинг*. Они используют традиционный способ перевода – сочетание транскрипции и транслитерации. Такой выбор обусловлен тем, что ономастический фон обоих языков (исходного и переводящего) содержит все компоненты имени. Переводчики, вероятно, учитывают распространенную точку зрения о том, что при переводе необходимо сохранять звуковую оболочку, так как она отражает национальную специфику, в данном конкретном случае указывает на принадлежность героини к англоязычной культуре.

Tinker Bell, сокращенное *Tink* – имя подруги и первой помощницы Питера Пена, сказочной феи, имеющей звон колокольчика вместо человеческого голоса и любящей чинить всякого рода медные вещи. Данный антропоним интересен как с точки зрения фонетической оболочки, так и в плане своего денотативного значения. И. П. Токмакова использует в тексте сказки лишь сокращенную форму имени *Tink* и переводит его как «*Динь-*

Динь». В то же время вполне однозначно можно утверждать, что при переводе она учитывает значение второго компонента полного имени *Tinker Bell* (англ. *bell* – «колокольчик») и соответственно использует прием звукоподражания: «динь-динь» – звук, издаваемый колокольчиком. Н. М. Демурова также переводит сокращенное имя феи как «*Динь Динь*», а полное – как «*Починка*» (англ. *tinker* – «лудильщик, медник, жестянщик», т.е. тот, кто чинит старые медные вещи), пытаясь сохранить внутреннюю форму. Отметим, кстати, что в русском варианте у феи чисто женское имя, на что указывает окончание женского рода -а, в английском языке четкой родовой принадлежности имя не отражает (английский суффикс -er обозначает производителя действия без родовой отнесенности). Б. В. Заходер в качестве полного варианта имени феи дает перевод «*Чинить-Паять*», сохраняя семантическое наполнение имени. Используя инфинитивную форму глагола, он лишает антропоним четкого указания на родовую принадлежность. Сокращенный вариант имени Б. В. Заходер переводит как «*Чинь-Чинь*», одновременно сохраняя связь с полным именем (корень чин'-) и достигая ономотопеического эффекта (звуковое сходство со звоном колокольчика). Таким образом, каждый из переводчиков постарался в той или иной степени учесть все значимые для перевода факторы: внутреннюю форму имени, его ассоциативный фон, а также характеристику героини.

Прозвище еще одного персонажа сказки, отважного, но ужасно невезучего паренька из компании «потерянных» мальчишек – *Tootler*. И. П. Токмакова и Б. В. Заходер переводят его как «*Болтун*», что, по нашему мнению, вполне обосновано. Слово *tootler* дословно переводится с английского как «рифмоплет, писака» и имеет явно негативные коннотации, как и русское «болтун». Н. М. Демурова переводит данное имя с учетом его функциональной особенности – «*Шалун*», акцентируя внимание читателя на поведенческой характеристике персонажа.

Итак, проанализировав лишь несколько примеров, можно заключить, что перевод имен собственных в художественном тексте – одна из чрезвычайно сложных переводческих проблем, при решении которой следует принимать во внимание множество самых разнообразных факторов.

Список литературы:

1. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efronhttp://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/95440/ (дата обращения: 14.12.15)
2. Ермолович, Д. И. Англо-русский словарь персоналий [Текст] / Д. И. Ермолович. – М., 2000. – 352 с.
3. Горбаневский, М. В. Ономастика в художественной литературе: Филологические этюды [Текст] / М. В. Горбаневский. – М. : Изд-во УДН, 1988. – 88 с.
4. *Barrie, J. M. Peter Pan or the Boy Who Would Not Grow Up* [Text] / J. M. Barrie. – London: Hodder and Stoughton, 1942. – 220 p.
5. Барри, Д. М. Питер Пен [Текст] / Д. М. Барри. – М. : Изд-во Махаон, 2013. – 176 с.
6. Барри, Д. М. Питер Пен и Вэнди [Текст] / Д. М. Барри. – М. : Изд-во Махаон, 2011. – 208 с.
7. Барри, Д. М. Питер Пен, или мальчик, который не хотел расти [Текст] / Д. М. Барри. – М. : Искусство, 1971. – 128 с.

Иксарь Г.С., Петрова С. (г. Ангарск)

«ЧТО В ИМЕНИ ТЕБЕ МОЕМ...» (ИЗ ИСТОРИИ ФРАНЦУЗСКИХ ИМЕН)

Введение

*Нет меж живущих людей, да не может и быть безымянных;
В первый же миг по рождении каждый, убогий и знатный,
Имя, как сладостный дар, от родимых своих получает...*

Гомер

Мир, в котором мы живём, воистину можно назвать миром имён и названий. Имена – необходимое средство познания и общения. Ведь практически каждый реальный объект (а зачастую и вымышленный) имеет или может иметь своё собственное наименование. Обозначая предметы и их совокупности, имена связывают язык с реальным миром.

Имя для определённого объекта называется собственным именем, а имя, называющее класс объектов, – нарицательным. Имена собственные издавна привлекали внимание людей, которых интересовал вопрос о том, как они появились и что означают. Сегодня имена собственные изучают представители самых разнообразных наук – лингвисты, географы, историки, этнографы, психологи, литературоведы и т.д.. Но в первую очередь собственные имена пристально исследуются лингвистами, поскольку любое наименование, вне зависимости от того, к какому объекту живой или неживой природы оно относится (к человеку, животному, звёздам, улице, городу, селу, реке, книге или коммерческой фирме) — это слово, входящее в систему языка, образующееся по законам языка, живущее по определённым законам и используемое в речи.

В науке о языке, языкознании, существует специальный раздел, изучающий собственные имена, историю их возникновения и преобразования в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием в другие языки – **ономастика** (от греч. *onomastikós* - относящийся к наименованию, *ὄνομα* - имя, название). Ономастика в свою очередь имеет ряд разделов, которые выделяются в соответствии с категориями собственных имён, с характером называемых объектов, например:

- *антропонимика* исследует собственные имена людей;
- *этнонимика* изучает происхождение и функционирование этнонимов (названий наций, народов, народностей, племён);

- *топонимика* изучает собственные имена географических объектов;
- *астронимика* изучает названия отдельных небесных тел;
- *зоонимика* занимается собственными именами животных, их кличками.[7]

Нас заинтересовала антропонимика, т.к. в ходе изучения иностранного языка мы постоянно сталкиваемся с личными именами людей страны изучаемого языка. В связи с этим возникали вопросы – какие личные имена наиболее популярны во Франции, каким образом французы выбирают имена, какие французские имена стали нарицательными и др.

Мы провели социологический опрос среди учащихся лингвистических классов гимназии № 8, всего было опрошено 78 учащихся 5-11 классов.

В ходе опроса было выявлено:

✓ Всем опрошенным учащимся, изучаемым французский язык как второй иностранный, известны личные имена – всего было названо 70, из которых 45 мужских имён.

✓ Самые известные им личные имена (наиболее частотно называемые) – Gérard (Жерар), François (Франсуа), Michel, Michelle (Мишель), Jean (Жан), Nicolas (Николя), Charles (Шарль), Louis (Луи).

✓ Известные имена связаны для опрошенных учащихся, прежде всего, с культурой и искусством Франции (55 %), с историей и политикой (27 %), наукой (24 %), спортом (13 %).

✓ Для 21 % опрошенных учащихся источником информации о французских именах стали уроки французского языка и учебники.

✓ Отдельные личные имена для учеников ассоциируются с известными людьми Франции. Например, имя Жерар известно благодаря личности киноактёра Жерара Депардьё (Gérard Depardieu), имя Франсуа связано с личностью Президента Франции – Франсуа Олланд (François Hollande).

Наше исследование имеет **целью** выявление взаимосвязи между историей происхождения личных имён и развитием французского языка, культурой Франции.

Основные задачи исследовательской работы:

1. изучить источники информации по данной теме;
2. выявить историю происхождения французских имён, традиции имянаречения (называния людей по имени) во Франции;
3. составить алфавитный указатель отобранных личных имён на французском языке.

Объектом нашего исследования являются собственные имена людей, **предметом исследования** – личные имена во французском языке.

Гипотеза – являясь одной из важных составляющих культуры, собственные имена людей дают нам представления о стране, её истории, отражают характерные особенности языка.

В исследовательской работе использовались методы:

- социологический опрос
- анализ
- синтез
- обобщение.

Практическая направленность исследовательской работы – расширить представления учащихся о французских именах. Алфавитный указатель можно использовать на уроках французского языка при обучении чтению, знакомстве с алфавитом.

I. История личных имён

*«Имя человека – это самый сладостный
и самый важный для него звук на любом языке»*

Д. Карнеги

Личные имена люди имели во все времена и во всех цивилизациях. Имя считалось неотъемлемой частью самого человека, название народа или страны отождествлялось с самим народом,

страной. Так латинское слово *nomen* (имя) имело значения «человек», «народ», «страна» – например, *nomen Romanum* (римский народ). У каждого народа личные имена были связаны с его культурой, бытом, с определёнными культурно-историческими условиями [2].

У многих народов в древности существовал запрет на произнесение вслух подлинных имён людей, богов, городов, чтобы не принести несчастье. В Древней Греции запрещалось при жизни называть имена жрецов и высших сановников, римские жрецы избегали произносить имена богов-покровителей Рима, чтобы их не узнали враги и не переманили на свою сторону. Латинская поговорка гласила *Nomina sunt odiosa* - Имена не подлежат оглашению.

Древнейшие памятники русской письменности X-XI веков содержат много имён и информацию о том, как наши предки относились к имени. Они верили, что имя, данное человеку, не просто случайно придумано и дано ребёнку родителями, оно срастается с человеком и обладает некоей таинственной силой. Поэтому к наречению имени на Руси относились очень серьёзно: досталось человеку удачное имя – счастливой будет его жизнь, а не угадали родители с именем – жди беды. Древним, языческим русским именем могло стать любое слово. В имени отражались основные черты характера, отличительный внешний признак, отношение родителей к ребёнку и т.д.

По определению из словаря С.И. Ожегова «**имя** – личное название человека, даваемое при рождении, часто вообще личное название живого существа». [12]

«**Имя** (название, наименование) – слово, которым зовут, означают особь, личность. Имя предмета, название; имя животного, кличка; имя человека, собственно имя, по угоднику, ангельское, крёстное, которое встарь не оглашалось; прозвание, родовое, фамилия; прозвище, данное в семье». Так описывает это слово В.И. Даль. [9]

Таким образом, личное имя – слово, служащее для обозначения отдельного человека и данное ему в индивидуальном порядке для того, чтобы иметь возможность к нему обращаться, а также говорить о нём с другими. Роль личного имени в жизни человека очень велика. Каждого человека можно назвать не иначе как по имени, поэтому все его хорошие или плохие поступки делаются достоянием гласности благодаря имени. Личные имена употребляются не только в быту, в частных разговорах, но и в документах, в различных официальных ситуациях, в юридической практике, где малейшая неточность в записи вызывает те или иные последствия. Они могут быть модными, популярными или, напротив, редко употребляемыми, не распространёнными в обществе. Все личные имена на всех языках пишутся с большой буквы.

Антропонимика (от греч. *anthropos* – человек и *ónyma* – имя) – раздел ономастики, изучающий *антропонимы* – собственные именованья людей: имена личные, *патронимы* (именования по отцу), фамилии, родовые имена, прозвища и *псевдонимы* (индивидуальные или групповые), *криптонимы* (скрывааемые имена), антропонимы литературных произведений (литературная антропонимика), героев в фольклоре, в мифах и сказках.[7]

Антропонимика изучает информацию, которую может нести имя: характеристику человеческих качеств, связь лица с отцом, родом, семьей, информацию о национальности, роде занятий, происхождении из какой-либо местности, сословия, касты; функции антропонима в речи – например, смену имен, которая связана с возрастом, изменением общественного или семейного положения, жизнью среди людей другой национальности, вступлением в тайные общества, переходом в другую веру, и др.

Реестр имён в языке ограничен. Имена личные повторяются, что заставляет давать человеку дополнительные именованья. Официальное именованье человека в развитом обществе имеет свою формулу имени, т.е. определенный порядок следования

антропонимов и имён нарицательных (этнонимов, названий родства, специальности, рода занятий, званий, титулов, чинов и т.п.). Форма именования человека зависит от речевого этикета. Например, мэр Ангарского городского округа Петров Сергей Анатольевич.

Постоянная формула имени была известна ещё в античном Риме: *praenomen* (личное имя – их было всего 18) + *nomen* (родовое имя, передаваемое по наследству) + *cognomen* (прозвище, позднее фамильное имя, передаваемое по наследству, характеризующее ветвь рода) + (иногда) *agnomen* (добавочное имя). Например, *Publius Cornelius Scipio Africanus major*. [10]

Официальное русское именование триедино: его составляют имя, отчество и фамилия. Может употребляться сокращённая форма, в таком случае между двумя инициалами и между инициалами и фамилией ставятся пробелы. Например, И. П. Павлов, П. И. Чайковский. Именование по имени и отчеству показывает вежливое отношение к именуемому лицу, включает желание подчеркнуть уважение к нему. Уменьшительное имя – это неофициальная форма имени, образуемая от личного при помощи тех или иных суффиксов или усечения (например, Мария – Маша, Машка, Маня, Маруся, Муся и т. п.). В современное время подобные образования, граничащие с прозвищами, производятся в русском языке и от фамилий (Кислов – Кислый, Панов – Пан), что представляет собой процесс, исторически обратный образованию фамилий.

Лингвисты предполагают, что русское слово *имя* и латинское слово *nomen* происходят от древнего корня со значением «вложенное внутрь» (например, русское диалектное слово *воймя* «имя»). Таким образом, имена составляют очень важную часть, «сердцевину» любого языка.

II. Происхождение французских имён

История происхождения французских имён складывалась под влиянием различных исторических событий, происходивших в этой

стране, в частности, чужих вторжений, которые оставили свой след в национальном именовании.

В древнегалльской, или кельтской, эпохе для французской антропоники было характерно наличие старинных кельтских имён (например, Marabodos, Caisorix), древнееврейских имён (Isaak, fils d'Abraham; David, fils d'Isai). В этот же период были в употреблении и греческие имена (например, Demetrius). Через греческий язык во Франции распространились библейские имена (Anne, Joseph, Eve, Gabriel), большинство из которых сохранилось до сих пор – Basil, Georges, Eugène, Philippe, Alexandre, Léon, André, Théodore и другие.[4]

В эпоху римского нашествия во французском языке появились имена латинского происхождения, в основном, мужские – Félix, August, Victor, Martinus, Rémis, Arthur, Lancelot.

Вторжение германцев на территорию Франции пополнило антропонику германскими именами типа Hugo, Abbo, Ermélinde. Во времена франкского периода (V- IX века) употреблялись имена германского происхождения, свойственные аристократам, например Raymond, которое часто встречалось на юге Франции в XII-XIII веках и было связано с именем графов Тулузских. Личные имена франков той эпохи были простыми и напоминали германские и скандинавские – Brunehaut/Bruno (Brynhild), Roger (Hrodgar), Herbe (Harbard). Французская знать часто давала своим детям имена королей – Henri, François, Louis. Женские имена, распространённые в IX веке – Andrea, Jacoba, Jaquette, а средневековые имена Marguerite, Rose, Violette (связанные с названиями цветов), существуют в современной Франции.[4]

В XVIII веке заимствование чужих имён приобрело более скромные масштабы. Связано это было с принятием закона, предписывающего родителям выбирать для новорождённых детей только те имена, которые присутствуют в церковном католическом календаре и которые «обеспечивали» детям защиту

святых покровителей. Подобного ограничительного законодательного акта уже давно не существует, но, оставаясь католиками, французы до сих пор пользуются именами того исторического периода.

В XI-XV веках, чтобы отметить семейные связи, к имени сына добавляли имя отца – например, Jean, fils de Pierre. Женщины в то время чаще всего носили имя своего отца, которое принимало по римскому обычаю женскую форму – Alda Engilberta (fille d'Engilbert).

Фамилии у людей появились гораздо позднее имён – у великих людей античности были только имена и прозвища. По всей вероятности фамилии возникли в X-XI веке на севере Италии, которая была в то время наиболее развитой областью Европы. Из Ломбардии через Пьемонт фамилия пришла в соседний Прованс на юго-востоке Франции, постепенно распространяясь по всей стране, перешагнув Рейн и Ла-Манш. В Страсбурге к концу XIII века все горожане имели фамилии.

Однако официальным началом зарождения французских фамилий можно назвать [1539 год](#), когда королевский указ закрепил за каждым французом его семейное имя (кличку, прозвище), и под этим именем (и ни под каким другим) он и его потомки отныне и навсегда должны были записываться в [церковноприходских книгах](#). Менять семейное имя по своему желанию было запрещено.

Существуют разные способы образования французских фамилий:

- суффиксальный способ: например, множество фамилий Бургундии, Франш-Конте и Лотарингии оканчиваются на суффикс – ot (Amyot, Brunot), в то время как суффиксы -eau, -uc, -ic (Mareau, Cédus, Laric) характерны для Запада Франции.

- с помощью частиц: знания характерных особенностей фамилий помогает во многих случаях установить, откуда человек родом. Фамилии, начинающиеся на Le -, особенно типичны для Нормандии и Северной Франции. Интересно, что аристократы часто

не имели фамилий в строгом смысле этого слова, а именовались по названиям своих владений (например, *les ducs de Bourgogne* – герцоги Бургундские). Отсюда и превращение предлога *de* в «дворянскую частицу». Правда, следует указать, что не всегда наличие *de* перед фамилией француза говорит о знатности его рода: раньше люди не дворянского происхождения могли покупать титул (часто вместе с поместьем) или получали дворянство в награду от короля. Иногда же они просто присоединяли к своей фамилии престижную частицу или выделяли её. По действующему сейчас законодательству Франции самовольное присоединение частицы *de* может преследоваться по закону. Кстати, в средневековье *de* вообще не рассматривалось как признак знатности. Множество французских фамилий (особенно на северо-западе Франции) начинались с *De*, *Du-*, *Dela-*, *Des-*, которые могли писаться и отдельно: *Dulong*, *Duclerc*, *Deloncle*, *Desfontaines*, *Detaille*, *Delorme*, *Delaroche*. Так, крестьянина в те времена вполне могли звать *Jean du Bois*. [3]

Характерно, что французские короли и представители королевского дома не имели фамилий, если не считать династических имён типа *Capétiens* (Капетинги), *Bourbons* (Бурбоны), *Valois* (Валуа), *Orléans* (Орлеаны). Когда Людовик XVI в 1792 году предстал перед революционным судом, он не мог ответить на вопрос о своей фамилии. К нему обращались *Louis Capet* по прозвищу его предка Гуго Капета (*Hugues Capeta*, от слова *capet* «одетый в накидку»), основателя династии Капетингов.

Интересно, что именно во Франции можно найти самую короткую в мире фамилию, состоящую из одной буквы – *O*, причём это фамилия аристократического рода, один из представителей которого *François, marquis d'O* заведовал финансами королей Генриха III и Генриха IV в XVI веке. [3]

III. Традиции названия по имени во Франции

В течение многих веков во Франции осуществлялся переход от антропонимической модели средневековья (имя, данное при

крещении + возможное прозвище) к современной модели (имя индивидуальное + имя наследственное). Современная французская модель состоит из 2 элементов, где имя (*nom* или личное имя *prénom*) выступает первым элементом, а фамилия (*nom de famille* или *nom*) вторым. Перед главным именем могут стоять дополнительные элементы, обозначающие звание, родство, титул – например, Pasteur Jean Radot Saint-Beuve, Prince Louis de Brogue. [6]

Как и во многих католических странах, во Франции есть обычай давать детям несколько имён (изначально - чтобы обеспечить ребенку как можно больше святых покровителей). Французское законодательство позволяет человеку иметь несколько личных имён. Только одно из них (как правило, первое) используется в повседневной практике, в быту (так называемое *prénom usuel* - "обиходное имя"), остальные – только в официальных документах, таких как свидетельства о рождении, смерти и браке. Например, если у ребенка в свидетельстве о рождении записано "Антуан Мишель Николя", то дома и в школе его будут называть просто Антуаном (а точнее, Тони или Тити). Таким образом, Jacques Chirac никогда себя не называет Jacques René Chirac; и Henri Philippe Pétain всегда упоминается как Philippe Pétain (или Marchal Pétain), потому что Philippe имя для повседневной жизни.

Многие французы считают этот обычай очень практичным: если впоследствии человек захочет поменять имя, он может назваться любым из имён, данных ему при рождении, не утруждая себя длительными официальными процедурами.

Не следует путать двойные или тройные имена с составными именами католической традиции, пришедшей из романской эпохи: например, Jean-Claude (Жан-Клод), Marie-Laure (Мари-Лор), Jean-Jasques (Жан-Жак). Такие конструкции являются одним (единым и неделимым) именем: Жан-Клода ни при каких обстоятельствах не назовут ни Жаном, ни Клодом. Вторая часть составного имени может быть именем, обычно используемым противоположным полом. При

этом пол определён первым компонентом. Таким образом, Marie-George Buffet рассматривается как женское имя, потому что начинается с Marie.

Традиционно имена во Франции даются следующим образом:

- Первого в семье сына назовут сначала именем деда по отцу, потом именем деда по матери, после чего берут имя святого покровителя в день крещения ребёнка.
- Первую дочь назовут сначала именем бабушки по матери, потом бабушки по отцу, затем именем святой, почитаемого в день крещения девочки.
- Второго сына в семье называют, еще больше углубляясь в прошлое – именем папы дедушки по мужской линии, потом именем отца дедушки по женской линии и именем святого.
- Вторую дочь в семье принято называть именем мамы по бабушке по женской линии, потом именем мамы бабушки по мужской линии и именем святой, господствующей в день крещения малышки.[8]

Однако на практике эта традиция соблюдается довольно редко. С каждым новым поколением французов эта традиция становится все более устаревшей, и сегодня родители обычно ограничиваются единственным именем - любым из тех, что им нравятся. Нет никаких юридических ограничений на выбор имени в настоящее время, хотя изначально выбор имен был ограничен именами святых в соответствии с законом конца XVIII века. В 1966 году новый закон разрешил использовать мифологические, региональные или иностранные имена. Ребенка могут назвать в честь матери, отца, крёстных, других близких родственников либо просто дать любое понравившееся имя.

А нравятся, как показывает практика, всё чаще имена нетрадиционные, оригинальные для местных реалий, заимствованные по происхождению - преимущественно из стран Европы. Модная тенденция - называть маленьких представительниц слабого пола не

свойственными французскому языку именами, заканчивающимися на "a" - к примеру, вместо Elise – Elisa, Eve - Eva.

В определённых областях, таких как Бретань или Корсика, чаще употребляются местные имена (в Бретани, например, мужское имя Coentin или женское Coentine; в Корсике – Dominique, подходящее и для мужчин, и для женщин).

Почти все традиционные имена определены полом. Однако, несколько имён, таких как Dominique, Claude (традиционно мужские) и Camille (традиционно женское), даются и мужчинам и женщинам. В средневековые времена женщину часто называли Philippa, теперь это исключительно мужское имя Philippe.

С 1993 французские родители обрели полную свободу в именовании ребёнка без ограничения. Однако, если орган по регистрации рождения думает, что выбранные имена (одни или в совокупности с фамилией) могут быть вредными для ребёнка, регистратор может передать вопрос на рассмотрение в местный суд. Но такие ситуации редки и главным образом касаются имён, которые могут выставить ребёнка на публичное осмеяние.

Самые популярные имена во Франции периодически меняются. Например, среди женских имён самыми распространёнными были:

С 1940-го по 2005	В 2006 году	В 2009 году
Marie Nathalie Isabelle Sylvie	Julie Anne Catherine Brigitte	Emma Léa Manon Chloé

Фамилия ребёнка до недавнего времени практически всегда наследовалась от [отца](#); если отец был неизвестен, она наследовалась от [матери](#). Недавно принятый закон позволяет семейной паре выбирать, какую из двух фамилий родителей дать ребёнку, и, кроме того, есть возможность использовать двуединую фамилию, разделённую дефисом.

В десятку самых распространённых французских фамилий входят фамилии, образованные от личных имён – Martin, Bernard, Thomas, Robert, Richard.

В настоящее время происходит нередко изменение личных имён и фамилий, полученных при рождении. Основные причины – желание поменять непристойное (*malseant*) или простоватое (*vulgaire*) имя на другое, которое не вызывает отрицательных ассоциаций. Например, Pouillard (убогий, грязный) на Vouillard (желанный), Cochon (свинья) на Cochois.

От собственных имён часто образуются и псевдонимы (от греческих слов *ψευδής* – ложный + *ὄνομα* – имя) – вымышленное имя, используемое человеком в публичной деятельности вместо настоящего (данного при рождении, зафиксированного в официальных документах). Например, Roger – Roy, Morachini – Mora, Gallichat – Galli. Иногда личное имя может заменить фамилию и стать псевдонимом, как это сделал известный французский журналист Jules-Simon Suisse (Жюль-Симон Сюис), который сохранил своё имя Jules Simon как псевдоним. В своё время писательница Avroga Dudevant (Аврора Дюван) взяла в качестве псевдонима имя George Sand (Жорж Санд) от имени известного литератора Jules Sandeau (Жюль Сандо).[4]

Во французском языке формы обращения к человеку зависят от характера речевой ситуации: в повседневно-бытовом общении общаются по имени, в официальных ситуациях и в прессе по фамилии или (реже) по имени, к которым обязательно добавляют формы обращения – Monsieur Gallot, Madame Langlois, Mademoiselle Jeannette. Обычно считается невежливым обращаться к человеку по имени, если это не член семьи, друг или коллега. Наиболее уважительной формой обращения является *Monsieur/Madame* *имя фамилия*, однако, употребляется она только в особо торжественных случаях. Формально, к замужней женщине можно обращаться по имени её мужа (*Madame (имя мужа) фамилия* – Madame Paul Baillot, или к вдове *Madame veuve (имя мужа) фамилия* - Madame veuve Claude Richard), но эта форма практически вышла из употребления. Во французской прессе инициалы среднего имени никогда не

используются, как, например, это можно встретить в публикациях на английском языке, где могут процитировать имя Claude Jules Allègre как Claude J. Allègre (во Франции так никогда не делается). [6]

IV. О транскрипции французских имён

При транскрипции многих французских женских имён, заканчивающихся на произносимое "е", в русской традиции принято добавлять окончание -а: *Диана*, а не *Диан* ([Diane](#)), *Полина*, а не *Полин* ([Pauline](#)), *Анна*, а не *Анн* ([Anne](#)), *Анжелика*, а не *Анжелик* ([Angelique](#)). Такая традиция позволяет чётко различать мужские и женские имена – например, [Bénédict](#) (Бенедикт) и [Bénédicte](#) (Бенедикта). Однако многие женские имена передаются "как есть": *Брижит*, а не *Брижитта*, *Даниэль*, а не *Даниэла*. В последнее время эта традиция всё больше распространяется: никто не называет канадскую певицу *Селин Дион* Селиной, а французскую биатлонистку *Сандрин Байи* Сандриной. Тем не менее, обе традиции в русском языке считаются равноправными, и выбор между двумя вариантами зачастую - дело личного вкуса переводчика.

Еще одна проблема - передача имён королей и некоторых исторических персонажей. Традиционно в русском языке принято передавать их на немецкий манер - *Генрих*, а не *Анри* ([Henri](#)), *Карл*, а не *Шарль* ([Charles](#)), *Людовик*, а не *Луи* ([Louis](#)). В то же время последнего короля Франции принято называть *Луи-Филипп*, а не *Людовик-Филипп*. Стоит заметить, что во Франции, кроме имени Louis, существует и отдельное имя - [Ludovic](#)). Правило "германизации" действует только тогда, когда речь идёт о царствующем правителе: например, если речь идёт о брате Людовика XVI, графе Артуа, его лучше называть Шарль д'Артуа, но если писать о том периоде его жизни, когда он стал королём Франции, то допустима только форма "Карл" - Карл X.

Отдельную трудность представляет правильная передача имён некоторых исторических персонажей. Например, имя [Godefroi de Bouillon](#) (один из предводителей первого крестового похода) можно

передавать по-разному: *Годфрид Бульонский* (в некоторых исторических справочниках - *Буйонский*) или *Годфруа (Годефруа) де Буйон*. [15]

Если речь идёт о библейских персонажах и христианских святых, то, как правило, они передаются в той форме, в какой значатся в православных святцах, т.е. в церковной книге с перечнем праздников и святых по дням их поминовения, и синодальном переводе православной библии: *Вениамин*, а не *Бенжамен* ([Benjamin](#)), *Петр*, а не *Пьер* ([Pierre](#)), *Иоанн Креститель*, а не *Жан-Батист* ([Jean-Baptiste](#)), *Мария Магдалина*, а не *Мари-Мадлен* ([Marie-Madeleine](#)). Сложнее, если речь идёт о чисто католических святых, которых нет в православных святцах: в таких случаях лучше заглянуть в русский католический календарь, предварительно уточнив, о каком именно святом идет речь. [15]

V. Из истории некоторых французских имён

Как и всё французское, национальные имена имеют некий особый шарм. С точки зрения фонетики язык этой страны признан одним из самых красивых, поэтому не приходится удивляться благозвучности, мелодичности, особому очарованию французских имён. Они завораживают своим изяществом и отличаются неповторимым стилем. Не случайно среди русского дворянства так модно было произносить имена с «французским прононсом». Видимо, считалось, что фонетические особенности французского языка «облагораживают» православное имя. Яркие примеры тому – герои романа Л. Н. Толстого «Война и мир» Пьер Безухов и Элен Курагина. Эта мода распространялась не только на дворянское сословие. Среди актёров, парикмахеров 19 века в России чаще можно было встретить Жоржа, нежели Георгия.

Французы нередко играют своими именами, переставляя слоги по принципу анаграммы. Так, к имени *François* в разговорной речи есть присловье: *François, sois franc* (Франсуа, будь честен), где слоги [swa] и [fra] меняются местами. Или наоборот, имя в качестве

шутливого присловья присоединяется к какому-либо выражению. Француз скажет: *Tu parles!* (Ещё бы!) и нередко добавит созвучное имя Charles, даже если его собеседника не зовут Шарлем. Ещё один пример присловья – *Tranquille, Emile!* (Спокойно, Эмиль; т.е. «само собой»).[3]

Особый интерес представляют французские имена и фамилии, перешедшие из разряда собственных в нарицательные. Многие из этих слов были заимствованы русским языком. Например, всем известно слово «силуэт», пришедшее из французского языка – *une silhouette*, которое произошло от фамилии французского контролёра финансов в XVIII веке Etienne de Silhouette. Дело в том, что Этьен де Силуэт был назначен на этот пост в марте 1759 года, но уже в ноябре того же года был вынужден подать в отставку: его попытки поправить финансовое положение страны за счёт обложения налогами богатых людей оказались безуспешными. Парижские острословы стали использовать выражение *à la silhouette*, говоря о чём-то кратковременном или незаконченном. Например, о наброске портрета могли сказать *portrait à la silhouette*. По другой версии, Силуэта изображали на многочисленных карикатурах несколькими схематичными линиями, чтобы показать, до чего могут довести человека жёсткие финансовые меры. Такие карикатуры стали называть *силуэтами*.

Русское слово *мельхиор*, обозначающее особый сплав меди, цинка и никеля, происходит от французского *maillechort*, которое в свою очередь образовано от фамилий французов Maillot и Chorier, получивших этот сплав в Лионе в 1819 году.

Всем известны и другие слова, произошедшие от французских имён – галифе, мартен, шовинизм, гильотина, каламбур и др. Например, слово *никотин* (*nicotine*) заимствовано в конце XIX века; производное от Nicot — фамилии французского посла в Португалии, благодаря которому во Франции стали разводить табак. А процесс обеззараживания пищевых продуктов – *пастеризация* (*pasteurisation*)

носит имя французского ученого Луи Пастера, одного из основоположников микробиологии.

Некоторые блюда также названы именами людей, например, соус *бешамель* назван так в честь богатого финансиста Бешамеля, являвшегося метрдотелем у Людовика XIV и автором рецепта этого соуса. Суп *субиз* назван по имени Шарля Субиза, французского генерала. Именем военного аптекаря *Пармантье*, который первым ввёз во Францию клубни картофеля, названо несколько блюд, а именно суп и омлет. Название карамели «монпасье» (от французского *montpensier*) происходит от личного имени герцогини Монпансье, известной по романам Дюма как Гранд Мадемуазель.[16]

В начале XIX века повар Люсьен Оливье из семьи знаменитых французских поваров переселился жить в Россию, где стал знаменитым русским ресторатором. Во время работы в России он внёс неоценимый вклад в создание богатства и разнообразия современной русской кухни, в частности, изобрёл знаменитый салат *оливье*, без которого не обходится ни один новогодний стол в современных домах России.

Заключение

Имена, имена, имена...

В нашей речи звучат не случайно.

Как загадочна эта страна,

Так и имя - загадка и тайна.

В этой жизни, а может быть, в той

Под земною звездой и небесной

Охраняет любого святой,

Не для каждого, впрочем, известный...

(С.Я. Маршак)

Если спросить человека о том, какое слово он слышит чаще всего, то, скорее всего, этим словом окажется имя человека. Имя даётся человеку при рождении и сопутствует ему всю жизнь. Записанное в официальные документы, оно становится его личным названием. Мы привыкаем считать своё имя самым близким словом родного языка и своеобразным отражением нашей личности.

Личные имена имеют не только смысл, но и свою историю. Уже на ранних ступенях развития человечества имени приписывалась магическая сила. Оно определяло судьбу человека, его дальнейший жизненный путь, положение в обществе. Имена стареют и умирают, исчезая из языка народа, который был их творцом. В прошлом к имени относились как к оберегу, а к самой процедуре выбора имени как к гаданию, попытке выгадать ребёнку лучшую долю. С имени начинается путь во внутренний мир человека, начало общения с ним.

Имена людей и связанные с ними ритуалы имянаречения отражают культуру и традиции народа. «Имя рождалось как словесное отражение обычаев, нравов, религиозных ритуалов и их предметных атрибутов. Имя не только имеет функцию обозначения индивидов для удовлетворения практической необходимости общения в пределах определённых социумов, но и сложным образом отражает, фиксирует состояние их культуры» [1]. Таким образом, постигая менталитет какого-либо народа, следует обратиться к именам собственным, так как именно они позволяют выявить особенности культурных традиций данного народа. Имена собственные обладают яркой национально-культурной семантикой, поскольку их значения прямо произвольны от истории и культуры народа — носителя языка. В именах отражаются генетические, исторические и культурные особенности формирования этноса, его художественное наследие. Знание имён, фамилий позволяет расширить наши представления о прошлом, осознать нерасторжимую связь между языком и народом. **Это подтверждает нашу гипотезу о том, что имя человека является неотъемлемой частью национальной культуры народа.**

Имена собственные имеют огромное значение и в межкультурном общении. Знание имён собственных способствует более успешному межкультурному взаимодействию. Но очевиден и тот факт, что ни одна культура не может полноценно развиваться, не взаимодействуя с культурой других народов. В результате

межкультурных взаимодействий происходят заимствования одной культурой элементов другой культуры, что сказывается в языке того или иного народа, в том числе и в именном составе.

Таким образом, имена собственные, отразившие традиционные представления, верования, знания разных народов об окружающем мире, их богатый жизненный опыт, являются ярким показателем истории общечеловеческой культуры.

Список литературы:

1. *Алёшина, Л. Н.* Отражение ментальных особенностей в национальных антропонимических системах [Текст] / Л. Н. Алёшина // Вестн. ЦМО МГУ. — 2009. — № 1. Лингвокультурология.
2. *Онхас, С. Л.* Французские имена: магия и образы [Текст] / С. Л. Онхас // Иностр. языки в школе. — 1991.- № 6.
3. *Онхас С.Л.* Судьбы французских имён [Текст] / С. Л. Онхас // Иностр. языки в школе. — 1991.- № 7.
4. felomena.com/imena/proishozdenie/francuzskie
5. <http://francissimo.ru/2013/03/populyarnye-francuzskie-imena-2013.html>
6. <http://frenchblog.ru/info/francuzskie-imena.html>
7. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Имя>
8. https://ru.wikipedia.org/wiki/Французское_имя
9. <http://slovardalja.net/word.php?wordid=11669> - электронный толковый словарь В.И. Даля
10. <http://www.langues.ru>
11. <http://www.langues.ru/beta/?p=1364>
12. <http://www.ozhegov.org/words/10922.shtml> - электронный толковый словарь С.И. Ожегова
13. http://www.vedomosti.md/news/Proishozhdenie_I_Znachenie_Frantsuzskih_Imen
14. www.e-prenoms.com
15. www.le-français.ru/bibliotheque/adopte
16. www.sonnik-online.net/imena/po/proishojdeniyu_francuzskie.html
17. www.tous-les-prenoms.com

КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ОЗДОРОВИТЕЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ БЕСКОНТАКТНЫХ ТРАВМ У ЮНЫХ ФУТБОЛИСТОВ

РЕЗЮМЕ

В системе спортивной медицины и реабилитации футболистов часто встречаемыми являются бесконтактные мышечные травмы, приводящие к пропуску тренировочных занятий и повышенным процентом повтором этих травм. Проведенное исследование показало, что в основе профилактики ушибов и растяжений (микроразрывов) лежит формирование более рациональной биомеханики движения, при которой ярче проявляется активность со стороны «мышечного компонента движения», повышаются силовая выносливость мышц нижних конечностей, статическое равновесие и улучшается толерантность к физической нагрузке.

Ключевые слова: травмы нижних конечностей, разрыв мышечных волокон, футбол, реабилитация, лечебная гимнастика, низкочастотное электроимпульсное воздействие.

SUMMARY

In the sport medicine and rehabilitation system are the most often and difficult injuries in football are contactless muscle injuries leading to missing training sessions and an increased percentage of repeat injury. The research showed that the basis for the prevention of injuries and sprains (micro-breaks) is in the formation of a more rational biomechanics of movement, in which more evident activity from the part of "the muscular component of the movement", rising strength endurance of muscles of the lower extremities, static balance and improves exercise tolerance.

Key words: injuries of the lower extremities, muscle fibers tears, football, rehabilitation, medical gymnastics, electropulse low-frequency effects.

Бесконтактные мышечные травмы – физическое повреждение мышечной ткани, вызванное чрезмерным натяжением напряженной мышцы. Наиболее часто встречается при высокой физической нагрузке, интенсивной нагрузке на плохо разогретые мышцы, а также в результате очень активных движений.

Они характеризуются острым течением болевого синдрома, ограниченной амплитудой движения, нарушением походки, в некоторых случаях небольшим отеком.

Тяжесть бесконтактных травм варьируется от микроскопического структурно-мышечного повреждения волокна мышцы, до весьма тяжелых видимых разрывов мышечной ткани с продолжительным болевым синдромом и нарушением функции мышцы с последующими осложнениями в периодах игрового и тренировочного процессов. По данным медицинской статистики, проходившей в Российском футбольном союзе, наиболее распространенный характер травм - ушибы и растяжения [1].

Наиболее клинически значимым синдромом, определяющим тяжесть течения травмы у футболистов, степень ограниченных движений, является болевой синдром и невозможность производить полный объем движений довольно значительное для спортсмена время (с учетом важности для игрока каждой тренировки), а именно от нескольких недель, до нескольких месяцев, в зависимости от степени тяжести.

Проведен анализ различных механизмов повреждений (бег, падение, удар по воротам, перехваты, блокировки) у игроков различных амплуа (вратарь, защитник, полузащитник, нападающий). Следствием бесконтактных травм у детей были подачи пасов и передач (100%). Чаще всего данные травмы не вызывали выраженных жалоб и большинство игроков отмечали боль только во время тяжелых физических нагрузок или в моменты отдельно проводимых движений. Опрос футболистов выявил, что переломы нижних конечностей были в период соревнований и падений игроков на поле.

Для оценки степени выраженности повреждений мышечной ткани, полученных футболистами, использовали классификацию Франциско Биоска [2], субъективные ощущения боли у игроков (выраженность болевого синдрома, диагностику биологического ответа аппаратом ЧЭНС-Скэнар Про, степень свободы и «легкость» работы в суставе) и данные УЗИ.

Для оценки улучшения функционального состояния и снижения болевого синдрома в месте повреждения мышечной ткани, был использован метод диагностики ЧЭНС-Скэнар Про, где критерием оценки было время воздействия на болезненный участок, по истечении которого достигалась «доза» воздействия (в мин.). Также были учтены субъективные ощущения пациента и показатели аппарата, регистрирующие участок болезненной поверхности, на котором воздействие проводилось бы наиболее эффективно (определяется «дозой» воздействия).

Целью нашего исследования являлась оценка эффективности разработанной методики оздоровительно-реабилитационных мероприятий с применением специальных упражнений и аппарата ЧЭНС-Скэнар Про, с учетом специфики вида спорта и амплуа спортсмена.

МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Критериями отбора в исследуемую группу являлись: ограниченная амплитуда движения в суставе, наличие боли по шкале ВАШ, отек.

В исследовании приняло участие 29 занимающихся детей-футболистов Академии им. Ф.Ф. Черенкова «Спартак» в возрасте от 13 до 17 лет. Среди основного диагноза преобладали травмы, связанные с бесконтактными повреждениями мышечной ткани (81%), костные переломы (8%), болезнь Шляттера-Осгута (11%) и др. Пациенты были разделены методом простой рандомизации на две группы – основную (15 игроков) и группу сравнения (14 игроков).

Средний возраст детей, вошедших в наше исследование составил $15 \pm 1,3$ года. Средняя продолжительность курса реабилитации 9-14 дней.

В основную группу вошли спортсмены, проходившие реабилитацию с применением специальных упражнений, направленных на разгрузку приводящей мышцы бедра, в совокупности с низкочастотным воздействием аппаратом ЧЭНС-Скэнар Про, а также массаж, направленный на улучшение трофической функции в поврежденной мышце.

В группе сравнения проводились занятия лечебной гимнастики без применения ЧЭНС-Скэнар Про.

Курс оздоровительно-реабилитационных мероприятий подразделялся на три периода: вводный (щадящий: 3-4 дня), функциональный (8 дней) и заключительный (2 дня) периоды. В водном периоде применяли: лазер-терапию магнито-инфракрасным лазерным терапевтическим аппаратом «РИКТА 04/4», электрофорез с новокаином с применением аппарата «ЭЛФОР-ПРОФ» и магнитотерапию «Алмаг-01». В основном периоде: комплекс специальных упражнений в сочетании с нейромышечной стимуляцией ЧЭНС-Скэнар. В заключительном периоде: тренировка, в которую входили упражнения на укрепление мышц задней и отводящей групп мышц бедра.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Был проведен анализ и обобщение данных научно-методической литературы, медико-педагогические методы (выписка из истории болезни, тестирование функционального и физического состояния, шкала боли ВАШ, скорость ответа реакции в зоне обработки аппаратом ЧЭНС-СКЭНАР в секундах, методы математической статистики).

Воздействие производилось по следующей методике: воздействие точечное или лабильное в зависимости от проявления болевого синдрома (чаще на конкретной точке боли). Время

проведения процедур по 15 мин. каждый день. Время процедуры варьировали в зависимости от скорости исчезновения или угасания болевого синдрома и других посттравматических проявлений (рис.1). В первые дни после травмы и при наличии болевого синдрома применялась частота воздействия (F) – 90 Гц, мощность (A) – регулировалась по субъективным ощущениям (обычно от 45 до 90 Гц), при снижении боли частота (F) – 60 Гц.

Специальные упражнения выполнялись в изотоническом режиме, движения в упражнениях выполнялись под счет в медленном темпе. Упражнения были направлены на разгрузку травмированной мышцы.

Методика лечебной гимнастики:

Упражнения 1, 2, 4, 7, 8, 9 и 13 рассчитаны на задействование задней поверхности мышц бедра, а остальные упражнения дают нагрузку на отводящие мышцы ноги, чтобы не задействовать мышцы с травмированным участком и снизить нагрузку на болезненную область. Также в данном комплексе имеют место «упражнения-планки», как в классическом варианте (упор лежа лицом вниз (упр. 15)), так и другие его модификации (упр. 1, упр. 5), которые применяются как элементы оздоровительной общеукрепляющей гимнастики.

1) И.п. лежа на спине, руки вдоль туловища. 1 – опираясь на выпрямленные руки и стопы, приподнять туловище; 2 – удержать данное положение в течение 1 мин. (15 раз) (рис.1)

2) И.п. лежа на животе, на ногах (на уровне 1/3 голени) Лента-эспандер. Поочередный подъем ног с последующим удержанием ноги. Поднять ногу на 1, 2, 3, 4, опустить на 5, 6, 7, 8 счета. Повторить 3 x 15. (рис.2, рис.3)

3) И.п. лежа на боку, на ногах (на уровне 1/3 голени) лента-эпандер. Ноги продеты в эластичную ленту. Поднимание вышележащей ноги на счет 1, 2, 3, 4 с последующей экспозицией экспозицией на 3 сек. и опускание на 5, 6, 7, 8 счета. Подходы 3 x 15. (рис.4, рис. 5)

- 4) И.п. лежа на животе, вдоль туловища. На счет 1 – приподнять туловище, ноги и руки; 2-7 удержать положение; 8 – вернуться в и.п. на весу. (рис.6)
- 5) И.п. лежа на фитболе, ноги прямые, носками упираются в пол, руки скрещены перед собой. Поднять корпус на 1, 2, 3, 4 и опустить на 5, 6, 7, 8 счета. Вес 5 кг. Подходы 3 x 20 (рис.7, рис. 8)
- 6) И.п. лежа на боку, стоя на предплечье, таз поднят. Тело и ноги прямые, свободная рука на поясе, носки подтянуты на себя, вышележащая нога расположена впереди перед нижней ногой. Таз не опускается и не уводит назад. Удерживать данное положение в течение минуты на каждую сторону. Подходы 3 x 1 мин.. (рис. 9)
- 7) И.п. лежа на боку в упоре на одну руку. На счет 1 - Поднять таз от пола, с одновременным подниманием вышележащей ноги, на счет 2 - опустить. 3 x 15 (рис.10, рис. 11)
- 8) И.п. лежа на спине, руки в упоре сзади, ноги согнуты, таз на весу как можно выше, отягощение весом 5 кг расположено на животе. Статическое удерживание положения 3 подхода по 1 минуте (рис.12)
- 9) И.п. стоя, крепление груза тренажера расположено на 1/3 ноги. Отвести ногу назад на 1, 2, 3, 4 счета, привести в исходное положение на 5, 6, 7, 8 счета. Подходы 3 x 15 (рис. 13)
- 10) И.п. стоя, груза тренажера закреплен на уровне 1/3 голени. 1-4 отвести ногу в сторону, 5-8 вернуться в исходное положение. Повторить каждой ногой по 2x15 (рис.14, рис. 15)
- 11) И.п. стоя на носках на краю стэп-платформы. Подъем на носках на 1, 2, 3, 4 счета и опускание на 5, 6, 7, 8 счета. Подходы 3 x 30. (рис.16, рис. 17)
- 12) И.п. стоя на коленях, корпус облакачивается боком на фитбол, внешняя нога прямая и отведена в сторону. Поднять ногу на 1, 2, 3, 4 счета, привести в исходное положение на 1, 2, 3, 4 счета. Подходы 3 x 15. (рис.18, рис. 19)
- 13) И.п. лежа на спине, руки вдоль туловища, ноги согнуты в коленях и расположены ступнями на возвышенности. На счет 1 - поднять таз,

на счет 2 – вернуться в исходное положение. 3 раза по 1 мин. (рис.20, рис. 21)

14) И.п. коленно-кистевая стойка. На счет 1 - поднять правую руку и левую ногу, на счет 2 - вернуть в исходное положение, на счет 3 - поднять левую руку и правую ногу, на счет 4 – вернуть в исходное положение. Подходы 3 x 15. (рис.22, рис. 23).

15) И.п. упор лежа на прямых руках. Лицо смотрит вперед, ладони расположены строго на уровне плечевых суставов, ноги на ширине плеч, таз не опускается. Удерживать данное положение в течение 1 мин. Подходы 3 x 1 мин. (рис. 24)



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10



Рис. 11

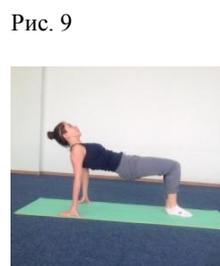


Рис. 12



Рис. 13



Рис. 14



Рис. 15

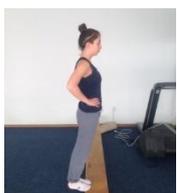


Рис. 16



Рис. 17



Рис. 18



Рис. 19



Рис. 20



Рис. 21



Рис. 22



Рис. 23



Рис. 24

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования было проведено начально и итоговое тестирование функционального состояния юных футболистов. Результаты педагогического эксперимента свидетельствовали об эффективности предложенной методике оздоровительно-реабилитационных мероприятий, что проявилось в улучшении амплитуды движения у пациентов и ощущении чувства «легкости» в месте, на котором проводилось воздействие аппаратом ЧЭНС-

Скэнар. Системное применение метода нейромышечной активизации (в объеме 25% от общего времени занятия), специальных упражнений (в объеме 75%) в период реабилитации футболистов с травмами нижних конечностей способствуют снижению болевого синдрома, улучшению подвижности в суставах и качественному восстановлению.

ВЫВОДЫ

1. Данное сочетание средств в комплексной оздоровительно-реабилитационной методике показало свою эффективность в профилактике и восстановлении травм у детей-футболистов в возрасте 13-17 лет, что способствует поддержанию должного функционального состояния спортсменов и может быть рекомендована для применения в лечении бесконтактных структурно-мышечных травм и являться профилактическим средством к вышеперечисленным травмам.

2. В основе терапевтического и профилактического эффекта используемой лечебной гимнастики находится формирование более рациональной биомеханики движения, при которой более ярко проявляется активность со стороны «мышечного компонента движения», повышая силовую выносливость мышц нижних конечностей, статическое равновесие и толерантность к физической нагрузке.

3. Для повышения эффективности восстановления после травм у футболистов можно рекомендовать включение методики оздоровительно-реабилитационных мероприятий с применением аппарата ЧЭНС-Скэнар, оказывающее более длительное и активное влияние на связочно-мышечную систему.

Список литературы:

1. Экстранд, Дж. Эпидемиология мышечных повреждений в профессиональном футболе [Текст] / Дж. Экстранд, М. Нагглунд, М. Валден // Амер. жур. спорт. медицины. - 2011; 39: 1226-32.
2. Франциско Биоска. Мышечные травмы. – С. 48-55.

Содержание

Секция 1. Инновационные подходы к обучению в условиях модернизации системы образования.....	3
Дарханова С.П. (Иркутская область, с. Закулей).....	3
Реализация компетентностного подхода в обучении английскому языку	3
Дербенцева М.А., Бирюкова Н.В. (г. Усолье-Сибирское).....	9
Сказка как средство развития речи и совершенствования коммуникативных способностей дошкольников .	9
Захарова Е.В. (г. Лесосибирск).....	18
Использование мультимедийных презентаций для формирования познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.....	18
Саголакова Н.П. (Республика Хакасия с. Арбаты)	25
Использование информационно-коммуникационных технологий в работе учителя-логопеда ДОУ в условиях введения ФГОС.....	25
Федосова С.А. (г. Усть-Каменогорск).....	35
Видеограммы как средствопередачи визуальной информации	35
Шатикян А.И. (г. Усолье-Сибирское).....	46
Сотрудничество семьи и ДОУ в решении вопроса подготовки будущих первоклассников	46
Секция 2. Молодежь XXI века: шаги в науку	51
Кузьмина Т.А., Жукова А.Ю. (г. Малаховка).....	51
Диагностика кинестетической устойчивости коррекция межмышечной координации у юных футболистов	51
Темникова М.Ф., Кирсанова В.Е. (г. Братск)	54
Сравнительный анализ английских и русских междометий на примере произведения «Сестра Керри» Теодора Драйзера.....	54
Стахорская Е.В., Корнеева Д. (г. Иркутск).....	73
Смешение русского и английского языков. Рунглиш.....	73
Карповская Н.О., Латышева А.О. (г. Иркутск).....	83
Топонимика Британии и России	83
Шилова Е.А., Саидова Д.Ш. (г. Иваново).....	88
Имена собственные в сказке Джеймса Барри «Питер Пен» как переводческая проблема	88
Иксарь Г.С., Петрова С. (г. Ангарск)	94
«Что в имени тебе моем...» (Из истории французских имен)	94
Кузьмина Т.А., Русаков Р.В. (г. Москва)	114
Комплексная методика оздоровительно-реабилитационных мероприятий бесконтактных травм у юных футболистов.....	114

НАУЧНЫЙ ВЗГЛЯД ПЕДАГОГА, СТУДЕНТА, ШКОЛЬНИКА

МАТЕРИАЛЫ Всероссийских научно-практических конференций

Печатается в авторской редакции

Подписано в печать 01.04.2016 г.

Формат 60×84 ¹/₁₆

Поз. плана д/п 9

Усл. печ. л. 19,0

Тираж 100 экз.

Заказ №

ООО Научно-консультационный центр «Интеллект»

тел. 73-61-70

e-mail nkc-intellekt@mail.ru

nkc-intellekt.ru

Изготовлено в редакционно-издательском отделе ООО НКЦ «Интеллект»

г. Иркутск, ул. Байкальская, 129, оф. 309

тел. 73-61-70