**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ**

**РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**

**УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ У.Д. АЛИЕВА**

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**



**Материалы XIV Международной**

**научно-практической конференции**

**Карачаевск – 2018**

|  |  |
| --- | --- |
| **УДК – 371 031**  **ББК – 74.00** | Печатается по решению редакционно-издательского совета Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева |

**ISBN 978-5-8307-0542-4**

**Традиции и инновации в системе образования.**

Материалы XIV Международной научно-практической конференции. - Карачаевск: КЧГУ, 2018 – 316 с.

**Редакционная коллегия:** Лепшокова Е.А., к.п.н., доц.

(ответственный редактор),

Лепшокова С.М., к.п.н., доц.

В сборник включены материалы XIV Международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, научных работников, магистрантов КЧГУ, проведенной на базе научно – исследовательской лаборатории когнитивных исследований, научные статьи российских и зарубежных исследователей по проблемам образования и науки. В сборнике статей рассматриваются современные вопросы науки, образования и практики применения результатов научных исследований

Сборник предназначен для широкого круга читателей.

При перепечатке материалов сборника статей Международной научно - практической конференции ссылка на источник обязательна.

**ISBN 978-5-8307-0542-4**

**© Карачаево-Черкесский государственный университет**

**имени У.Д. Алиева, 2018**

***Аджиева Виолетта Александровна***

*преподаватель английского языка*

*КЧР ГБПОО «Политехнический колледж»*

*г. Карачаевск, Россия*

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ АНГЛИЙСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ**

***Аннотация.*** *В статье описывается методика обучения самостоятельному чтению английских художественных текстов. Особенности подросткового возраста могут быть использованы для стимулирования устной коммуникативной деятельности на иностранном языке, если при этом будут учитываться новизна, увлекательность, эмоциональность содержания, интересные формы работы, а также необходимость создания благоприятного эмоционального фона.*

***Ключевые слова****: самостоятельное чтение, художественные тексты, подростковый возраст, стимулирование, коммуникатив-ная деятельность на иностранном языке, новизна, увлекательность, эмоциональность.*

На средней и старшей стадиях по сравнению с исходной зрительные трансформации претерпевают формы и приёмы работы. Если на начальной стадии на уроках применяются подвижные игры-упражнения, соответствующие энергичной природе детей этого возраста, то на средней стадии центральное место занимают приёмы и формы, активизирующие мыслительную  и речевую деятельность и инициативу в применении языка, в понимании текстов большей содержательности [7, с. 140].

Чтение на английском языке как опосредованная  форма общения дает возможность для становления кругозора учащихся   за счёт познавательной информации, заложенной в текстах, для   воздействия на их интересы,  чувства и эмоции. Оно оказывает влияние   на становление психических функций учащихся (восприятия,  чуткости, памяти, мышления), на их мировоззрение,   систему нравственных  норм и черт  характера. Как и чтение на родном языке,  оно связано   с процессом самовыражения  по и самопознания, потому   что полагает соотнесение   извлекаемой информации   со своим жизненным   навыком [6, с. 23].

Чтение (домашнее, индивидуальное и дополнительное) относится   к основным видам самостоятельной работы. Домашним чтение В.М. Фадеевым воспринимается как  непременное для всех учащихся,  непрерывное и обильное  чтение с целью  извлечения требуемой информации. Для того чтобы   это чтение было непрерывным  и непременным, оно должно быть посильным. Следственно, тексты обязаны быть лёгкими (адаптированными) из   художественной, социальной, политической и научно-популярной  литературы, содержащие  предпочтительно знакомый учащимся лексико-грамматический  материал.

На различных  этапах обучения   учащиеся обязаны   получать тексты, обеспечивающие самый  высокий ярус понимания. Нарушение этого требования трансформирует чтение  в изнурительное занятие. Формы и способы работы с текстом обязаны доставлять высокоинтеллектуальное и эстетическое удовлетворение,  быть многообразными,  целеустремленными, обстоятельными,  логически связанными друг с другом. В выборе книг  для чтения  нужно также рассматривать данные возрастной психологии. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что учащиеся старших  классов с охотой читают приключенческие рассказы, рассказы  о своих сверстниках, о школьной жизни, о природе, животном  мире, художественную  литературу.

По методу  понимания читаемого - это *синтетическое*  *чтение,* потому что языковая  форма текстов  в данном случае  не требует от читающего значительных мыслительных  усилий для  её раскрытия. Главенствующее  внимание читающего направлено  на извлечение информации, зашифрованной в тексте.

По методу чтения - это *чтение*  *про себя,* либо в безупречном виде, либо *визуальное*  *чтение,* как экстраординарно  идеальное и зрелое  чтение.

По месту  и времени чтения - это *внеклассное,*  *домашнее чтение.*

Выходит,  основное призвание  домашнего чтения - приобретение  информации из текстов  на иностранном языке. Наравне  с этим систематическое  и планомерное домашнее  чтение является  основным источником и средством возрастания  лексического резерва  и становления навыков устной  речи учащихся.

Так,  принимая во внимание  интересы учащихся  и уровень владения ими  иностранным языком,  наличие материала:  для чтения,  а также некоторые  советы, имеющиеся  в методической литературе,  для учащихся  средних классов предложим  следующие основные  варианты домашнего  чтения:

1. *Индивидуализированное домашнее*  *чтение,* то есть когда  ученик работает  над своим,  выбранным им самим  либо подсказанным учителем в соответствии  с его интересами,  текстом.
2. *Общеклассное домашнее*  *чтение,* то есть  когда весь  класс читает  общий для всех  текст, но с разными  по объёму заданиями,  установками на чтение  в зависимости от языковых  возможностей учащихся.

Тематика  домашнего чтения должна ограничиваться, как  принято, примерной тематикой  для устной  речи и чтения,  предусмотренной программой средней  школы.

3. Возможен,  видимо, и 3-й, *составной*  *путь* организации домашнего чтения. В  этом случае, наравне с индивидуализирован-ным чтением, периодично  разрешается проводить  домашнее чтение  либо чтение  на уроке одного для  всех учащихся  текста.

Чтение единого  для всех  учащихся текста   в этом случае  может иметь двойную   целенаправленность:

а) собственно  чтение;

б) чтение   как средство дальнейшего становления  речи.

В этом   случае работа  над текстом может  служить заключительным  этапом в работе над постигаемой  лексико-разговорной темой. В   качестве коллективных   видов работ   над цельным  для всех учащихся  текстом применяются:

- составление  плана прочитанного  текста;

- обсуждение  основных действующих  лиц и событий;

- уточнение  некоторых деталей  и обстоятельств;

- перевод экстраординарно  сложных предложений и абзацев;

- драматизация  диалогов и так  далее.

Такие уроки разрешается проводить как  уроки-конференции с целью обсуждения текста,  прочитанного любым  классом.

Как подчеркивает  В.М. Фадеев, при любом  подходе к организации домашнего чтения последнее должно быть не только постоянным и обильным, лёгким, но и беспереводным, содержащим увлекательную информацию и оказывающим воспитательное влияние [5,  с. 28].

Удовлетворение познавательного  интереса рождает и вырабатывает позитивные  умственные ощущения. Помимо  того, познавательная  мотивация становится  реально насыщаемой, если она  организована на материалах лингвострановедческого  характера.

Согласно  суждению Н.А. Саланович, интересы  уи спросы учащихся  связаны с учебно-познавательными  мотивами, которые  являются основными  толчками для  их учебной деятельности [4,  с. 18].

Цель в организации  домашнего чтения имеет два направления:

1) чтение  с целью осознать текст,  то есть собственно  чтение;

2) чтение как  подготовка к беседе  по прочитанному.

Это второе  направление не является  основным и непрерывным в  характеристике чтения  как вида  речевой деятельности. Оно привнесено в чтение  фактической направленностью  учебного процесса  обучения иностранным языкам и становление  устной речи.

Некоторые  методисты указывают,  что домашнее  чтение должно  быть тренировкой  именно в чтении,  что его не следует осложнять  другими видами  языковой деятельности,  скажем, обсуждением  на английском языке. Впрочем, в  текущее время отказ от материала  домашнего чтения  как источника становления  устной речи  вряд ли был  бы разумным. В условиях  школьного обучения  иностранным языкам, на наш взгляд,  пока нет более  безупречного источника,  стимулирующего речевую  активность, чем  тексты. К тому же, не следует забывать,  что спецификой учащихся средних  классов является  их меньшая устно-речевая  общительность. Следственно,  как подмечает Шатилов С.Ф., они  редко проявляют инициативу в разговорной  речи на английском  языке и нуждаются  в непрерывном стимулировании [7, с. 140].

Именно во время беседы по текстам,  прочитанным дома,  учащиеся свободнее выражают  свои мнения и эмоции.

Исходя из цели обучения иностранным языкам  в школе, в организации  домашнего чтения  нужно различать два  этапа:

1-й этап - собственно чтение как  процесс приобретения информации  из текста. Данный  этап непременен в работе  над любым  текстом. Впрочем, на этом  и должна заканчиваться  работа над  большей частью  текстов, предложенных учащимся  для независимого  домашнего чтения.

2-й этап - беседа на материале домашнего чтения. Данный этап работы должен быть выборочным и распространяться только на часть подходящих для речевой практики текстов либо их фрагментов.

Полезность художественных  текстов либо  их частей для речевой практики  может определяться  такими, скажем,  критериями:

1. ясной и увлекательной фабулой текста либо  отрывка;
2. эмоциональностью и образностью изложения;
3. тематической близостью предмета изложения  к жизненному навыку и интересам учащихся;
4. вероятностью совпадения точек зрения, мнений, дающих причины для дискуссий;
5. вероятностью разных ситуативных трансформаций основательной стороны  текста либо  отрывка.

В зависимости  от цели и характера  речевой практики в некоторых  случаях для дефиниции  годности текста может оказаться довольным соответствие его двум-трём  из названных критериев.

И  так, домашнее  чтение литературных  текстов на английском языке  может стать правильным методом  получения информации, основным  средством становления  устной речи на  английском языке  в том случае,  если учащиеся  овладевают системой  работы над  текстом, так  сказать, моделью процесса  чтения. Модель процесса чтения в данном  случае воспринимается как обобщённая схема последовательных действий по синтезированию читающим смыслового значения, зашифрованного в тексте.

**Литература:**

1. Гордиевская О.В. Организация обучения чтению со словарем // ИЯШ, 1997, -№ 1. – М., 1997. – 120 с.
2. ДемченкоА.И. Обучение самостоятельному чтению студентов 1 курса языкового вуза: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - М., 1985. – 28 с.
3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста //ИЯШ, 1999. -№ 1. – М., 1999. – 128 с.
4. Саланович Н.А. Роль и место чтения художественных текстов на старшем этапе обучения // ИЯШ, 2001, № 3. – 123 с.
5. Фадеев В.М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и приёмы контроля // ИЯШ, 1979. - № 6. – М., 1979. – 145 с.
6. Чернявская Л.А. Чтение на иностранном языке как средство развития опыта общения учащихся // ИЯШ, 1986. - № 2. – М., 1986. – 100 с.
7. Шатилов С.Ф. Некоторые вопросы методики обучения чтению на иностранном языке в школе и вузе // Обучение чтению на иностранном языке в школе и вузе. - Л., 1973. – 238 с.

***Aidin Artur***

*Paterson, USA*

*E-mail:* [*A.Aidinov@gmail.com*](mailto:A.Aidinov@gmail.com)

**СИСТЕМНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ**

**КОГНИТИВНЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ**

***Аннотация.*** *Системные взаимоотношения между когнитивными конструкциями регулируются определенными механизмами, так называемыми эксплицирующими связями, которыми являются: полисемическая связь, метафорическое расширение и связь частичного заимствования.*

***Ключевые слова****: когнитивные конструкции, эксплицирующие связи, полисемическая связь, метафорическое расширение, заимствования.*

Ингерентная полисемическая связь определяет диапазон и характер семантических отношений между исходным значением конструкции и всеми его возможными производными, а синтаксическая структура остается неизменной, поскольку она наследуется у донорской конструкции.

Согласно полисемическим связям, конструкция каузации движения (*Caused- Motion Construction*) может образовывать следующие семантические модели:

1. ‘X *causes* Y *tо move* *Т* (центральное значение).

Пример: *Pat pushed the piano into the room.*

1. ‘X *causes* Y *to move* Z’ (имплицитное значение соответствует центральному).

Пример: *Pat ordered him into the room*

1. ‘X *enables* Y *to move* Z’.

Пример: *Pat allowed Chris into the room.*

1. ‘X *causes* Y *not to move from* *T.*

Пример: *Pat locked Chris into the room.*

1. ‘X *helps* Y *to move* Z’.

Пример: *Pat assisted Chris into the room.*

Несколько производных примеров можно также отнести к одному типу каузальных связей, который рассматривал Талми под рубрикой «динамика силы» (“*force dynamics*”). Особенно следует обратить внимание на конструкции, в которых выражается предоставление возможности, противостояние и помощь. Данные понятия являются концептами, содержащими каузативный компонент силовой динамики. Более того, каузативная составляющая является основой семантики конструкции каузации движения [1].

С точки зрения образования новых производных конструкций, тем не менее, относящихся к базисной конструкции, полисемические отношения являются довольно продуктивными. Они объединяют конструкции, отличающиеся друг от друга, однако имеющие сходные характеристики. На основании полисемических связей возможно объяснение и классификация новых конструкций, которые могут представлять собой семантическое «расширение» интегральной конструкции. Как утверждает А. Гольдберг, существование одной конструкции является предпосылкой существования ряда подобных, но в чем-то и различных конструкций, и такое явление в языке объясняется принципом полисемии [2].

Именно так видится реализация полисемических связей в концепции, предложенной А. Гольдберг, - по типу предикатов, встраиваемых в конструкцию, где представленные модели включают: (1) глаголы объектно-пространственной направленности или силового воздействия, (2) коммуникативные глаголы, предписывающие объекту перемещение, которое должно быть реализовано согласно прагматическим условиям выполнения, (3) глаголы с семантикой предоставления возможности (*allow, let, etc*.), (4) глаголы противостояния или создания препятствия (*lock, barricade, keep, etc*.), (5) глаголы помощи (*help, assist, guide, etc*.).

Рассмотрим более детально модели конструкции каузации движения в инвариантном ряду А. Гольдберг.

1. ‘X *causes* Y *то move* Z.
2. *Frank pushed it into the box.*
3. *Frank kicked the dog into the bathroom.*
4. *Frank sneezed at the tissue off the nightstand.*
5. *Sam shoved it into the carton.*
6. ‘X *causes* Y *to move* Z.

Конструкции, с такой же структурой ‘X *causes* Y *to move* Z’, но, управляемые принципом контекстного соответствия, и включающие группу глаголов, которые относятся к классу глаголов «динамики силы» и обозначают акт коммуникации:

1. *Sam ordered him out of the house.*
2. *Sam asked him into the room.*
3. *Sam invited him out to her cabin.*
4. *Sam urged him into the room.*
5. *Sam sent him into the market.*

Эта группа примеров отличается от предыдущей тем, что действие, каузирующее движение/перемещение объекта, осуществляется через коммуникацию, и поэтому нет никаких гарантий, что оно обязательно последует за вербальным указанием.

Например, если человеку приказали выйти из дома, то это еще не значит, что приказ будет выполнен. Здесь коррелирующим элементом является так называемое условие согласия/следования (“*conditions of satisfaction”)*, то есть при условии, что человек последует приказанию выйти из дома, акт движения по заданной траектории осуществится.

1. ‘X *enables* Y *то move* Z’.

Этот тип конструкций включает глаголы: *allow, let, free, release*, принадлежащие к классу «динамики силы» и каузирующие движение посредством семантики устранения препятствия.

1. *Sam allowed Bob out of the room.*
2. *Sam let Bill into the room.*

В общем, инвариант «предоставление возможности» (*enablement*) понимается в рамках «динамики силы» как подразумевающий либо действие, прямо направленное на устранение препятствия, либо неудавшуюся попытку это препятствие создать. Однако для конструкции каузации движения семантически приемлемым является лишь первый случай.

1. ‘X *prevents* Y *from moving comp* (Z)’.

Этот класс выражений в отличие от предыдущего, напротив, характеризуется как смыслосодержащая схема в категории «динамики силы», подразумевающая создание препятствия, что в свою очередь приводит к полному отсутствию движения/ перемещения пациенса, несмотря на внутренне присущую ему тенденцию или интенцию к движению. Данный класс конструкций принимает такие глаголы как *lock, keep, barricade*.

Например:

1. *Harry locked Joe into the bathroom.*
2. *He kept her at arm’s length.*
3. *Sam barricaded him out of the room.*

Конструкции этого класса содержат аргумент пути (*path argument/ argument Comp Z)*, который импликативно выражает потенциальную динамику объекта. Так, например, обратная или «изнаночная» семантическая сторона предложения (1) будет имплицировать, что действия Гарри направлены на то, чтобы не позволить Джои выйти из ванной комнаты.

Е. ‘X *helps* Y *то move* Z’.

Этот класс содержит конструкции, в семантике которых основным фактором, каузирующим движение в определенном направлении, будет помощь (*aid)*.

1. *Sam helped him into the car.*
2. *Sam assisted her out of the room.*
3. *Sam guided him through the terrain.*
4. *Sam showed him into the living room.*
5. *Sam walked him to the car.*

Помимо пяти семантических моделей конструкции каузации движения, существует еще ряд выражений, которые держатся в некотором смысле особняком, поскольку по своим семантическим признакам не могут быть отнесены ни к одной категории. Объясняется это тем, что субъект не может считаться каузирующим звеном конструкции, так как не соответствует ни одной из тем, маркирующих каждую модель.

В группу исключений в классификации А. Гольдберг входят конструкции с такими глаголами движения, таких как *accompany, escort, walk, show, follow, trail* и т.д. Однако по результатам нашего исследования данные структуры входят в число моделей репрезентации конструкции каузации движения [3].

**Литература:**

1. Болдырев Н.Н. Когнитивный подход к изучению глагола и глагольных категорий // Традиционные проблемы языкознания в свете новых парадигм знания. Материалы круглого стола, апрель 2000. - М.: Институт языкознания РАН, 2000. - С. 16-35.

2. Тищенко С.В. Контексты функционирования и когнитивно-семантические свойства конструкции каузации движения и результативной конструкции. // Дис. ... канд. филол. наук. - Пятигорск, 2004. - 228 с.

3. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц.- М.: Наука, 1988. – 143 с.

4. Тураева З.А. Лингвистика текста.- М.: Просвещение, 1996. – 127 с.

5. Уманская М.Б. Контексты функционирования и средства выражения авторских ремарок в англоязычной драматургии. Автореф. дисс. канд. филол. наук. - Пятигорск, 2006. – 22 с.

***Aidin Larisa***

*Paterson, USA*

*E-mail: L.Aidinov@gmail.com*

**ПОНЯТИЕ ПРЕДИКАТИВНОСТИ**

***Аннотация.*** *Темой данной статьи являются предикативные конструкции, анализ таких явлений в английском языке как предикативность и вторичная предикативность.*

***Ключевые слова:*** *категория модальности, наклонение, первичная модальность, синтаксическая позиция*.

«Проблема предикативности», - как справедливо указывает И.П. Распопов, - представляет собой одну из важнейших синтаксических проблем, непосредственно связанных с пониманием сущности предложения, с выявлением структурно – семантических границ между предложением и другими значимыми единицами языка – словосочетаниями и отдельными словами» [5, с.66].

Одна из причин того, что предикативность трактуется в языкознании далеко не однозначно, - это источник учения о предикативности, который до сих пор довлеет над многими лингвистами, - понятия субъекта и предиката как членов суждения в логике.

Одни обнаруживают предикативность в каждом предложении, независимо от того, содержит ли оно личную форму глагола как выражение предиката, что является, по – видимому, «скрытой формой отождествления предложения и суждения в логике» [3, с.19].

М.И. Стеблин – Каменский не разделяет эти взгляды, классифицируя предложения как предикативные и непредикативные [3, с. 27].

При формально – логическом понимании сущности предикативности эта категория не охватывает предложений императивных, в которых имеется только второй член предикативного отношения, а субъект отсутствует (если его не примысливать по законам ранней логической или современной трансформационной грамматики). В плане структурной характеристики предложения представляется более правомерной концепция тех лингвистов, которые ассоциируют понятие предикативности со сказуемостью – употреблением личной формы глагола даже в тех случаях, когда сказуемое не вызывает или не предполагает появление подлежащего для структурной законченности предложения [4, с. 42].

Таким образом, если принимать деление предложений на предикативные и непредикативные, предложенное М.И. Стеблин – Каменским, то к первым можно отнести и императивные предложения.

Поскольку при таком понимании предикативности её синтаксическая и морфологическая характеристики оказываются очень тесно связанными, все предикативные формы отличает от непредикативных один общий признак – прямое (или опосредованное, возможно и имплицированное, для императива) отношение ко времени, соотнесённость с моментом речи [2, с. 103].

Предикативность, как справедливо отмечают лингвисты, не всегда является отличительным признаком предложения. Эта категория характеризует и синтаксически зависимые предикативные сочетания или единицы и в свернутом виде, в форме так называемых вторично – предложения, но в этих случаях всегда налицо, какой – либо показатель синтаксической несамостоятельности или подчинённости предикативного сочетания.

«Предикативностью, - пишет М.И. Стеблин – Каменский в более поздней работе, - называют наличие сказуемого, а также его грамматических аналогов различного рода зависимых оборотах или частях предложения» [6, с. 28].

Постулируемый сторонниками взгляда на предикативность как на категорию, формулирующую предложение в целом, признак отнесенности «высказываемого содержания к реальной действительности» соответствует определению категории модальности, более широкой, чем предикативность в принятом выше понимании, действительно присущей всем типам предложений, в том числе и не предикативности, где она выражена интонацией» [1, с. 66].

Хотя модальность и не тождественна предикативности, в доказательство синтаксической природы обеих «предложенческих» категорий можно провести между ними известную параллель.

Категория модальности шире морфологической категории наклонения, так как она реализуется не только в глагольных формах сказуемого (так называемая первичная модальность, определяющая отнесенность содержания высказывания к действительности), но и в позициях вводных элементов (так называемая вторичная модальность, выражающая отношение говорящего к содержанию высказывания).

Также и первичная предикативность сосредоточена в сказуемом, а вторично – предикативные отношения возможны в любой синтаксической позиции, кроме простого сказуемого.

**Литература:**

1. Виноградов, В.В. Основные принципы синтаксиса в грамматике русского языка // Вопросы языкознания. – М., 1970, - №4. – С. 39.
2. Иванова И.П. Вид и время в современном английском языке. – Издательство ЛГУ, 1981. – 486 с.
3. Иофик Л.Л. Структурный синтаксис английского языка / Пособие по теоретической грамматике. - Издательство ЛГУ, 1981. – 176 с.
4. Пешковский А. Русский синтаксис в научном освещении. - М.: «Высшая школа», 1981. – 292 с.
5. Распопов И.П. Проблема предикативности в лингвистической литературе.// Учёные записки БГУ. Серия филологической науки. Выпуск 8. – Уфа, 1981, №2. – С. 66.
6. Стеблин – Каменский М.И. Называние и познание в теории грамматики / Вопросы языкознания. – Каменский, 1971, - №4. – С.- 40.

***Алиева Паризат Магомедовна***

*старший преподаватель кафедры германской филологии*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*им. У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

**АНГЛИЙСКИЙ КОРОТКИЙ РАССКАЗ КАК ЖАНР ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО СТАНОВЛЕНИЕ**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается английский короткий рассказ как жанр литературного произведения и его становление. Даются этапы формирования английского короткого рассказа и его лексические особенности.*

***Ключевые слова:*** *короткий рассказ, межчеловеческие отношения, литературный жанр, лексические особенности, функциональная характеристика.*

Богатая история межчеловеческих отношений, громадный социальный опыт, накопленный веками, передается из поколения в поколение. Все жизненные перемены в мире обуславливают сохранность этого исторического опыта.

Этапы формирования общества, важные исторические события в развитии человечества отражаются различными способами в наследии общества, что зависит от разных причин, начиная с численности населения и заканчивая их уровнем развития, чтобы затем последующие поколения могли исследовать этот опыт, анализировать, обобщать его, применить все полезное и положительное, что было выработано человечеством в процессе существования, во избежание ошибок, допущенных в прошлом, которые могут нанести ущерб не только одной личности, но и привести к разного рода катастрофам и трагедиям во всем обществе.

Литература, являясь одним из видов искусства, призвана служить этой цели. Отражение хода истории развития общества, типичные для конкретной эпохи образы, межчеловеческие отношения в эти эпохи, духовно-нравственные проблемы, опыт решения этих духовно-нравственных проблем – вот те основные моменты, которые представлены в разные эпохи в произведениях мировой классической литературы. Литературным жанрам не чужды законы развития общественных явлений. Как следствие общественной эволюции жанры словесности не бывают окончательными: они изменяются, сохраняя некоторые свои отличительные свойства.

Н.М. Маслова дает следующее определение жанра: «Жанр - явление настолько непростое, что его невозможно определить даже развернутым объяснением. Они, как правило, сливаются, пересекаются, и в любом жанре наступает момент, называемый “кризис” жанра, тогда претерпевают события изменения. Такие изменения неизбежны, причины могут быть различные. Они обусловливают возникновение и развитие каждого жанра» [3, с. 110].

В литературе также были популярны басни и фаблио. Басня - это короткая сказка или продолжительная персонификация с животными персонажами, призванная передать нравственную истину; это миф, вымысел, ложь. Это короткая история о сверхъестественных или необычных людях, или инцидентах. Фаблио - забавные метрические рассказы о хитрых жуликах и неверных женах богатых купцов. Эти сказки были популярны в средневековых диалектах английского. Они обычно были комичными, откровенно грубыми и часто циничными и не идеализировали персонажей, как романсы. Их целью было показать практическое отношение к жизни.

В начале становления английского короткого рассказа стоял Чосер. Вклад Чосера в английскую литературу обычно объясняется следующим:

1) его «Кентерберийские сказки» суммируют все типы рассказов, которые существовали в средние века;

2) ему удалось показать разные типы людей, которые жили в его время, и благодаря этим людям он показал истинную картину жизни 14-го века. Паломники варьируются в ранге от рыцаря до бедного пахаря. Отсутствуют только самые высокие и низшие чины - дворянство и крепостные.

Томас Мор также известен в мировой литературе своей прозой и поэзией, написанной на английском и латыни. Он написал свою прекрасную английскую работу «Диалог утешения против скорби», находясь в тюрьме. Другие его работы включают «Историю короля Ричарда III», написанную на английском языке в 1513 году, и серию работ на латыни, в которых он защищал церковь от протестантских нападений.

Рассматривая далее становление этого жанра, великий российский языковед Н.П. Михальская пишет: «В.М. Теккерей, например, был автором многих статей, эссе, обзоров и рассказов. Но его первой заметной работой стала «Книга снобов», изданная в 1848 году. Это был сборник его журнальных сочинений, рассказов, где автор критиковал социальную вычурность» [5, с. 67].

Книгу можно расценивать как прелюдию к авторскому шедевру «Ярмарка тщеславия», показавшую его в лучшем виде в трезвом реализме, глубоком отвращении к неискренности в широком и мощном развитии повествования.

В конце XIX века появляются такие популярные рассказы как: «Кентервильское привидение» (1887), «Натурщик-миллионер» (1887), «Сфинкс без загадки» (1887), «Портрет господина У.Г.» (1889), «Преступление лорда Артура Сэвила» (1891), «Творитель добра» (1894), «Ваятель» (1894), «Ученик» (1894). Автором их является Оскар Уайльд, который до этого времени был известен как драматург. Он считался лидером эстетического движения, но многие его работы не следуют его теории «искусство ради искусства», иногда даже противоречат ей. На самом деле, лучшие из них ближе к романтизму и реализму.

Оскар Уайльд приобрел популярность в жанре комедии манер. Цель социальной комедии, по словам Уайльда, состоит в том, чтобы отразить манеры, а не переформировать мораль своего дня. Искусство вообще, заявил Уайльд, никак не связано с реальностью жизни, реальная жизнь не воплощает ни социальных, ни моральных ценностей. Именно фантазия художника производит изысканное и прекрасное. Поэтому бессмысленно требовать, чтобы между реальностью и ее изображением в искусстве было какое-то сходство.

Таким образом, он был сторонником доктрины “искусство ради искусства”. В своих рассказах автор в основном занимался жизнью образованных людей с утонченными вкусами. Принадлежа к привилегированному слою общества, они проводили время в развлечениях. В “Важности быть серьезным” автор показывает, какие бесполезные жизни ведут его персонажи. Некоторые из них, очевидно, являются карикатурами, но их мировоззрение и поведение действительно характеризуют верхнюю кору Лондона. О. Уайлд восстает против их ограниченности, решительно выступает против лицемерия, но, будучи представителем высшего класса, был слишком тесно связан с обществом, над которым он смеялся - вот почему его оппозиция не оказывает эффективного сопротивления.

В первой половине XIX века происходит дальнейшее развитие сюжетных линий и композиции рассказа. Другой языковед И.Ю. Мауткина придерживается такого же мнения: «Английский рассказ берет свое начало в кельтской мифологии, но также она крепко связана и с европейским фольклором, в частности, со скандинавскими и германскими его разделами. Английский короткий рассказ несет в себе богатое наследие не только фольклорных образов, но и народного юмора и необыкновенных событий. За время своего существования английские рассказы стали носителями национального самосознания, обобщающими английский дух и образ мысли» [5, с. 106].

В связи с этим следует отметить, что английский короткий рассказ является своебразным, так как ни в одной другой стране не были написаны подобного рода рассказы. Хронологические рамки английского короткого рассказа определяются его зарождением в середине XIX в. и расцветом в середине XX в., хотя его следы можно заметить и во второй половине XX в. на примерах произведений Э. Хоггарт и Д. Биссета и сказки Дж. Даррела «Говорящий сверток», написанных в 1974 году.

По словам Н. Н. Мамаевой, «среди других авторов широко известные в стране писатели, как Р. Киплинг, Дж. М. Барри, А.А. Милн, а также почти неизвестные, как Э. Лэнг, Дж. Макдональд, Э. Несбит, Э. Фарджон – они все поднимали в детской литературе отнюдь не детские вопросы, у них одинаковый тип героя, и использовали одни и те же стилистические приемы» [2, с. 100].

Поражает единство стиля, присущее для английского короткого рассказа со времени своего многовекового существования. Возможно, эти произведения объединяет то, что они были изначально не в письменной литературе, а, прежде всего, передавались как истории. [1, с. 48]. Такого же мнения придерживается и российский критик Е. С. Дунаевская.

Парадоксально и то, что действия по правильным канонам зачастую заканчиваются неожиданно. Например, Кролик, решив помочь Тигру, отправляется вместе с ним в лес, чтобы он нашел там свое жилище, но теряется сам. Сам язык английского короткого рассказа обладает этой магией. В них наблюдается смена фантастических образов и реальных действий.

Рассматривая лексические особенности, следует отметить, что основой текстов любого жанра является их словарный состав. В текстах английского короткого рассказа встречается в основном нейтральная лексика, например: office (офис), cucumber (огурец), doctor (доктор), Englishteacher (учитель английского языка), wife (жена), minute (минута). Они же, в свою очередь, находятся в прямой зависимости от типа текста. Так, принадлежность короткого рассказа к нарративному жанру объясняет присутствие в текстах разговорной лексики и конструкций.

Приведем примеры из произведения Д. Биссет «Про полисмена Артура и про его коня Гарри»:

*“What happened to the police?” - they asked each other.*

*Finally they decided to find out what was the matter, and found that cops once, they draw on the rear Windows of buses.*

В английских коротких рассказах присутствуют многозначность и игра разных значений слов, трудными, но выразительными.

Например, «*Night. Dead silence. Only the breath of the night sways grass on the plain. Burning in the night a lonely fire»* (Ray Bradbury / The Dragon) - Ночь. Мертвая тишина. Только дыхание ночи колышет траву на равнине. Горит в ночи одинокий костер.

Здесь метафорическое использование эпитетов *dead silence* (мертвая тишина) и *a lonely fire* (одинокий костер) делают текст эмоционально насыщенным. Таким образом, основываясь на таких и многих других языковых особенностях, авторы английского короткого рассказа умело раскрывают сюжет своих произведений и своих персонажей.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что короткий рассказ XIX в. представляет собой динамично развивающийся жанр, со сложившимися языковыми особенностями, приобретая национальный калорит, становясь образцами авторского творчества, в котором отражаются как архаичное кельтское наследие и многовековой народный опыт, так и личность писателей, обратившихся в своем творчестве к этому многоплановому жанру.

**Литература:**

1. Липовецкий М.Н. Поэтика литературной сказки: учебное пособие. - Свердловск, 2002. - 183 с.
2. Мамаева H.H. «Светлее алмазов горят в небе звезды»: (Английская литературная сказка как явление): учебное пособие. – Екатеринбург: Изв. Урал гос. ун-та, 2000. - № 15. - С. 96-106.
3. Маслова Н.М. Путевой очерк: проблемы жанра: сборник статей. – М.: Знание, 2006. - 116 с.
4. Мауткина И. Ю. Историческая поэтика британской сказки и литературные сказки О. Уайльда: хрестоматия. - В. Новгород, 2005. - С. 215.
5. Михальская Н.П. История английской литературы: учебник. - М., 1995. – С. 56.

***Алиева Паризат Магомедовна***

*старший преподаватель кафедры германской филологии*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*им. У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ**

**У. С. МОЭМА НА ПРИМЕРЕ КОРОТКИХ РАССКАЗОВ**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается своеобразие короткого рассказа У. С. Моэма на примере анализа конкретных рассказов. Дается стилистический анализ коротких рассказов Моэма и отличительная характеристика "моэмовского" стиля.*

***Ключевые слова:*** *короткий рассказ, индивидуальный стиль, литературный жанр, лексические особенности, функциональная характеристика.*

Уильям Сомерсет Моэм - известный английский писатель 20-го века. Он был не только романистом, но и мастером короткого рассказа. Моэм много путешествовал по всему миру. Техника написания рассказов всегда интересовала Моэма. Он не дает описания событий в деталях, чтобы сделать текст доступным. Автор ссылается на представителей всех видов искусства. Можно отметить также его популярность по причине увлекательного и простого изложения своих мыслей. Его подход к жизни, неумение идти навстречу запросам любителей необременительного чтения, требование от читателя встречной работы мысли – вот что делало его популярным и своего рода неповторимым.

Исследуя особенности индивидуального стиля У.С. Моэма, И.Я. Чернухина отмечает: «Сюжет, который автор рассказывает, должен быть ясным; он должен иметь начало, середину и конец, причем конец должен естественным образом вытекать из начала, также как поступки и речь героев должны вытекать из его характера» [3, с. 107].

На стилистическом уровне его рассказы бесспорно имеют некоторые объединяющие качества. и поэтому можно говорить о стиле У. С. Моэма как таковом. Но в то же время кажется, что в разных рассказах стиль проявляется по-разному.

На уровне синтаксиса стиль У.С. Моэма характеризуется использованием морфолого-синтаксических структур, усложнённых с помощью атрибутивных сочетаний и носящих ассоциативный характер. На лексическом уровне такие конструкции еще более усложнены с помощью формальной, архаической или других видов коннотативной лексики. Автор обращает внимание читателя на негативные аспекты общественного устройства с помощью различных приёмов на уровне языка. В некоторых рассказах на первый план выступает тот или иной стилистический приём.

В рассказе «Удачливый художник» авторская ирония основывается на сопоставлении номинативного и переносного значения группы слов *“grow on”* – продолжать расти, *“background”* - основа, *“to bear the burden of”* - нести бремя. Сюжет рассказа “Неудавшееся бегство” целиком построен на гиперболе. Таких рассказов, где тот или иной приём выходит на первый план, сравнительно немного, и поэтому, пытаясь в целом описать стиль У. С. Моэма, следует выделять маркированные единицы, которые используются регулярно и системно во всех текстах [1, с. 78].

В большинстве случаев формальная лексика способствует авторской иронии. Однако в разных группах рассказов иронический эффект создаётся по-разному. Так, в большинстве рассказов сборников “В чужом краю” и “Зимний круиз”, в которых главным образом описывается жизнь высшего сословия, формальная лексика используется для изображения светских формальностей и, как правило, принадлежит словам автора. Большинство глаголов (“ceased to bewail” - перестал завораживать, “discarded” - отброшенный, отвергнутый, “resorted” - прибегнула) и номинативных конструкций (“irrepressible waywardness” - неуемное томление, “hint at a prospective reformation” - намек на перспективную реформацию) носят фор-мальный характер, а их употребление в сложных синтаксических конструкциях придаёт тексту ещё большую формальность.

В связи с тем, что рассказы У. С. Моэма носят в основном описательный характер, количество использованных в них метафор, состоящих в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании подобия, сравнительно невелико. Метафоричность языка У.С. Моэма делает повествование захватывающим. Исследуя цитаты и афоризмы в произведениях У. С. Моэма, ученый В. Лукин пишет: «Игра цитатами, как правило, заключается в их деформации, изменении их формы зачастую за счёт перестановки слов или замены одного слова другим, а иногда различными сокращениями, что приводит к минимизации текста, сведения его до одной строки. И все перечисленное в значительной степени препятствует узнаванию цитаты читателем» [2, с. 26].

Подробнее остановимся еще на одном рассказе под названием «Мейбл». История, о которой идет речь, развивает следующий сюжет. Автор вспоминает историю человека по имени Джордж, которого он однажды встретил по пути в Мандалай. Джордж и Мейбл были помолвлены и собирались пожениться через шесть месяцев, но некоторые события отодвинули день их свадьбы. Семь лет спустя Мейбл нашла Джорджа. Он попытался несколько раз спрятаться в разных странах, но его преследовала Мейбл, и ему пришлось сдаться и жениться на ней. Идея рассказа заключается в следующем: настойчивость приносит желаемый результат.

Сюжет основан на необычной технике построения. Он представляет собой рамную конструкцию, когда есть история в истории. Внешняя история представлена рассказчиком, и она рассказывается в 1-м лице, чтобы сделать ее более правдивой и достоверной. Внешняя история является неполной, потому что ей не хватает развязки. Внутренняя история рассказана секретарем, и она закончена, она сохраняет все составляющие сюжетной структуры. Благодаря этому у читателя складывается впечатление, что вся история закончена. Внутренняя история рассказана в 3-м лице наблюдателем-автором. Он не знает ни мыслей главных героев, ни их внутреннего состояния. Одним из ключевых моментов внутренней истории является постановка. Время замедляется и мчится, а затем снова замедляется.

В экспозиции рассказа автор сообщает, что Джордж и Мейбл собирались пожениться через полгода, но некоторые события задержали день свадьбы. Чтобы подчеркнуть эту идею, автор использует метафору - «одна трудность возникает за другой». Трудности показаны как эскиз: «отец Мейбл умер, пришла война, Джордж был послан...». Здесь автор использует параллельные конструкции в сопровождении асиндетона, чтобы добавить больше темпа и напряжения. Второй структурный элемент, противоречие, включает в себя два конфликта. Первый конфликт называется «человек против человека». Семь лет спустя Мейбл хотела выйти замуж за Джорджа, а Джордж не хотел жениться на Мейбл. И внутренний конфликт, который получил главный герой, называется «обязательством вопреки желанию». Противоречия отмечены сближением стилистических средств, показывающих внутреннее состояние главного героя. Автор прибегает к семантическому полю отчаяния: «его нервы подвели его», «он почувствовал страшное погружение на дно своего желудка», «у Джорджа коленки начали дрожать, и он был охвачен мужеством отчаяния».

Чтобы подчеркнуть, что Джордж боялся жениться на Мейбл, но это было важно для общества, автор использует синонимы: «тогда, внезапно, без предупреждения»; повторение: «он не мог, он действительно не мог жениться на ней”; риторический вопрос: «но как мог мужчина сказать такой девушке, когда она была помолвлена с ним семь лет и прошла шесть тысяч миль, чтобы выйти за него замуж?». Автор использует все эти стилистические средства, чтобы подчеркнуть мысль о том, что Джордж должен отвечать за свои слова. Чтобы показать, что Джордж хотел сбежать, автор использовал оксюморон: «Джордж был захвачен мужеством отчаяния».

Автор использует короткие предложения с нарастанием, чтобы показать, что время снова идет быстрее: «он не видел... он забыл... он не мог пройти через это... у него не хватило наглости для этого...». Джордж послал ей телеграмму о своих новых планах. И Мейбл ответила ему: «Вполне понимаю. Не волнуйся. Мейбл». Мейбл была мудрой женщиной: она притворялась, не показывая, что знает, что он не хочет жениться. Чтобы показать, что Джордж был поражен паникой, автор вновь прибегает к смысловому полю страха: «ужас сделал его сообразительным», «его бросило в холодный пот». Джордж решил сбежать от Мейбл. И снова темп растет. Джордж сменил девять транспортных средств, но для него события быстро меняются. Он пользуется лодкой, кораблем, поездом, рикшей, пароходом и путешествует пешком.

И чтобы показать, что Джордж стремительно менял места своего пребывания, автор использует огромное количество топонимов: Рангун, Сингапур, Бангкок, Сайгон, Гонконг, Манила, Шанхай, Иокогама, Янцзы, Чунцин, Ханькоу, Ичан. Его последним пунктом путешествия был Чэн-ту. Джордж думал, Мэйбл не найдет его там. Чтобы подчеркнуть, что Джордж успокоился, автор использует описание рельефа: безопасность, покой, вздох облегчения, комфорт, наслаждение, праздность, божественную безопасность. Джордж мог расслабиться после нервного состояния. Время для него снова замедляется. Чтобы подчеркнуть эту идею, автор использует следующие предложения: «Наконец-то он увидел стены одинокого китайского города, наслаждался комфортом роскошного дома».

История достигает своего апогея, когда Джордж услышал громкий стук в огромную дверь консульства, перед ним стояла она, которая выглядела свежей и говорила с ним так, как будто ничего не произошло: «Я так нервничала. Было бы так ужасно, если бы после всех этих лет я просто не смогла бы выйти за тебя замуж». Она использует слова Джорджа ради иронии, чтобы показать ему, что она знала о его нежелании жениться на ней. Она говорит консулу, что готова выйти замуж за Джорджа, как только примет ванну. Развязка чрезвычайно коротка в истории, но она полностью раскрывает окончание истории. Мэйбл хотела выйти замуж за Джорджа, и она это сделала.

Внешняя история является продолжением внутренней истории. Восемь лет прошло после их брака с Мейбл. Автор использует *simile* (сравнение), описывающее состояние Джорджа во время их расставания на некоторое время: «я как потерянная собака без нее». Автор хотел показать преданность Джорджа своей жене. Когда его спрашивают, как долго он женат, он отвечает «пять минут». Это значит, что 8 лет брака показались ему как пять минут, и он доволен Мейбл. Главная идея истории заключается в следующем: чтобы сделать свою жизнь счастливой, следует часто приложить большие усилия. Люди имеют разные мнения о счастье, но все же они должны иметь определенную цель, чтобы получить желаемое. Мэйбл хотела выйти замуж за Джорджа и посвятила много лет, чтобы добиться своей цели.

Как видно из приведенных анализов, осуществление авторского замысла в тексте короткого рассказа в итоге создает образ автора, способствующий восприятию произведения в целом, это одна из важнейших семантических составляющих текста. Авторское речевое участие проявляется в изложении хода событий, различного рода ремарках, комментариях, лирических отступлениях, в использовании стилистических и синтаксических средств выразительности и охватывает весь спектр языковой оценки, представленной прямо или косвенно в авторской речи. Но без неповторимого "моэмовского" стиля, разумеется, не было бы того У. С. Моэма, которого ценит и любит самый разнокалиберный читатель.

**Литература:**

1. Гусева Е.У. С. Моэм и его герои. / Гусева Е. // Вопросы литературы. – М., 2006. – №3. – С. 69 – 78.
2. Лукин В.А. Художественный текст. Основы лингвистической теории: учебник для филологических специальностей вузов. — 2-е изд., — М.: Ось-89, 2005. — 192 с.
3. Чернухина, И. Я. Очерк стилистики художественного прозаического текста: учебное пособие. - Воронеж, 2007. – С. 107 с.
4. Моэм У.С. Избранные произведения в 2-х томах. - Том I. - М.: Радуга, 1995. – 362 с.

***Апаева Анюта Аскеровна***

*мастер производственного обучения*

*КЧР ГБПОО «Политехнический колледж»*

*г. Карачаевск, Россия*

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

***Аннотация.*** *В XXI веке уже мало иметь академические умения и критичность мышления, для достижения цели надо ещё обладать техническими навыками. Таким образом, еще в раннем возрасте дети хотят получить запас знаний в области информационных технологий, как самой развитой области деятельности человека. Как следствие, в последнее время стали сильно известными всевозможные компьютерные курсы и образовательные информационные системы. В настоящее время большинство школ располагаЕт современной компьютерной техникой, применение которой допустимо в обучении не только информатике, но и иным дисциплинам.*

***Ключевые слова:*** *академические умения, критичность мышления, технические навыки, информационные технологии, компьютерные курсы, техника, информатика.*

Каждый обучающийся имеет свои качества и постигает свежий учебный материал по-своему. Преподавателям следует находить личный подход ко всем учащимся. С применением современных информационных технологий, сети Internet, средств мультимедиа удовлетворить персональные требования учащихся стало гораздо легче.

Под средствами последних информационных технологий будем понимать программно-аппаратные средства и механизмы, работающие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также нынешних средств и систем информационного обмена, снабжающие операции по сбору, продуцированию, скапливанию, сохранению, обрабатыванию, передаче информации [2].

Убыстрение научно-технического прогресса, созданное на введении в производство эластичных автоматизированных систем, микропроцессорных средств и механизмов программного управления, роботов и обрабатывающих центров, поставило перед сегодняшней педагогической наукой важнейшую задачу - вырастить и подготовить подрастающее поколение, способное энергично включиться в последний этап становления нынешнего социума, связанный с информатизацией. Решение обозначенной задачи - выполнение коллективного заказа социума - радикальным образом зависит как от технической оснащенности учебных заведений электронно-вычислительной техникой с надлежащим периферийным оснащением, учебным, демонстрационным снабжением, так и от готовности обучаемых к восприятию непрерывно нарастающего потока информации, в том числе и учебной.

Глобальное применение информационных источников, являющихся продуктом умственной деятельности более квалифицированной части трудоспособного населения социума, определяет потребность подготовки в подрастающем поколении творчески энергичного резерва. По этой причине становится востребованной разработка определенных методических подходов к применению информационных технологий для осуществления идей развивающего обучения, личностного становления обучаемого. В частности, для становления творческого потенциала индивида, вырабатывания у обучаемого умения осуществлять прогнозирование итогов своей деятельности, разрабатывать тактику поиска путей и способов решения задач как учебных, так и практических [3].

Не менее основной является задача обеспечения психолого-педагогическими и методическими разработками, обращенными на обнаружение оптимальных условий применения современных информационных технологий в целях интенсификации учебного процесса, возрастания его плодотворности и качества.

Востребованность вышеперечисленного обусловливаться не только общественным заказом, но и нуждами индивида к самоопределению и самовыражению в условиях нынешнего социума этапа информатизации [1].

Специального внимания заслуживает изложение редкостных возможностей современных информационных технологий, осуществление которых создает предпосылки для невиданной в истории педагогики интенсификации образовательного процесса, а также создания методологий, ориентированных на становление фигуры обучаемого. Перечислим эти возможности:

незамедлительная обратная связь между пользователем и современными информационными технологиями;

компьютерная визуализация учебной информации об объектах либо обоснованностях процессов, явлений, как реально происходящих, так и «виртуальных»;

архивное хранение довольно крупных объемов информации с вероятностью ее передачи а также свободного доступа и обращения пользователя к основному банку данных;

автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки итогов учебного эксперимента с возможностью неоднократного воспроизведения отрывка либо самого эксперимента;

- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля над итогами усвоения.

Реализация вышеперечисленных потенциалов современных информационных технологий разрешает организовать такие виды деятельности как:

- регистрация, сбор, скапливание, сохранение, обрабатывание информации об осваиваемых объектах, явлениях, процессах, том числе реально происходящих, и передача довольно огромных объемов   информации, представленной в разных формах;

интерактивный диалог - взаимодействие пользователя с программной (программно-аппаратной) системой, характеризующееся в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми запросами и выводами, реализацией наиболее развитых средств ведения диалога (скажем, вероятность задавать вопросы в произвольной форме, с применением «ключевого» слова, в форме с ограниченным комплектом символов).

При этом обеспечивается вероятность выбора версий содержания изучаемого материала, режима работы:

управление подлинными объектами (скажем, учебными роботами, имитирующими индустриальные устройства либо приспособления);

управление отображением на экране моделей разных объектов, явлений, процессов, в том числе и реально происходящих;

автоматизированный контроль (самоконтроль) итогов учебной деятельности, коррекция по итогам контроля, тренировка, тестирование.

Педагогические цели применения современных информационных технологий:

- становление фигуры обучаемого, подготовка индивида к спокойной жизни в условиях информационного социума:

развитие мыслительной деятельности, (скажем, наглядно-действенной, наглядно-образной, интуитивной, творческой, теоретической видов мышления);

эстетическое воспитание (скажем, за счет применения потенциалов компьютерной графики, технологии мультимедиа);

развитие коммуникативного дара;

формирование способностей принимать наилучшее решение либо предлагать варианты решения в нелегкой обстановке (скажем, за счет применения компьютерных игр, ориентированных на оптимизацию деятельности по принятию решения);

развитие способностей осуществлять экспериментально-исследовательское действие (скажем, за счет реализации возможностей компьютерного моделирования либо применения оборудования, сопрягаемого с ЭВМ);

формирование информационной культуры, умений  умения выполнять обрабатывание  убыстрение сообщения (скажем,  пьютерной за счет применения  развитых интегрированных пользовательских  реально пакетов, разных  управление графических и музыкальных  этом редакторов) [2].

Реализация  эксперимента общественного заказа,  введении обусловленного информатизацией  hacienda современного социума:

подготовка  будем экспертов в области  развитие информатики и вычислительной  поколении техники;

подготовка пользователя  инструмента средствами новых  реально информацион-ных технологий.

Интенсификация  ского всех ярусов  компьютерного учебно-воспитательного процесса:

повышение  использованы производительности и качества  интенсификация процесса обучения  которые за счет реализации возможностей  постижение современных  средства информационных технологий;

снабжение побудительными мотивами, определяющими активизацию познавательной деятельности (скажем, за счет компьютерной визуализации учебной информации, введения игровых ситуаций, возможности управления, выбора режима учебной деятельности);

углубление межпредметных связей  hacienda за счет применения  тирующими современных средств  использование обработки информации,  school в том числе  просы и аудиовизуальной, при  использованы решении задач всевозможных предметных  эстетическое областей [3].

Современные информационные технологии могут быть использованы в качестве:

1. Средства обучения, совершенствующего процесс преподавания, повышающего его производительность и качество. При этом обеспечивается:

реализация вероятностей программно-методического обеспечения современных электронно-вычислительных машин в целях сообщения сведений, моделирования учебных ситуаций осуществления тренировки, контроля за итогами обучения;

использование объектно-ориентированных программных средств либо систем (скажем, системы подготовки текстов, электронных таблиц, баз данных) в целях образования культуры учебной деятельности;

реализация вероятностей систем искусственного интеллекта в процессе использования обучающих интеллектуальных систем.

2. Инструмента познания окружающей реальности и самопознания.

3. Средства становления фигуры обучаемого.

4. Объекта постижения (скажем, в пределах прохождения курса информатики).

5. Средства информационно-методического снабжения и управления учебно-воспитательным процессом, учебными заведениями, системой учебных заведений.

6. Средства коммуникаций (скажем, на базе асинхронной телекоммуникационной связи) в целях распространения передовых педагогических технологий.

7. Средства автоматизации процессов контроля, коррекции итогов учебной деятельности, компьютерного педагогического тестирования и психодиагностики.

8. Средства автоматизации процессов обработки итогов эксперимента (лабораторного, демонстрационного) и управления учебным оборудованием.

9. Средства  реализация организации умственного  выполнять досуга, развивающих  базе игр.

Информационные технологии давным-давно используются не только в информатике, но и в постижение других предметов. Применение обучающих программ на уроках информатики повышает качество образовательного процесса. По информации компании Microsoft, за пять месяцев учащиеся школы Hacienda La Puente Unified School District в Южной Калифорнии, применяя компьютерную программу обучения чтению, по восьми показателям в среднем на 15 % превзошли других учеников, которые учились читать традиционным образом. При этом учащиеся, имеющие ограниченные знания в английском языке, получили вдвое более высокие оценки, чем их англоязычные одноклассники.

Применяя информационные технологии, школы поощряют преподавателей на проведение экспериментов, внедряя групповое преподавание, увеличивая длительность занятий, реализуя эмпирическое обучение и другие педагогические модели. Похожие организационные изменения помогают раскрыть творческий потенциал учащихся.

Применение информационных технологий школе предусматривает использование информационных технологий во всех сторонах деятельности школы. А именно:

обучение;

управление;

методическая работа преподавателей;

внеклассная работа.

Это обозначает, что компьютер должен употребляться не только как средство обучения, но также для решения учебных и производственных задач как учащимися, так и преподавателями и администрацией школы [3].

**Литература:**

1. Кручинина Г.А. Новые информационные технологии в учебном процессе. Мультимедийные обучающие программы. - Нижний Новгород, 2000. – 238 с.
2. Храмцов П.Б., Брик С.А., Русак А.М., Сурин А.И. Основы web-технологий. Курс лекций. - Интернет-Университет Информационных Технологий, 2003. – 20 с.
3. Настольная книга web-мастера: эффективное применение HTML, CSS И Java Script. С. Н. Коржинский /"КноРус", 2000. – 238 с.
4. Энциклопедия Интернет. - СПб, 2002. – 180 с.
5. Журналы Мир Internet.

***Аппоева Мадина Расуловна***

*cтудентка 31группы, ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Елизавета Ахияевна***

*E-mail:* [*lepshokova.e.a.@mail.ru*](mailto:lepshokova.e.a.@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ЦЕЛОСТНЫЕ И НЕДЕЛИМЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ**

***Аннотация.*** *Статья посвящена классификации фразеологических единиц в русском языке.*

***Ключевые слова:*** *фразеологические сочетания, фразеологические единства, фразеологические сращения, классификация.*

Мы исследовали в данной статье классификации типов фразеологических единиц на основе следующих принципов: структурно-семантического, семантического, исторического и тематического.

На основе семантического принципа разработаны классификации *Ш. Балли* и *В.В. Виноградовым. Ш. Балли* выделил неразложимые единства и переменные словосочетания, а также следующие промежуточные подтипы: фразеологические речения, где связь элементов является настолько тесной, что они по значению практически неразграничимы. Устойчивые словосочетания, в которых определительный элемент имеет усилительное значение, а его первоначальное значение ослаблено; выражения, в которых определительный элемент словосочетания составляет сильную по смыслу его часть; выражения, имеющие целостное значение [3, с. 373 – 374].

В.В. Виноградов выделяет: фразеологические сочетания, представляющие собой выражения, в которых значение одного слова несвободно, а остальные можно заменить синонимичными выражениями; фразеологические единства, характеризуемые тем, что в них каждый компонент является обычным словом, но их смысл не равен значениям составляющих; фразеологические сращения, то есть целостные выражения [2, с. 326].

На основе исторического принципа разработана классификация *Б.А. Ларина.* Здесь выделяются: переменные словосочетания, представляющие собой выражения, существующие в каждом языке на любом этапе развития и имеющие переносное значение; метафорические словосочетания, то есть выражения, характеризуемые стереотипностью, метафорическим переосмыслением и соответствующие фразеологическим единствам в классификации В.В. Виноградова; идиомы, то есть выражения, в которых лексический и грамматический состав является более далеким от первоначального и соответствуют неразложимым речениям по Ш. Балли и фразеологическим сращениям по В.В. Виноградову [3, с. 80].

На основе тематического принципа разработана классификация *Л.П. Смита.* Он выделяет следующие типы фразеологических единиц: выражения, имеющие различные источники происхождения; выражения, используемые рыбаками, моряками, военными, охотниками и. т.п. и ассоциируемые с их деятельностью; выражения, связанные с сельским хозяйством, природными явлениями, кулинарией, животными и птицами; выражения, взятые из спорта, искусства и т.п. [1, с. 244].

Рассмотрим классификацию фразеологических единиц, предложенную *В.В. Виноградовым.* Он выделяет следующие 3 типа в русском языке, которые, как мы считаем, есть и в английском:

- фразеологические сочетания;

- фразеологические единства;

- фразеологические сращения.

Рассмотрим каждый из этих типов в отдельности.

1. *Фразеологические сочетания,* по В.В. Виноградову представляют собой группу слов, в которых допускается подстановка и замена слов на синонимы, то есть идентификация. В оборотах данного типа значения сочетающихся слов являются равноправными. Даже смысл одного из слов, входящего в состав фразеологического сочетания может быть описан или выражен синонимом. Во фразеологическом сочетании значение только одного слова является несвободным и связанным.

Особенностью фразеологического сочетания является наличие синонимичного выражения, имеющего связь с тем же самым опорным словом. Кроме того, для него характерно сознание заменимости фразеологически несвободного слова. В.В. Виноградов приводит следующие примеры в русском языке: *затронуть чувство чести, задеть чувство чести, затронуть чьи-либо интересы, затронуть гордость, задеть гордость* [2, с. 32].

В.В. Виноградов отмечает, что фразеологические сочетания практически не имеют омонимов. Они входят в состав синонимичных рядов слов и выражений. В обычном употреблении эти фразеологические единицы используются как готовые выражения, являются воспроизводимыми, а не снова организуемыми в процессе речевой деятельности [3, с. 33].

Итак, фразеологические сочетания – это такие обороты, в которых значение одного слова является несвободным, а остальные можно заменить синонимичными выражениями. Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова отмечают, что фразеологические сочетания являются выражениями с частично переносным значением. Их смысл легко выводится из значений отдельных компонентов [1, с. 24].

2. *Фразеологические единства* характеризуются В.В. Виноградовым как потенциальные эквиваленты слов. Их структура является сложной в семантическом плане, а значение выводится из смысловой связи компонентов. Фразеологические единства по звуковой форме могут совпадать со свободными сочетаниями слов. В.В. Виноградов приводил следующие примеры таких выражений:

*Взять быка за рога* – заставить принять участие в деле.

*Устроить головомойку* – сильно побранить;

*Бить ключом* – быть полным жизни, энергичным.

В.В. Виноградов отмечает, что здесь существуют и свободные сочетания, имеющие прямой смысл [2, с. 30].

Фразеологическое единство, по мнению В.В. Виноградова, часто создается не образным значением ряда слов, а синтаксической специализацией фразы, употреблением ее в фиксированной грамматической форме. В.В. Виноградов приводит такой пример в русском языке: выражение *ноль внимания* обычно употребляется в функции сказуемого, как в рассказе А.П. Чехова «Красавица»: «Медик пьян как сапожник. На сцену – ноль внимания» [2, с. 30].

К фразеологическим единствам В.В. Виноградов относил и выражения, которые он обозначил как «союзные или предложные речения». Они являются семантически неразрывными и функционально неделимыми. Ученый приводил следующие примеры в русском языке: *до тех пор пока, в то время как, ввиду того что* и другие [2, с. 31].

В.В. Виноградов указывал на то, что иногда фразеологические единства как бы поглощают индивидуальность слова, хотя и не лишают его смысла. К примеру, в выражениях, употребляемых в русском языке, *глаз не казать, носу не казать,* смысл глагола казать, не встречающегося в других контекстах, еще ощутим в структуре целого [2, с. 31].

Таким образом, фразеологические единства представляют собой обороты речи, в которых каждый компонент является обычным словом, но их смысл не равен сумме значений составляющих. В этом обширном типе фразеологических единиц можно выделить следующие 6 основных подгрупп, которые имеют место в современном русском и английском языках:

1) фразеологические единства, по внешней форме совпадающие со свободными сочетаниями слов;

2) фразеологические единства, употребляющиеся в фиксированных грамматических формах;

3) фразеологические единства, имеющие экспрессивную окраску;

4) союзные или предложные речения;

5) фразеологические единства, поглощающие индивидуаль-ность слова, но не лишающие его смысла;

6) фразеологические единства, в которых значения отдельных слов обособляются более четко, но остаются несвободными.

3. *Фразеологические сращения* - это фразеологические единицы, в которых составные части как бы срослись в одно целое и по отдельности непонятны [3, с. 80].

По словам В.В. Виноградова, они являются неделимыми и неразложимыми выражениями. В их значениях не существует никакой связи со значением составляющих их слов. Основной признак – семантическая неделимость. Эти выражения являются целостными семантическими единицами, в которых целое не выводится из их компонентов. Ученый приводил следующие примеры в русском языке: *во всю Ивановскую; вверх тормашками; бить баклуши; точить лясы* [2, с. 28].

Классификация типов фразеологических единиц, предложенная В.В. Виноградовым, представляет собой огромную ценность. На это указывают Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова, подчеркивая также, что В.В. Виноградов сделал значительный вклад в развитие лингвистической науки [1, с. 45].

Итак, фразеологические сращения – это целостные и неделимые выражения, в значении которых нет связи со смыслом отдельных компонентов.

Однако, как утверждал Б.А. Ларин, в ней не учитывается историчность фразеологических единиц [5, с. 74]. Попытку исправить этот недостаток предпринял сам Б.А. Ларин, создав собственную типологию фразеологических единиц. В ее основе, по его словам, положен исторический принцип [5, с. 80].

На основе данного принципа он выделил следующие типы.

1. *Переменные словосочетания* представляют собой выражения, существующие в каждом языке (а значит, как видно из этого, в русском и английском) на любом этапе развития. По восхождению к идиомам ближайшей группой в имеющейся классификации должны быть переходные обороты от свободных к устойчивым выражениям.

Однако Б.А. Ларин не включил сюда данную группу, обосновывая это тем, что новые научные термины не относятся к фразеологическим единицам, а традиционные сложные термины следует распределять между метафорическими и неразложимыми выражениями, в зависимости от их состава. Б.А. Ларин игнорировал и фразеологические сочетания, выделенные В.В. Виноградовым. Свое мнение он аргументировал следующим образом. “К фразеологическим сочетаниям относятся выражения с минимальной идиоматичностью. Они находятся на периферии настоящих фразеологизмов” [5, с. 38].

Итак, по Б.А. Ларину, переменные словосочетания – это устойчивые обороты, имеющие переносное значение и существующие на любом этапе развития, но не сводимые к новым научным терминам, традиционным выражениям и фразеологическим сочетаниям.

2. *Метафорические словосочетания* – это такие выражения, которые характеризуются стереотипностью, традиционностью и метафорическим переосмыслением. В них наблюдается отход от первоначального смысла. Они употребляются иносказательно. Данный тип фразеологических единиц, как утверждает Б.А. Ларин, соответствует фразеологическим единствам в классификации В.В. Виноградова [5, с. 80].

*Идиомы* – это выражения, отличающиеся от метафорических словосочетаний тем, что их лексический и грамматический состав является более сокращенным и далеким от первоначального. У них наблюдается ослабление семантической членораздельности, которая обуславливает смысловую двуплановость. Идиомы образуются в результате долгого развития формы и значения словосочетаний. В дальнейшем они могут выпадать из запаса фразеологических единиц или не употребляться в речи. Они соответствуют неразложимым речениям по классификации Ш. Балли и фразеологическим сращениям с точки зрения В.В. Виноградова [3, с. 380].

Итак, источниками возникновения фразеологических единиц в русском языке были мифы, религиозные тексты, классические произведения, басни, сказки, песни, традиции, обычаи, поверья, священные обряды, игры, состязания, карикатуры, исторические события, названия предметов и орудий труда, имена и фамилии известных людей, географические названия, образы и представления. Вначале выражения имели прямой смысл, затем приобрели переносный.

**Литература:**

1. Бабкин А.М. Лексикографическая разработка русской фразеологии // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 336 – 346.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 326 – 335.
3. Крысин Л. Вместе и врозь. Сочетаемость слов // Энциклопедия для детей: в 22 т. / гл. ред. М.Д. Аксенова. – М.: Аванта+, 1998. – Т.10. – С.77 – 82.
4. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка – М.: Международные отношения, 1972. – 288 с.
5. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 370 – 381.
6. Мокиенко В.М. Славянская фразеология // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 381 – 389.

***Аппоева Мадина Расуловна***

*cтудентка 31группы, ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Светлана Мурзакуловна***

*E-mail:* [*lepshokova.sveta62@mail.ru*](mailto:lepshokova.sveta62@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ТИПЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПО СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИМУ ПРИНЦИПУ НА ПРИМЕРЕ**

**ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПИСАТЕЛЕЙ 20 ВЕКА**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается классификация фразеологических единиц по А.В. Кунину - номинативные фразеологические единицы, обозначающие различные предметы и явления, номинативные и номинативно-коммуникативные (глагольные), междометные и модальные, выражающие эмоции, волеизъявление, коммуникативные, имеющие структуру простого и сложного предложения (пословицы и поговорки).*

***Ключевые слова:*** *фразеологические единицы, константно-вариантно-переменная зависимость компонентов, лексический инвариант.*

Существуют различные принципы классификации фразеологических единиц. В соответствии со *структурно-семантическим принципом*были разработаны следующие классификации: классификация *А.В. Кунина* и классификация *А.И. Смирницкого.*

Согласно классификации *А.В. Кунина*, фразеологические единицы в современном английском языке делятся на следующие основные типы (или «структурно-семантические классы» по А.В. Кунину), которые, на наш взгляд, имеют место и в современном русском языке.

*I. Номинативные фразеологические единицы,* обозначающие различные предметы и явления.

*II. Номинативные и номинативно-коммуникативные* (глагольные).

*III. Междометные и модальные,* выражающие эмоции, волеизъявление и т.п.

IV. *Коммуникативные,* имеющие структуру простого и сложного предложения (пословицы и поговорки) [1, с. 13].

I. *Номинативные* фразеологические единицы делятся на такие подтипы:

1. *Субстантивные*. Они, в свою очередь, подразделяются на следующие виды на основе зависимости их компонентов:

а) выражения с константной зависимостью компонентов, представляющие собой обороты с неподменяемыми компонентами. А.В. Кунин приводит такие примеры:

1) *главный козырь* - самый веский довод;

2) *крокодиловы слезы* – притворные слезы;

3) *дамон и Пифиас* – неразлучные, закадычные друзья [1, с. 91].

б) фразеологические единицы с константно-вариантной зависимостью компонентов – это выражения, допускающие изменения компонентов при обязательном сохранении одной лексемы, не имеющей варианта (лексического инварианта).

Примеры, приводимые А.В. Куниным.

1) *ахиллесова пята* или *пята Ахиллеса* – уязвимое место;

2) *дамоклов меч* или *меч Дамокла* – нависшая угроза;

3) *первый встречный* - каждый встречный и поперечный [1, с. 99].

в) фразеологические единицы с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов – это обороты, допускающие вариативность компонентов, нормативное включение переменных элементов в свою структуру для подмены местоимений при обязательном сохранении хотя бы одного лексического инварианта.

Возьмем примеры фразеологических единиц этого вида.

1) *с какого бока* (или *боку*) – с какой стороны, в каком отношении;

2) *самое большее* (или *большое*) – не более как [3, с. 33].

г) фразеологические единицы с константно-переменной зависимостью компонентов – обороты, не имеющие вариантов и допускающие включение элементов в свой состав для подмены местоимений. Сюда можно отнести обороты с местоимениями мой, его, наш и т.п.

2. *Адъективные* фразеологические единицы - это выражения, употребляемые в качестве прилагательных. Основным словом здесь и является данная часть речи. Сюда относятся также различные сравнения. Возьмем несколько примеров, которые приводил А.В. Кунин:

1) *быстрый как мысль* – очень быстрый;

2) *ясно как божий день* – все понятно;

3) *выжатый лимон* – измученный [1, с. 138].

Далее приведем примеры адъективных выражений из художественных произведений.

Немного *чудаковатая компания*, но, в сущности, вполне приятная… (А. Кристи).

«Ты *пьян как сапожник*!» - сказал Чичиков (Гоголь).

3. *Адвербиальные* выражения по своему составу похожи на наречия. Для них характерна полная незаменимость. Варианты у них встречаются редко. Кроме того, здесь тоже можно встретить сравнения: *как гром среди ясного неба* – внезапно.

Теперь приведем примеры адвербиальных выражений из художественных произведений.

Конни отнеслась к этому *положительно* (Лоуренс).

Время от времени, он решался нанести визит, но *под наплывом сомнений* его смелость убавлялась (Дж. Лондон).

В тот момент, когда мне он сказал, что является холостяком, я приняла решение, что выйду за него замуж *всеми правдами и неправдами* (С. Моим)

Иона ерзает на козлах, *как на иголках*…(Чехов).

Чичиков постарался объяснить, что его соболезнование совсем не такого рода, как капитанское, и что он не пустыми словами, а делом готов доказать его и, не откладывая дела далее, *без всяких обиняков*, тут же изъявил готовность платить подати со всех крестьян, умерших такими несчастными случаями (Гоголь).

II. К ***номинативным и номинативно-коммуникативным*** фразеологическим единицам относятся глагольные. Здесь основным словом является глагол. Они могут быть, по А.В. Кунину, либо номинативными, либо номинативно-коммуникативными. К *номинативным*относятся следующие выражения.

1. Выражения, в которых глагол не употребляется в страдательном залоге [1, с. 167]. Рассмотрим их на примерах из художественных произведений.

По крайней мере, она не является надменной и помнит, что когда-то была нашей гувернанткой (Теккерей).

Oн хотел знать, было ли уничтожение той молодой жизни действительно на его совести…(О. Уайльд)

«И вы говорите, что у него, точно, люди умирают в большом количестве? – *Как мухи мрут*» (Гоголь, 1984: 248).

2. Выражения, в которых, наоборот, глагол не употребляется в действительном залоге (отправиться к праотцам).

3. Фразеологические единицы с глаголом в страдательном залоге, не образующие предложений (покончить счеты с жизнью) [1, с. 168].

В свою очередь, номинативные глагольные выражения на основе зависимости компонентов подразделяются на такие же 4 вида, как и рассмотренные выше субстантивные выражения:

а) выражения с константной зависимостью компонентов (например, *делать из мухи слона*);

б) выражения с константно-вариантной зависимостью компонентов *работать как вол* (или *как каторжный*);

в) выражения с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов (например, *пристать к кому-либо как банный лист* (или *как пиявка*);

г) выражения с константно-переменной зависимостью компонентов (например, *всыпать кому-либо по первое число*) [1, с. 206].

К *номинативно-коммуникативным* относятся такие выражения, в которых при употреблении глагола в страдательном залоге фразема переходит в предложение. На основе зависимости компонентов они делятся на те же виды (только здесь добавляется еще термин «трансформационный»).

а) выражения с константно-трансформационной зависимостью компонентов (например, *растопить лед – лед растоплен*);

б) выражения с константно-вариантной трансформационной зависимостью компонентов (например, *перейти* (или *пересечь*) *Рубикон – Рубикон перейден* (или *пересечен*))*;*

в) выражения с константно-вариантно-переменной трансформационной зависимостью компонентов (например, *пролить* (или *проливать*) *свет на что-либо* – *свет пролили на что-либо*);

г) выражения с константно-переменной трансформационной зависимостью компонентов (например, *водить кого-либо за нос – кого-то повели за нос*) [1, с. 168].

III. *Междометные и модальные фразеологические единицы.*Междометные фразеологические единицы не могут сочетаться со словами или сочетаниями слов. Эта группа выражений, выражающих различные эмоции и чувства, основана на междометиях. Например, сюда относится оборот *Ну да!* [1, с. 231].

Модальные выражения характеризуют отношение говорящего к содержанию высказывания и отношение содержания высказывания к действительности.

А.В. Кунин понимал под модальностью характеристику достоверности, желательности, предположительности. К модальным выражениям ученый относил также обороты, соотносимые с модальными словами. Например: *верно, как дважды два четыре* – правильно.

Приведем примеры выражений данного типа из художественных произведений.

«Я разузнаю, *ей-богу*, будет ли она так играть или нет» (Т. Драйзер).

Ей, наверняка, уже под сорок.

«Таппенс, *благодарение Богу!*» (А. Кристи).

Его ли душе, стремящейся закружиться, загуляться, сказать иногда: *«черт побери все!»* - его ли душе не любить ее? (Гоголь).

IV. К *коммуникативным*фразеологическим единицам относятся пословицы, имеющие переносное значение, и поговорки.

*Пословицы* – это короткие изречения, относящиеся к различным жизненным явлениям, которые вошли в оборот разговорной речи. На основе зависимости компонентов они подразделяются на 2 вида:

а) пословицы с константной зависимостью компонентов (например,*– обжегшись на молоке, будешь дуть и на воду*);

б) пословицы с константно-вариантной зависимостью компонентов (например, *бегут* (или *убегают*) *как крысы с тонущего корабля*);

*Поговорки* – это коммуникативные фразеологические единицы непословичного характера. На основе зависимости компонентов они делятся на такие же 4 вида, как глагольные и субстантивные.

а) поговорки с константной зависимостью компонентов (например, *мир тесен*);

б) поговорки с константно-вариантной зависимостью компонентов (например, *дело скверно, быть беде*);

в) поговорки с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов (например, *час настал* (или *пробил*);

г) поговорки с константно-переменной зависимостью компонентов (например, *его (ее, моя и т.п.) чаша (терпения) переполнилась*) [1, с. 253].

**Литература:**

1. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1972. –288 с.
2. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 370 – 381.
3. Лексикология английского языка. – М.: Высшая школа, 1979. – 269 с.
4. Мокиенко В.М. Славянская фразеология // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С.381 – 389.
5. Молотков А.И. Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 346-365.

***Артыкова Мяхри Бердимурадовна***

*студентка 31 группы, ИФ*

*E-mail:* [*myaxri.artykova@mail.ru*](mailto:myaxri.artykova@mail.ru)

***Научный руководитель***

***Батчаева Мария Касымовна***

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**НАЗРЕВАНИЕ И НАЧАЛО РЕВОЛЮЦИИ В РОССИИ**

***Аннотация.*** *Ухудшение положения рабочего класса и крестьянства, экономический кризис в стране и война на Дальнем Востоке привели к крупным выступлениям рабочих и крестьянства. Росло стихийное недовольство в армии.*

***Ключевые слова:*** *социал-демократия, партийный устав, социал-демократическое движение, руководящие органы, центральный Орган.*

В августе 1903 г. в Лондоне завершил работу III съезд РСДРП. Важнейшим политическим итогом съезда была победа ленинской линии, выразившаяся в фактическом создании единой партии российского пролетариата, партии нового типа. Принятая съездом программа РСДРП подвела научную теоритическую базу под стратегию и тактику партии, провозгласила необходимость диктатуры пролетариата.

Новым словом в организационной практике социал-демократии того времени явился принятый на съезде партийный устав. В нем речь шла о принципе централизованной, основанной на строжайшей дисциплине партии, с едиными для всего социал-демократического движения руководящими органами – ЦК, Центральным Органом («Искра») и советом партии.

Борьба с тем проявлением, что явилось одним из негативных итогов II съезда, произошедший раскол между твердыми искровцами и «мягкими» искровцами вкупе с открытыми оппортунистами, была ожесточенной. На съезде этот раскол начался при обсуждении устава, проявившись в разногласии и в голосовании по первому параграфу устава, который съезд принял в формулировке Мартова, а также в ходе и результатах выборов в центральные органы партии, принесших победу ленинскому большинству. Совещание 17 меньшевиков в сентябре 1903 г. выработало программу действия, включавшую следующие пункты: непризнание решений II съезда по организационным вопросам; бойкот всем руководящим органом избранным съездом; захват местных комитетов.

В то время как российские партийные комитеты одобрили решения съезда и приступили к перестройке своей работы на основе его решений, заграничные меньшевики начали саботировать работу в партии. В партии быстро складывалась кризисная ситуация. Этот кризис и раскол стоили партии, как указывал Ленин, утрату доброй половины «своего влияния».

Кризис в партии 1903-1905 гг. имел затяжной и упорный характер. В ноябре-декабре 1903 г. Ленин пришел к выводу, что единственным средством выхода партии из кризиса является созыв нового съезда РСДРП. В середине ноября в неотправленном письме М.Н. Лядову он писал: «Борьба за ЦК, за скорый (летом) новый съезд – вот, что нам остается».

Но так быстро созвать съезд не удалось. Политическая компания Ленина и его единомышленников за созыв съезда продолжалась почти полтора года и характеризовалась ожесточенной идейной борьбой и напряженной организаторской работой.

В конце 1904 г. разногласия между большевиками и меньшевиками еще более углубились, значительно дополнив и расширив содержание борьбы за съезд. К этому времени в России сложилась революционная ситуация.

Ухудшение положение трудящихся в связи с экономическим кризисом в стране и войной на Дальнем Востоке привело к крупным выступлениям рабочих и волнениям крестьянства. Росло стихийное недовольство в армии. Усилились оппозиционные настроения среди либеральной буржуазии. Высказывались пожелания царскому правительству о необходимости привлечь «народных представителей», то есть либералов, к разработке государственных законов.

Меньшевистская новая «Искра» призвала партийные комитеты принять участие в этой компании, в частности, путем организации рабочих демонстраций и шествий с целью придать буржуазии больше храбрости, подтолкнуть ее на роль руководителя борьбы с самодержавием.

В мае 1904 г. вышла книга Ленина «Шаг вперед, два шага назад». На строго документированной основе Ленин выяснил в этом произведении причины и обстоятельства раскола в РСДРП, раскрыл эволюцию меньшевизма. В основе меньшевистских идей лежало отрицание активной, действенной роли партии как главной силы рабочего класса, как главного его орудия в борьбе за освобождение.

В.И. Ленин обнажил черты оппортунизма в организационном вопросе. Они заключались в следующем: отрицание сплоченной дисциплинированной партии, сведение ее функций в основном к пропагандисткой деятельности, принижение роли устава, упор на автономию комитетов по отношению к руководящим центрам, безбрежное расширение границ партии, стремление иметь расплывчатую, разношерстную, аморфную партию.

Все это свидетельствовало о стремлении меньшевиков вернуть партию к состоянию, в каком она находилась в конце 90-х гг., когда шла борьба с экономизмом, разбродом и шатанием. Ленин показал, что с этой опасностью следует вести решительную борьбу.

Не ограничиваясь критикой оппортунизма меньшевиков, Ленин в работе «Шаг вперед, два шага назад» отстоял и развил марксистские принципы построения и деятельности революционной партии, способной решать сложнейшие задачи руководства пролетариатом в борьбе против самодержавия и буржуазии, задачи более высокого порядка, чем те, которые ставила перед собой какая-либо из партий на Западе.

Только максимальная организованность, централизм, железная дисциплина, особенно необходимые в конкретных российских условиях, могли позволить партии выступить реальной руководящей силой в рабочем движении.

«У пролетариата нет много оружия в борьбе за власть, кроме организации», - подчеркивал Ленин, - и он может стать и неизбежно станет непобедимой силой лишь благодаря тому, что идейное объединение его принципами марксизма закрепляется материальным единством организации…» [1, c. 66].

Оппортунистическое крыло партии одержало лишь временную победу над молодой партийностью, отмечал Ленин в заключительной части работы «Шаг вперед, два шага назад», и было бы преступлением малодушным усомниться хоть на минуту в полном торжестве принципов революционной социалдемократии.

Книга имела неоценимое значение для партии, для партийных комитетов, которые она вооружила ясным пониманием всей глубины противоречий в партии, их причин, указала действительных виновников раскола.

События конца 1904 г. – начала 1905 г. воочию показали, какая из общественных сил явилась подлинно революционной и может решительно выступить против самодержавия. Всеобщая забастовка рабочих Петербурга и организованное по инициативе священника Гапона шествие к Зимнему дворцу с целью вручить царю петиции с требованиями свободы закончились кровавым побоищем. Погибли и были ранены тысяча людей. 9 января началась первая русская революция.

Начавшаяся революция выявила недостатки организованности рабочих, потребовала от социал-демократии определения тактики, оценки движущих сил революции, выдвижения конвертных политических лозунгов, перестройки форм работы. Меньшевики развивали свои тактические взгляды в том же русле.

По-иному строили свою тактическую платформу большевики. Они развивали свои политические взгляд в газете «Вперед».

В ленинских работах, увидевших свет на страницах газеты с января по апрель 1905г., глубокую теоритическую разработку получили все главные вопросы, которые должны были лечь в основу решений будущего съезда, - о характере, движущих силах и особенностях буржуазно – демократической революции, о роли пролетариата как гегемона революции, о формах и методах его борьбы, о тактике партии, в том числе об отношении к крестьянскому движению, к оппозиционным мелкобуржуазным партиям (статьи «Самодержавие и пролетариат», «Две тактики», «Должны ли мы организовать революцию?» и другие).

Ряд статей в газете «Вперед» Ленин посвятил истории раскола партии, борьбе за III съезд, его непосредственной подготовке («Пора кончить», «О созыве III партийного съезда» и др.)

12 марта 1905 г. Бюро комитетов большинства и УК приняли, наконец, совместную декларацию о немедленном созыве III съезда, взяв при этом курс на созыв общепартийного съезда. Однако лидеры меньшевиков отказались явиться на съезд и решили провести в Женеве «конференцию партийных работников» с делегатами от восьми местных комитетов и союзов РСДРП.

12(25) апреля 1905 г. в арендованном помещении одного из лондонских ресторанов открылось первое заседание III съезда. 38 делегатов: 24 – с решающим и 14 – с совещательным голосом представляли 21 российский комитет, две социал-демократические группы (Харьковскую и Минскую), заграничную организацию большевиков, газету «Вперед», ЦК и Совет партии. Предстояло обсудить 14 вопросов, сгруппированных по семи направлениям:

I. доклад организационного комитета;

II Вопросы тактические:

1) вооруженное восстание;

2) отношение к политике правительства накануне и в самый момент переворота;

3) отношение к крестьянскому движению.

III Вопросы организационные:

4) устав партии;

5) отношения рабочих и интеллигентов в партийных организациях.

IV Отношение к другим партиям и течениям:

6) отношение к отколовшейся части РСДРП;

7) отношение к национальным социал-демократическим организациям;

8) отношение к либералам;

9) практические соглашения с социалистами-революционерами.

V. Внутренние вопросы партийной жизни:

10) пропаганда и агитация.

VI. Отчет делегатов.

VII. Выборы.

Основное внимание съезд намеревался уделить обсуждению тактических и организационных проблем.

Из тактических вопросов наиболее обстоятельно был рассмотрен вопрос о вооруженном восстании. Если до сих пор русские социалдемократы ставили вопрос о вооруженном восстании лишь в общей форме, то теперь он стал «злобой дня».

А. В. Луначарский в своем докладе исходил из самых точных и подробных указаний В.И. Ленина. Он подверг резкой критике меньшевистские утверждения о якобы «невозможности организовать» восстание, которое представлялось оппортунистам как стихийный процесс.

В докладе говорилось о необходимости формирования нового типа партийных активистов боевых организаторов, не ограничивающихся пропагандой и агитацией, направляющих свои усилия на то, чтобы «организовать силы пролетариата для борьбы за демократическую республику путем массовых политических стачек и вооруженного восстания…» [4, c. 77].

А.В. Луначарский подчеркнул тот факт, что с самого начала революции основной формой борьбы пролетариата стала массовая стачка политического характера.

В резолюции по этому вопросу записано, что социал-демократы должны разъяснить пролетариату «практически-организационную сторону предстоящего вооруженного восстания», они обязывались «принять самые энергичные меры к вооружению пролетариата», вести выработку плана «вооруженного восстания и непосредственного руководства таковым».

Резолюция о вооруженном восстании была первым документом съезда по вопросам тактики. В ее вступительной части в сжатой форме излагались теоритические и практические установки большевизма о роли пролетариата и его партии в революции.

Пролетариат призван сыграть руководящую роль в общедемократическом революционном движении, подчеркивалось в резолюции; эту роль он может сыграть лишь, будучи сплочен в единую и самостоятельную политическую силу под знаменем социал-демократической рабочей партии.

**Литература:**

1. Ленин В.И. Шаг вперед, два шага назад – М., 1986. – 206 с.
2. Ленин В.И. Две тактики социал-демократии в демократической революции – М., 1984. – 316 с.
3. Савинченко Н.В., Смирнов Е.В. Начало первой буржуазно-демократической революции в России. III съезд РСДРП. Книга В.И. Ленина «Две тактики социал-демократии, в демократической революции». – М. 1980. – 150 с.
4. Егоров В.Г. Третий съезд РСДРП (к 75-летию). – М. 1980. – 64 с.

***Артыкова Мяхри Бердимурадовна***

*студентка 31 группы, ИФ*

*E-mail:* [*myaxri.artykova@mail.ru*](mailto:myaxri.artykova@mail.ru)

***Научный руководитель***

***Батчаева Мария Касымовна***

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**III СЪЕЗД РСДРП И ЕГО РЕШЕНИЯ ПО ТАКТИЧЕСКИМ И ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ВОПРОСАМ**

***Аннотация.*** *Статья посвящена**III съезду РСДРП и будущей власти победившей революции. Новая власть победившего народа будет выступать как революционно-демократическая диктатура пролетариата и крестьянства, интересы, которых в борьбе против самодержавия совпадают.*

***Ключевые слова:*** *резолюция, социалдемократия, временное правительство, контрреволюция, рабочий класс, крестьянское движение.*

По-новому, в духе творческого марксизма и в неразрывной связи с задачей подготовки вооруженного восстания обсуждался вопрос о будущей революционной власти на III съезде РСДРП, как центральной задаче революции, критерии ее победы.

С докладом выступил В.И. Ленин. «Вопрос о будущей власти победившей революции, - подчеркнул Ленин - есть вопрос о ясности наших целей. Он теснейшим образом связан с вопросом о свержении самодержавия вооруженным путем, как две стороны одной задачи – доведение революции до полной и решительной победы» [3, с. 65].

Нет никаких оснований бояться участия представителей рабочего класса в таком правительстве, указывал Ленин, ибо только при этом условии наверняка может быть установлена республика и в полном объеме проведена программа, минимум социал-демократии, созданы условия для широкой борьбы за социализм. По своему классовому составу новая власть победившего народа будет выступать как революционно-демократическая диктатура пролетариата и крестьянства, интересы, которых в борьбе против самодержавия совпадают.

Опасность меньшевистских взглядов по данному вопросу состояла в том, что она «подрывает размах революционной энергии пролетариата, подрезывает его революционный энтузиазм» [3, с. 23].

Резолюция о временном революционном правительстве, написанная Лениным, была принята единогласно. В ней четко устанавливалось, что борьба пролетариата за ближайшие демократические задачи, конечные социалистические цели требуют замены самодержавной формы правления демократической республикой, а это возможно лишь в результате победоносного народного восстания, органом которого явится временное революционное правительство.

Нацеливая на последующую борьбу за социалистические идеалы, резолюция во избежание всяких иллюзий как бы предупреждала пролетариат и его партию, что победа революции усилит господство буржуазии, которая попытается отнять завоевания революции. Поэтому следует разъяснить рабочему классу необходимость постоянного давления вооруженного и руководимого социал-демократией пролетариата на временное правительство в целях осуществления полной демократизации социально-экономических условий в стране, а также упрочения и расширения завоеваний революции.

Резолюция определяла допустимость участия представителей социал-демократии в зависимости от соотношения сил и других факторов во временном правительстве, выходящем из революции, а также цели и условия этого участия: борьба с контрреволюцией, твердое отстаивание самостоятельных интересов рабочего класса, строгий контроль со стороны партии за своими представителями в правительстве.

В области выработки целостной тактической платформы социал-демократии первостепенное значение имели принятые съездом революции об отношении к крестьянскому движению (докладчики В.И. Ленин и М.Г. Цхакая) и об отношении к либералам (докладчик В.В. Воровский). Эти вопросы рассматривались для обеспечения гегемонии пролетариата, доведения революции до полной победы, имея в перспективе борьбу за социализм.

В.И. Ленин, подчеркивая их важность, позднее отмечал, что «гвоздем тактики социал-демократии в буржуазной революции является вопрос о предательстве либерализма и о демократических способностях крестьянства» [3, с. 45].

В докладе Ленина обосновывалась идея союза рабочих со всем крестьянством в буржуазно-демократической революции и будущего союза пролетариата с беднейшим крестьянством на социалистическом этапе революции. Сильные пережитки крепостничества, бесправие и тяжелое экономическое положение поднимали крестьян на борьбу за землю. В своей основе это была борьба за буржуазный переворот, но она прогрессивна, ибо расчищает почву развитию классовой борьбы в деревне, наносит удары по крепостническим пережиткам, охраняемым царизмом, является «демократически революционной» [3, с. 49].

В единогласно принятой резолюции съезд поручал социал-демократическим организациям пропагандировать и энергично поддерживать все революционные мероприятия крестьянства, вплоть до конфискации помещичьих, казенных, церковных, монастырских и удельных земель. Резолюция призывала крестьян к проведению политических демонстраций, отказу от уплаты налогов, исполнения воинской повинности и т.д. Социал-демократия должна была стремиться к самостоятельной организации сельского пролетариата и слиянию его с рабочими городов.

Резолюция об отношении к либералам требовала разоблачать ограниченность оппозиционной политики русской буржуазии. Съезд призвал партию «энергично бороться…против всяких попыток буржуазной демократии, взять в свои руки рабочее движение», фактически поставил задачу изоляции либералов.

III съезд подтвердил резолюцию предыдущего партсъезда об отношении РСДРП к партии социалистов-революционеров и конкретизировал ее. В интересах борьбы с самодержавием допускались временные боевые соглашения с эсерами при сохранении партией полной самостоятельности социал-демократических принципов и тактики.

Ход развития революционных событий в России во всей полноте выдвинул задачу решения организационных вопросов, прежде всего вопроса об изменении устава РСДРП. Съезд единодушно отменил старую формулировку первого параграфа устава и записал его в ленинской редакции: «Членом партии является всякий, принимающий ее программу, поддерживающий партию материальными средствами и участвующий личной работой в одной из ее организаций».

Существенно были изменены пункты, касающиеся руководящих центров. Создавался один центр вместо двух – ЦК, не предусматривалось образование Совета партии.

Функции ЦК значительно расширились: он должен был осуществлять не только организационное, но и идейно-политическое руководство в партии, утверждать редактора ЦО, образовывать комитеты, представлять партию в отношениях с другими партиями.

Наряду с этим расширились права местных организаций, в частности, отменялось право ЦК упразднять местные комитеты, если за это не высказывались 2/3 рабочих партийных организаций; комитеты получили право утверждать низовые, периферийные организации, издавать партийную литературу.

Съезд в дополнении к уставу принял резолюции по отдельным вопросам организационной работы: о периодическом созыве партконференций, о систематической информации Центральным Комитетом низовых организаций и т.д. Съезд выдвинул перед партией задачу добиваться единства действия всей социал-демократии в условиях революции.

Большое значение для пролетариата имела работа В.И. Ленина «Две тактики социал-демократии в демократической революции».

По словам самого В.И. Ленина, книга «Две тактики социал-демократии в демократической революции» представляла собой систематическое изложение тактических платформ большевизма и меньшевизма в революции.

Своей задачей Ленин поставил в целостном виде проанализировать тактические резолюции III съезда и меньшевистской Женевской конференции. Разгромив идейно меньшевиков и международный оппортунизм, В.И. Ленин создал новую теорию социалистической революции и таким образом вооружил рабочий класс России четкой программой борьбы за свержение царского самодержавия, а затем – буржуазного строя.

В.И. Ленин, во-первых, показал, что в создавшейся к тому времени исторической обстановке непременным условием полной победы революции является союз рабочего класса и крестьянства при осуществлении руководящей роли пролетариата.

Во-вторых, В.И. Ленин показал, что буржуазно-демократическая революция перерастет в революцию социалистическую только в том случае, если вождем революции выступит пролетариат.

В-третьих, социалистическая революция совершается не одним пролетариатом, а пролетариатом, ведущим за собой все трудящиеся массы.

В-четвертых, буржуазно-демократический и социалистичес-кий перевороты должны представлять непрерывный революционный процесс и что быстрота перехода от революции буржуазной к революции социалистической зависит от степени сознательности и организованности пролетариата и степени объединения его с деревенской беднотой.

Уже в период первой русской революции В.И. Ленин, обогатив марксизм новой теорией социалистической революции, заложил основы той революционной тактики коммунистической партии, при помощи которой пролетариат в союзе с беднейшим крестьянством в октябре 1917 г. сверг власть буржуазии в стране и установил подлинно народную власть – власть советов рабочих и крестьянских депутатов.

Учение В.И. Ленина о гегемонии пролетариата в буржуазно-демократической революции и перерастании ее в революцию социалистическую, новая ленинская теория социалистической революции вооружили рабочий класс не только России, но и рабочий класс других стран в его борьбе против буржуазии.

**Литература:**

1. Ленин В.И. Шаг вперед, два шага назад – М., 1986. – 206 с.
2. Ленин В.И. Две тактики социал-демократии в демократической революции – М., 1984. – 316 с.
3. Савинченко Н.В., Смирнов Е.В. Начало первой буржуазно-демократической революции в России. III съезд РСДРП. Книга В.И. Ленина «Две тактики социал-демократии, в демократической революции». – М., 1980. – 150 с.
4. Егоров В.Г. Третий съезд РСДРП (к 75-летию). – М., 1980. – 64 с.

***Аскакова Фатима Саматовна***

*студентка 31 группы, ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Елизавета Ахияевна***

*E-mail:* [*lepshokova.e.a@mail.ru*](mailto:lepshokova.e.a@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСПОЗИЦИИ**

***Аннотация.*** *В статье рассматриваются различные подходы к проблеме транспозиции.*

***Ключевые слова****: транспозиция, концепция, предложение, сообщение, информация, побуждение к действию.*

Согласно традиционной концепции, трем определенным типам предложений соответствуют три аналогичных значения: повествовательное предложение содержит сообщение, вопросительное – запрос информации, побудительное – побуждение к действию.

Каждый из этих типов предложений характеризуется определенными формальными признаками: порядком слов, наличием специальных вопросительных слов, слов, служащих для выражения побуждения, особой формой глагола.

В ходе развития лингвистической науки точность и неизменность этой концепции неоднократно подвергалась сомнению.

Каждый из трех типов предложений, помимо своей основной функции, способен выполнять функции двух других, приобретая при этом особое модельное или эмоциональное значение.

Например, утвердительное по форме предложение может использоваться как вопрос. Риторические вопросы служат эмфатическим утверждением, а повелительные предложения могут передавать не побуждение к действию, а насмешку или угрозу.

Эти явления известны под названием транспозиции, что означает «переносное употребление синтаксических структур» [2, с. 37].

В отечественной и зарубежной лингвистике имеются работы, освещающие в той или иной мере вопросы транспонирования синтаксических структур и транспозиции как таковой.

Некоторые лингвисты рассматривают транспозицию как функциональный сдвиг и употребление синтаксических структур в несвойственных им денотативных значениях с дополнительными коннотациями.

Е.И. Шендельс считает, что транспозиция – это «наиболее распространенный путь нейтрализации различительных признаков членов оппозиции, в результате которой возникает синонимия» [4, с. 17].

«Транспозиция и синонимия – это две стороны одного и того же явления», - писал С. Кварцевский, понимая под транспозицией перемещение языкового знака в нетипичное для него речевое окружение.

Транспозиция связана с возникновением нового значения знака, которое вступает в синонимические отношения со значением другого знака [1, с. 80].

По мнению Колесовой Н.Н., транспозиция заключается в межкатегориальной замене знаков и как «лингвистическое средство способствует закреплению за новым наименованием его диалектически понятных свойств». [2, с. 8]

Выделяются несколько видов транспозиций: функциональная и семантическая у Ш. Балли, семантическая и синтаксическая у Г. Маршала, лексическая и не лексическая у Е. С. Кубряковой.

Все попытки классифицировать транспозиции сводятся к выявлению следующих причин:

- является ли транспозиция межкатегориальным или внутрикатегориальным явлением;

- является ли результатом транспонирования простая передача грамматического значения, или же происходит семантический сдвиг или расчленение в структуре знака;

- происходит ли изменение в функциях знака.

Однако А. В. Исаченко, в отличие от многих лингвистов считает, что транспозиция не создает новых значений, с чем нельзя согласиться. Прослеживая частотность явления транспонирования, мы убеждаемся, что это один из самых распространенных процессов в созданий вторичных значений в речи. Он затрагивает все речетворческие процессы: словообразовательные, процессы наименования, создания экспрессивности.

Поэтому мы затрагиваем этот процесс на всех уровнях: лексическом, синтаксическом и стилистическом.

Но во всех случаях суть процесса одна и та же – это использование какой-либо языковой единицы в несвойственной ей функции.

В соответствии с этим, особо значительным при исследовании этого явления становится функциональный аспект речевой деятельности [2, с. 35].

Диалог представляет собой наиболее яркий и естественный случай коммуникации, так как подлинное свое бытие язык образует лишь в диалоге. Ситуация употребления языка – это, прежде всего, ситуация речевой интеракции, основным условием которой является наличие, по крайней мере, двух говорящих.

Коммуникативный процесс – это двусторонняя речевая деятельность, где выделяется план говорящего и план слушающего.

В диалогическом общении оба участника интеракции выступают в роли деятелей.

В этой связи высказывание является средством воздействия на адресата для разрешения определенной коммуникативной задачи.

Диалог предоставляет хорошие возможности для прагматического выявления правил интерактивного речевого поведения участников общения.

Современный английский язык располагает для выражения и создания эмоциональности богатой прагматической совокупностью языковых средств.

Причиной появления транспозиции, как объясняет Ш. Балли, была ограниченная возможность существовавших языковых знаков в удовлетворении потребностей речевой деятельности [2, с. 30].

Поэтому наибольший интерес вызывают конструкции, где главным сигналом эмоционального значения является синтаксическая структура, а другие средства лишь поддерживают или усиливают значение эмоциональной структуры.

Транспонированная форма, как правило, свойственна не официальной сфере общения.

Транспонспозиции в речи подвергаются не сложные по структуре и семантике высказывания.

Выделяется несколько видов транспозиции: функциональная и семантическая у Ш. Балли, семантическая и синтаксическая у Г. Маршана, лексическая и не лексическая у Е.С. Кубряковой.

Транспозиция не создает новые значения. Прослеживая частотность явления транспозиции, можно сделать вывод, что это один из самых распространенных процессов в создании вторичных значений в речи.

Он затрагивает все речетворческие процессы: словообразовательные, процессы наименования, создание экспрессивности.

Этот процесс наблюдается на трех уровнях: лексическом, синтаксическом и стилистическом.

Но во всех случаях суть процесса одна и та же – использование какой - либо языковой единицы в несвойственной ее функции.

Любая синтаксическая форма потенциально многозначна. В зависимости от речевых условий то одно, то другое значение способно выступать в качестве основного.

Предложения становятся синтаксическими синонимами, так как выполняют одно и то же коммуникативное задание. Денотативные значения синтаксических структур совпадают.

При этом сохраняются различия коннотативного характера: известно, что вопросительная форма для выражения сообщения свидетельствует о его стилистической маркированности [2, с. 30].

По мнению многих исследователей, вопросительная структура потенциально многозначна. Она способна выражать и вопросительное, и повествовательное, и побудительное значение.

При транспозиции вопросительных высказываний запрос информации либо отсутствует, либо отступает на второй план.

В лингвистической литературе такие высказывания принято называть «косвенными».

Прослеживая частотность явления транспонирования, мы убеждаемся, что это один из самых распространенных процессов в создании вторичных значений в речи. Он затрагивает все речетворческие процессы: словообразовательные, процессы именования, создания экспрессивности.

Таким образом, каждый из трех типов предложений, помимо своей основной функции, способен выполнять функции двух других. Любая синтаксическая форма потенцианально многозначна, и в зависимости от речевых условий то одно, то другое значение способно выступать в качестве основного. Выбор основного значения реплики обусловлен как текстовым окружением, воспроизводящим индивидуальную ситуацию общения, так и языковым характером самого высказывания.

Ряд фактов, таких как характер реагирующей реплики, семантика высказывания, его традиционность, ограничивают коммуникативное значение предложения, не допуская его ошибочного толкования.

Особое внимание следует уделить изучению одной из модификаций исходного типа вопросительных предложений – риторическому вопросу. Риторический вопрос является вопросительно – повествовательным предложением, которое имеет форму вопроса, но в отличие от собственно – вопросительного предложения непосредственно выражает суждение.

Но, будучи по форме вопросительным, риторический вопрос все - таки остается вопросом, выполняя две функции по закону транспозиции.

Стилистическая функция риторического вопроса рассматривается как сплав логических и эмоциональных функций. Целенаправленность риторической конструкции – не побудить слушателя к ответу, а заострить внимание собеседника на передаваемой информации.

Исследование функций отрицания в вопросительно – отрицательных предложениях позволяет сказать, что отрицание в разных типах вопросительных предложений проявляет себя неодинаково.

Только в собственно – вопросительных местоименных предложениях отрицание не связано с формированием коммуникативного типа предложения, оно выражает здесь свое собственное значение и не обладает никакими дополнительными признаками.

Во всех других коммуникативных типах предложения отрицание участвует в создании смешанных коммуникативно-установочных конструкций, выполняет ряд дополнительных функций. В сочетании с особой грамматической структурой предложения и его определенной лексической наполненностью отрицание выполняет функцию логического или эмоционального воздействия на собеседника.

Исследование транспозиции повествовательных и побудительных предложений выявило повествовательно – вопросительные, повествовательно – побудительные, побудительно – вопросительные типы предложений в функции условно – придаточных предложений.

Все это позволяет сделать вывод, что транспозиция является одним из наиболее распространенных средств закрепления за языковым знаком новых значений.

**Литература:**

1. Кварцевский С. Система глаголов в русском языке / Вопросы языкознания. - №3. - 1965. – М., 1965. - 180 с.
2. Колесова Н.Н. Синкретизм синтаксических значений структурно – вопросительных высказываний в разговорной речи/ Теория и практика лингвистического описания различной речи. – Горький, 1987. - С. 28 – 35.
3. Косарева, В.А. Коммуникативно-установочный статус ВОП в современном английском языке / Семантика слова и предложения в английском языке. – Л., 1990. - С. - 189.
4. Шендельс Е. И. Отрицание как лингвистическое понятие/Транспозиция морфологических форм. – М., ИЯ в высшей школе. - № 3. - 1964. – М., 1964. - С.107.

***Аскакова Фатима Саматовна***

*студентка 31 гр., ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Светлана Мурзакуловна***

***E-mail:***[*lepshokova.sveta62@mail.ru*](mailto:lepshokova.sveta62@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ЭКСПРЕССИВНОЕ СОЧЕТАНИЕ ЛЕКСЕМ**

***Аннотация.*** *Статья посвящена**фразеологическим единицам в современной лингвистике и их происхождению.*

***Ключевые слова:*** *фразеологические единицы, выражения, обороты мифология.*

Фразеологические единицы в современном русском языке, представляющие собой выражения, несущие переносное значение, обрели его не сразу. Вначале они имели прямой смысл, а только позднее стали употребляться в переносном значении.

Ряд оборотов обязан происхождением мифологии. Так, выражение *«Дамоклов меч»* связано с именем жителя Сиракуз Дамокла, который завидовал положению правителя Дионисия I Старшего. Правитель посадил Дамокла на день на свой трон, повесив меч на конском волосе, показав тем самым, что его положение настолько опасно, что не может быть объектом зависти. Позднее это выражение стало употребляться в значении «нависшая угроза».

Фразеологическая единица *«Авгиевы конюшни»* сейчас означает «тяжелый труд». В греческой мифологии так называли громадные конюшни царя Авгия, которые Геракл очистил за день, направив в них воды двух рек [3, с. 81].

Оборот *«прокрустово ложе»* в настоящее время имеет смысл – «что-то, к чему силой пытаются адаптировать что-либо». Его происхождение имеет такую историю: в Древней Греции – это мифическое ложе, на которое Полипемон, по прозвищу Прокруст, заставлял ложиться заглядывавших к нему странников. Если их ноги были велики, то он их отрезал, если нет – растягивал [7, с. 231].

Немало выражений, ставших фразеологическими оборотами в современном русском языке, употреблялись в религиозных текстах или при совершении священных обрядов в прямом смысле. Так, оборот *«избиение младенцев»* первоначально имел смысл «убиение», «убийство младенцев». Согласно библейскому преданию, царь Древней Иудеи Ирод, узнав о рождении Христа, велел убить всех новорожденных, надеясь таким способом избавиться от будущего Мессии. В настоящее время его могут употребить в том случае, когда нужно сдать трудный экзамен [3, с. 81].

Выражением *«козел отпущения»* сейчас обозначают человека, на которого сваливают чужую вину. В древности же у некоторых народов (в частности, у евреев) во время похоронного обряда козлом отпущения служил черный козел, который приносился в жертву, чтобы служить умершему пищей, помогающей ему возродиться. Следы этих представлений прослеживаются и в библейском сюжете «козла для отпущения грехов». Мотив жертвоприношения есть также в поздних (в основном фольклорных) источниках [3, с. 663].

Фразеологизм *«остаться с носом»* означает «обмануться в ожиданиях». В старину этот оборот употребляли по отношению к родителям жениха, которые шли в дом невесты с подношением (с носом). Если же родителей не принимали, то они оставались с тем, что принесли [3, с. 79].

Есть выражения, которые отражают реальные исторические факты. Так, фразеологизм *перейти Рубикон,* означающий «принять безоговорочное решение», произошел от следующего исторического события. В 49 г. до н.э. будущий император Юлий Цезарь находился с одним легионом перед речкой Рубикон, которая отделяла его от Рима. Он стал думать о том, что если ее не перейдет, то это станет началом бедствий для него, в противном случае – бедствия обрушатся на всех. Затем Юлий Цезарь стремительно перешел Рубикон [1, с. 176].

Оборот *лодыря гонять*, не имеющий английского варианта и употребляющийся в значении «лентяйничать», произошел от фамилии придворного врача Александра I Лодера [5, с. 56].

Другое русское выражение, *потемкинские деревни,* не существующее в английском языке, возникло следующим образом. Так назывались мифические деревни, которые создал фаворит Екатерины II Потемкин-Таврический на пути следования императрицы в Крым. Позднее этот оборот стал иносказательным обозначением показного и мнимого благополучия [5, с. 379].

Русское выражение *медвежья услуга,* не имеющее английского варианта, означает «искренняя, но неумелая услуга, которая приносит не пользу, а огорчения и вред». Оборот возник из басни И.А. Крылова «Пустынник и Медведь». В ней рассказывается, как медведь, желая согнать муху со лба пустынника, ударил его камнем по голове.

Русский фразеологизм *«попасть впросак»* возник следующим образом. В старину просаком называли прядильный станок. Если человек по неосторожности попадал в этот станок, то он проявлял себя как неумелый работник. Отсюда пошел и более общий, переносный смысл этого выражения: по своей оплошности оказаться в невыгодном, неприятном или смешном положении [3, с. 80].

А вот история другого известного русского выражения – *бить баклуши*. Слово «баклуша» у В.И. Даля обозначается как «чурка, болван, приготовленный для токарной выделки посуды, чашки, стояка, ложки». Бить баклуши, по В.И. Далю, - «готовить болваны, скалывая негодную в дело блонь. Этим занимаются лесники, а выделкой посуды – токари и ложкари; у первых из баклуши ничего не выходит, посему бить баклуши – шататься без дела…».

Есть фразеологические единицы, которые применялись людьми определенной профессии, рода деятельности в прямом значении. Так, оборот *дергать за веревочки* поначалу использовался как свободное словосочетание в прямом смысле профессиональными актерами, показывающими кукольные представления. Со временем данное выражение утратило с этим связь.

Обобщая все вышеизложенное, мы приходим к следующему выводу: первоначально фразеологические единицы в английском и русском языках были обычными выражениями. Они употреблялись в различных мифах, религиозных текстах, классических произведениях, баснях, сказках, песнях, были частью традиций, обычаев, поверий, священных обрядов, игр, состязаний, карикатур, имели отношение к историческим событиям, применялись в быту, хозяйстве, при обозначении предметов и орудий труда, связывались с именами и фамилиями известных людей, названиями различных мест. Кроме того, некоторые выражения описывали определенный образ, возникали на основе сравнений и представлений. Однако позднее они утрачивали прямое значение и приобретали переносное.

Со временем фразеологические единицы привлекли внимание отечественных и зарубежных лингвистов. Само понятие «фразеологическая единица» впервые стало применяться российским академиком В.В. Виноградовым [1, с. 228].

На сегодняшний день накоплено немало данных в области фразеологии. Начнем с рассмотрения понятия «фразеологическая единица». Существуют различные теоретические подходы, раскрывающие данный термин.

Так, А.М. Бабкин определяет фразеологическую единицу как сочетание слов, обладающее постоянным единством и отличающееся семантическим своеобразием. Ее признаками являются: смысловая целостность, то есть единство, развивающееся вследствие ослабления слов, входящих в ее состав; устойчивость сочетания слов, представляющее собой воспроизведение ее в готовом виде [1, с. 336].

В.М. Мокиенко утверждает, что фразеологическая единица – относительно воспроизводимое, устойчивое, «экспрессивное сочетание лексем», которое имеет целостный смысл [6, с. 382].

Ю.С. Степанов под фразеологической единицей понимает недискретные (т.е. целые, не до конца разлагаемые на составные части) сочетания, которые воспроизводятся как комплексная структура, подобно отдельному слову.

По словам профессора А.В. Кунина, фразеологическая единица представляет собой устойчивое сочетание слов, с полным или частично переносным значением. А.В. Кунин выделял несколько видов устойчивости: *устойчивость употребления,* характеризуемая тем, что фразеологизм – это языковая единица, а не индивидуальное образование; *структурно-семантическая устойчивость* – это наличие в таких выражениях не менее 2 слов, а также отсутствие типового значения, то есть невозможность создания аналогичных оборотов речи; *семантическая устойчивость* – это стабильность переосмысления значения, наличие тождественного смысла во фразеологических вариантах, а также одинаковое значение в структурных синонимах и всех изменениях той же самой фразеологической единицы; *лексическая устойчивость* – полная незаменимость компонентов или их замена в случае образования фразеологических синонимов с сохранением их значения; *синтаксическая устойчивость* – полная незаменимость порядка слов фразеологической единицы или его изменение в рамках вариативности, грамматическая инверсия [4, с. 7].

Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова отождествляли фразеологические единицы с идиомами, подчеркивая, что термин «идиома» употребляется за рубежом. Согласно их точке зрения, фразеологические единицы или идиомы – это сочетания слов, имеющих двойной смысл: обычное значение составляющих их слов и реальный смысл, ничего не имеющих общего с ним [1, с. 226].

Согласно точке зрения Л. Крысина, фразеологизмы – это такие устойчивые выражения, в которых составляющие их слова нельзя заменить другими [3, с. 79].

Р.З. Гинзбург, С.С. Хидекель, Г.Ю. Князева и А.А. Санкин отмечают, что фразеологические единицы – это группы слов, которые не могут использоваться свободно в речи, а применяются как готовые и фиксированные сочетания. Фразеологические единицы относятся к группе устойчивых выражений.

Наряду с термином «фразеологическая единица» используется термин «идиома». Данное понятие широко применяется зарубежными учеными. Имеется точка зрения В.Х. Коллинза, согласно которой, идиома в стандартном письменном и устном английском языке обозначает основной упрочившийся элемент, который в случае его осторожного применения обогащает и украшает язык. Только недавно этот термин нашел свое место и в российской фразеологии, но он используется только по отношению к определенному типу фразеологических единиц. Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова отмечают, что его и в нашей стране, и за рубежом употребляют по отношению к фразеологическим единицам с полностью противоположным значением [1, с. 227].

Несмотря на разнообразие подходов, можно выделить следующие основные особенности фразеологических единиц: устойчивость сочетаний слов; целостность; переносный смысл.

В связи с этим мы формулируем такое определение фразеологических единиц: фразеологические единицы – это выражения, характеризующиеся устойчивостью сочетания слов, их целостностью и переносным значением

Те их несвободных речений, которые больше всего приближаются к неразложимым единствам, могут определяться с помощью как внутренних, так и внешних критериев. Ш. Балли в своих исследованиях показал и значительную роль эмоционально-экспрессивного состава речений для формирования фразеологических единств.

Анализируя классификацию Ш. Балли, Б.А. Ларин отмечает, что Ш. Балли разносторонне охарактеризовал типы словосочетаний, выделяя следующие основные группы: неразложимые, стереотипные и переменные. Однако недостатком данной классификации является неточное выделение промежуточных критериев [5, с. 374].

**Литература:**

1. Бабкин А.М. Лексикографическая разработка русской фразеологии / // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 336 – 346.
2. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А.Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 326 – 335.
3. Крысин, Л. Вместе и врозь. Сочетаемость слов // Энциклопедия для детей: в 22 т. / гл. ред. М.Д. Аксенова. – М.:Аванта+, 1998. – Т.10. – С.77 – 82.
4. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка – М.: Международные отношения, 1972. – 288 с.
5. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 370 – 381.
6. Мокиенко В.М. Славянская фразеология // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 381 – 389.
7. Молотков А.И. Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 346 – 365.

***Ахматова Фатима Хасановна***

*преподаватель кафедры германской филологии*

*E-mail:* [*ahmatova123@yandex.ru*](mailto:ahmatova123@yandex.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У. Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СПЕЦИФИКА ПРОИЗВОДНЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА**

***Аннотация.*** *Значение слова устойчиво, оно является общим для всех носителей языка, следовательно, фактом словарной системы языка. Поэтому оно фиксируется словарями. В отличие от него употребление слова - это лишь возможное применение одного из значений слова, иногда очень индивидуальное, иногда более или менее распространенное. Оно не является фактом словарной системы и обычно отличается нерегулярностью образования, четкой контекстной обусловленностью, а иногда явной авторской индивидуализацией. Употребление не факт языка, а факт речи, поэтому не должно отражаться в словарях литературного языка.*

***Ключевые слова:*** *индивидуальные, уникальные употребления слов, количественно-временное значение, словарь.*

В ряде случаев индивидуальное или случайное употребление слова может явиться источником появления его нового значения. Видимо, следует согласиться с Л.В. Малаховским, считающим целесообразным регистрацию таких случаев употребления слова в исторических словарях [3]

В.В. Виноградов допускал возможность включения подобного рода употреблений слов в толковые словари, но не считал обязательным. Поскольку употребление слова передает не понятие, а только образное представление, а следовательно, не входит в смысловую структуру слова, с нашей точки зрения, не следует включать его в нормативные толковые словари до тех пор, пока оно не станет общеупотребительным. Тем не менее в ряде толковых словарей тюркских языков уникальные употребления слов существуют рядом с их общеупотребительными значениями.

Так, в ТСТЯ [4] десятым, переносным, значением слова *юл* «путь, дорога» выделено «большой промежуток времени, проведенный на выполнении какого-либо занятия или работы», что иллюстрируется следующим примером: Ул (М. Гафури) буржуаз демократик революциядэн социалистик революциягэ булган катлаулы юлны ютте (М. Жалил) «Он (М. Гафури) прошел сложный путь от буржуазно-демократической революции к социалистической революции». Здесь существительное *юл,* имеющее количественно-временное значение, использовано в функции собственно временной, что свойственно для целого ряда существительных с предметным значением. Такое употребление слова контекстуально обусловлено, и оно говорит не о приобретении словом нового значения, а о существовании для определенной семантической группы слов общей возможности метонимического применения.

В языке совокупность людей может обозначаться словом, обозначающим место, где они живут, работают и т. д. Некоторые тюркские лексикографы считают, что в таком случае слово приобретает соответствующее значение. Ср.: казах. *ауыл* 4. перен. «люди, живущие в одном месте»; татар. *авыл* 2. «люди, живущие в ауле, жители аула». Такой вывод сделан на основании следующих текстов: Юрейли *ауыл* эли уйыкътамапты (3. Шашкин, Т. Бокин) «Испуганные жители аула не спали» (ТСКЯ2); *Авыл уянды* (Г. Гобай) «Аул проснулся» (ТСТЯ).

Однако в этих фразах мы имеем факт применения слова *ауыл/авыл* «аул» на основе ассоциации по смежности, который в данном случае нельзя расценивать как возникновение у него, слова, нового значения.

Языку присущи и многие виды метонимических сокращений, которые также не являются фактом появления новых значений или их оттенков, хотя в некоторых случаях составители ТСКЯ [5] и ТСТЯ [4] так и расценивают их. Например: казах. *аякъ* 2. перен. «жидкая еда, содержащаяся в деревянной чаше» (ср. *аякъты ишти* «выпил чашу»); татар. *тэлинкэ* 1. «тарелка, блюдо». // «содержимое такой посуды (суп, каша и т. п.); количество вмещающегося в нее вещества» (ср. *бер тэлинкэ йомырка* «тарелка яиц»).

В решении вопроса о размежевании значения слова и его употребления нет системы в указанных словарях. Так, во-первых, одни употребления слов квалифицируются как их новые значения (*аякъ* 2, *тэлинкэ)*, а другие (*стакан, круджка, касэ/кесе* «большая пиала») таковыми не признаются, хотя предметы, обозначаемые словами второй группы, имеют такую же употребительность в быту, что и предметы, обозначаемые словами первой группы, и обе группы слов имеют семантическую общность: «содержимое сосуда, посуды». Во-вторых, одни случаи употребления слова оцениваются как прямые (татар. *авыл* 2. перен., татар. *юл* 10. перен.) значения, а третьи — как оттенок значения (татар. *шэхэр* «город»//«жители города»).

Таким образом, в ряде толковых словарей тюркских языков многие факты, которые трактуются как следствие «метонимических изменений значений», на самом деле таковыми не являются [6].

Разграничение оттенков значения слова от его самостоятельных значений способствует наиболее правильному определению смысловых границ слова, полному раскрытию его смысловой характеристики в толковых словарях. Поскольку во многих случаях синонимами служат слова, выражающие одно и то же понятие и отличающиеся друг от друга оттенками значений, различение последних очень важно для уточнения синонимичности и несинонимичности слов. «Именно оттенок значения определяет природу синонимии и ее полифункциональность» [7, c. 79]. Как семантическая особенность значения, оттенок значения появляется именно благодаря тому, что в языке существуют слова, выражающие одно и то же понятие.

Основное отличие оттенка значения от отдельного значения заключается в том, что значение слова реализуется во всех случаях его употребления, а оттенок его значения — не всегда, не во всех контекстах. Оттенок значения является естественно сложившимся дифференцирующим признаком в значении слова, поэтому нельзя его не учитывать при определении смысловых границ слова в словаре.

Однако в тюркской лексикологии и лексикографии еще не выработаны единые теоретические принципы выделения не только оттенков значения слова, но, как уже отмечалось, даже самих его значений. Это создает опасность двоякого рода: излишнего дробления значений слова и неразличения отдельных значений слова (см. выше). При выявлении и разграничении значений слова главная задача лексикографа — это «уловить общность значений слова в разных контекстах» и «выявить развитие как будто бы единого значения в разных контекстах» [8]. Анализ смысловой структуры слов в толковых словарях тюркских языков показывает, что при решении этой задачи тюркские лексикографы испытывают серьезные затруднения, связанные со смешиванием значений и оттенков значений слова и расхождением между словарями в отношении количества выделенных оттенков значений слова.

В толковых словарях справочного типа, какими являются неполные однотомные словари, обычно не принято выделять оттенки значений слов. Не составляют исключения в этом отношении ТСКЯ и СТЯ. Это объясняется в основном ограниченностью объема и назначением их.

Что касается многотомных толковых словарей тюркских языков, которые составлены местными Академиями наук (ТСУЯ, ТСКЯ2) или филиалами АН СССР (ТСТЯ), то в каждом из них сделана попытка выделения оттенков значений слов, хотя она не в одинаковой мере удалась их составителям.

Из всех названных словарей более удачно решен данный вопрос в ТСАЯ и ТСТЯ, менее удачно — в ТСКЯ. Несмотря на то, что ТСКЯ является наиболее полным (в десяти томах) из всех аналогичных тюркских словарей, в нем абсолютное большинство оттенков значений осталось не выявленным, что нередко приводит к искажению смысловой структуры слов в словаре, особенно многозначных.

Естественно, что количество как значений, так и оттенков значений одних и тех же слов в разных тюркских языках совпадает не во всех случаях. Однако в этих языках имеется большое количество многозначных слов с тождественным смысловым содержанием. Тем не менее количество выделенных в них значений и оттенков значений сходных общетюркских слов далеко не одинаково. Например, в слове *баш/бош/бас* «голова» ТСУЯ выделяет 15 значений и 5 оттенков, ТСАЯ— 17 значений и 7 оттенков, ТСТЯ — 16 значений 17 оттенков; в слове *ал-/алу/олмокъ* «брать» ТСКЯ2 выделил 10 значений и 11 оттенков, ТСТЯ — 31 значение и 24 оттенка, ТСУЯ — 16 значений и 3 оттенка; в слове *къора/къара* ТСУЯ выделил 12 значений и 3 оттенка, ТСТЯ — 17 значений и 4 оттенка. Таких примеров довольно много в указанных словарях.

Нет единства в словарной оценке значений слов: то, что один словарь квалифицирует как значение, другой — как оттенок значения, и наоборот, хотя они, на наш взгляд, в указанных языках и представлены с одним и тем же содержанием. Так, семантическая величина «деньги, отлитые из этого металла, золотая монета» *(алтын)* в ТСКЯ2 дана как переносное значение, а в ТСТЯ — как оттенок значения «2. изделия, отлитые из этого металла»; семантическая величина «не путающийся с другими цветами, не тусклый, яркий» *(ашыкъ/ачык),* напротив, ТСТЯ охарактеризовал как отдельное значение, а ТСКЯ2 — как оттенок значения «4. ясный, конкретный». Какой же из этих двух словарей правильно оценил приведенные семантические величины? Для того чтобы ответить на этот вопрос, надо, во-первых, выяснить условия реализации этих величин, а во-вторых, ответить на вопрос о том, какую роль играет каждая из них в отношении к ведущему значению.

Семантическая величина «деньги, отлитые из этого металла, золотая монета» в обоих словарях выделена на основании употребления слова *алтын* «золото» в определенном контексте, ср.: Къуп болады, биракъ ар акъылымнынг багъасы мынг *алтын* (Кьазакъ ертегилери) «Ладно, только каждая моя мысль стоит тысячу золота» (ТСКЯ); Ишек бавы бер *алтын,* безненг апай менг *алтын* (М. Файзи) «Веревка для привязывания двери юрты стоит одно золото, а наша сестрица — тысячу золота» (ТСТЯ). Во- вторых, слово *алтын* в тюркских языках, кроме «золота (вообще)», означает, как уже отмечалось, еще «изделия, отлитые из этого металла». Семантическая величина «деньги, отлитые из этого металла, золотая монета» относится к этой семантической величине как частное к общему, она является ее составной частью, поэтому она не самостоятельное значение, а оттенок значения «изделия, отлитые из этого металла».

Что касается семантической величины «не путающийся с другими цветами, не тусклый, яркий», то она является производным обусловленным значением слова *ашыкъ/ачык,* так как реализуется только в сочетании с определенными словами [ср.: *ашыкъ* къызыл, бояу «ярко-красный», «яркая, краска» (ТСКЯ2), *ачык* соры «темно-серый», *ачыкъ* яшел «ярко-зеленый» (ТСТЯ)].

Особые трудности для лексикографов возникают при разграничении обусловленных значений слов и их оттенков. Разные обусловленные значения слова довольно часто даются как разные оттенки значения. Например, в качестве оттенков одного и того же значения слова *бош* «голова» в ТСУЯ приводятся следующие семантические величины:

1) «исходная точка или конец, край чего-л., имеющего протяжение; один из двух концов таких предметов» (дарё *боши* «исток реки», кучанинг *боши* «начало улицы»);

2) «исходная точка, начало события, случая, действия и т. п.» (йилнинг *боши* «начало года»);

3) «то, что служит причиной для начала какого-н. события, случая и т.п.» (жанжалнинг *боши* «причина ссоры»).

Все эти семантические величины выражают разные понятия, поэтому они являются самостоятельными значениями. При этом приведенные иллюстративные примеры говорят о том, что первое и второе значения имеют еще свои оттенки: «один из двух концов удлиненного предмета» и «начальная часть какого-л. произведения».

В ТСТЯ в статье *алу* «брать» семантические величины «держать в своем обладании, чтобы пользоваться» и «обменивать что-л. на деньги, заплатив деньги, сделать своим (покупать)» даны как отдельные значения, т.е. под разными номерами.

Однако примеры, иллюстрирующие их (бурычка *алу* «брать в долг», библиотекадан китап *алу* «брать книгу в библиотеке» и кюлмэк *алу* «покупать рубашку») свидетельствуют о том, что в обоих случаях одно и то же значение «получать в свою собственность, в свое пользование, распоряжение», которые лишь с точки зрения перевода на русский язык можно делить на два. С другой стороны, в данной же статье как оттенки одного и того же значения, т. е. под общим номером, представлены самостоятельные семантические величины, далекие друг от друга: «снять с работы, уволить» и «воровать, присвоить (чужое)».

Как и сами значения слов, их смысловые оттенки имеют стилистические различия. Эта особенность их относительно полно и хорошо охарактеризована лишь в ТСТЯ. Что касается толковых словарей других тюркских языков, то в них более или менее полную стилистическую характеристику нашли лишь смысловые оттенки, употребляемые в переносном значении.

Однако вопрос о том, какое переносное значение давать в словарной статье как оттенок, а какое — как самостоятельное значение, решен в них во многих случаях крайне спорно. Так, в ТСУЯ [9] самостоятельные переносные значения слов **акъл** «ум» — *носитель таких способностей,* **булгъамокъ** «пачкать» — *позорить, порочить* даны как оттенки переносных значений, а в ТСКЯ2, наоборот, оттенки переносных значений слов *ал-* «брать» — сравнивать, *акъыр-* «орать; реветь, громко кричать» — усиливаться (о метели, вьюге) (боран *акъырады* «буран воет») приведены как отдельные переносные значения.

Для разграничения самостоятельного переносного значения слова от смыслового оттенка такого значения необходимо учитывать следующие обстоятельства.

Фразеологические связи одних переносных значений проявляются лишь в единичных случаях, поэтому такие значения еще не успели прочно закрепиться в том или ином синонимическом ряду и семантическая зависимость их от прямого значения слова хорошо ощущается. Фразеологические связи других переносных значений более широкие, подобные значения имеют прочную синонимическую закрепленность, семантическая зависимость их от прямого значения слова ощущается слабо. В первом случае имеют место смысловые оттенки переносных значении, а во втором – сами переносные значения.

**Литература:**

1. Бережан С. Г. Семантическая эквивалентность лексических единиц. – Кишинев: Штиица, 1973. – 372 с.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Т. 3. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – 340 с.
3. Малаховский Л.В. Анализ типичных ошибок в разграничении значений слова в Большом Оксфордском словаре// Уч. зап. – Т. 21. – Вып. 1. Факультет иностранных языков. – Л., 1966. – 190 с.
4. ТСТЯ – Толковый словарь татарского языка (в трех томах). – Казань, 1977–1981. т. 1. – 450 с.
5. ТСКЯ – Толковый словарь казахского языка (в десяти томах). – Алма-Ата, 1974-1985. т. 1. – 670 с.
6. Фельдман Н. И. Окказиональные слова и лексикография // ВЯ, 1957 №4. – М.,1957. – С. 64 - 73.
7. Фомин Ф.П. О слове и вариантах слов// Морфологическая структура в языках различных типов. – М. – Л., 1963. – С. 46.
8. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (На материале русского языка). – М.: Наука, 1973. – С. 280.
9. ТСУЯ – Толковый словарь узбекского языка (в двух томах). – М., 1981. т. 1. – 490 с.

***Баразбиев Тимур-Ахмат Асланович***

*студент 34 группы, ИнФ*

***Научный руководитель:***

***Койчуева Мадина Исхаковна***

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ФУНКЦИИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИИ**

**В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ**

***Аннотация.*** *В статье описываются закономерности развития речи детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:*** *речь детей, информация, высказывание, взаимодействие и взаимопонимание.*

За последние три десятилетия в мире и в России произошло значительное развитие институционального дошкольного образования. Однако правиьно будет сказать, что это развитие является более качественным, чем количественным. Единственным исключением из этого утверждения является короткая программа подготовки к школе, которая охватывает 100% дошкольников.

В последние два десятилетия в России были достигнуты значительные результаты в развитии теории дошкольного образования, практикЕ обучения и повышения квалификации работников образования. Поддержание качества дошкольных образовательных программ и услуг, в том числе их расширение с целью охвата наиболее уязвимых и безнадзорных групп детей, а также улучшение условий труда стало возможным в течение последних двух десятилетий, в значительной степени, благодаря многочисленным программам и проектам, осуществляемым и/или поддерживаемым определенными фондами и неправительствен-ными организациями.

Дошкольное образование представляет собой уникальную образовательную программу, разработанную в двух моделях (модель «А» и модель «В»). Обе модели могут применяться одинаково и комбинироваться на практике. Общей чертой обеих моделей является взаимодействие с окружающей средой для достижения целей дошкольного учреждения. Модель «А» ближе к открытой системе образования и предполагает активное развитие программ в зависимости от интересов детей. Модель «B» имеет характеристики когнитивной программы развития и содержит разработанные образовательные цели, задачи учителей и виды деятельности (учителя могут выбрать, чтобы разработать их в соответствии с потребностями, способностями и интересами детей).

Общая основа дошкольной программы дает учителям общие ориентиры и определенную свободу в реализации подготовительной дошкольной программы. Содержание образования строго не прописано, вместо этого даются общие рекомендации и формулируются желаемые результаты обучения в виде общих и конкретных целей и задач дошкольного образования. Таким образом, ответственность педагогов, по понятным причинам, выше, так как они должны готовить детей к школе в условиях, когда результаты обучения в областях, которые будут основой знаний, которыми должен обладать каждый ребенок, когда он/она начинает школу, неясны.

Функции дошкольных учреждений в общих планах дошкольной программы:

- обеспечение безопасных условий, в которых дети могут улучшить свое физическое и психическое здоровье;

- обеспечить разнообразные контакты со сверстниками, взрослыми, различные модели поведения;

- дополнять и обогащать семейное образование;

- смягчение культурных, образовательных и медицинских различий превентивно и компенсаторно;

- интегрировать детей с особыми потребностями, подготовить их к школе.

Приведенный ниже текст посвящен особенностям речевого развития детей дошкольного возраста и его последствиям для дошкольного образования.

Нейробиологическая основа, которую ребенок приносит в мир с рождения только через взаимодействие с окружающей средой, может развиться в речь для поддержания ценностной коммуникации. Хотя речь связана с кортикальной деятельностью, она не может развиваться сама по себе без драйверов, действующих в социальной сфере ребенка.

Речь, по мнению многих ученых, изучающих ЕЁ происхождение и развитие, начинает изучаться с того момента, как ребенок впервые плачет. Это начало так называемого долингвистического этапа в речевом развитии ребенка. С этого момента изучение речи в первые дни жизни заключается в изучении звуковой артикуляции. В первые месяцы жизни ребенка обучение речи ограничивается вокализацией и производством звуков. Тщательное изучение речевого развития ребенка от рождения до первого или второго года жизни показывает, что звуки, издаваемые ребенком в этот период, являются результатом его конкретного эмоционального состояния. Итак, первые звуки выражают состояние удовольствия или досады и являются эмоционально заряженными, то есть ребенок в состоянии удовольствия производит один вид звуков, а в состоянии нужды - другой.

Считается, что ребенок начинает говорить, когда он впервые использует слово осознанно. Осознанное употребление первого слова завершает доязыковую стадию и начинает языковую фазу в речевом развитии детей. Первое слово, по некоторым исследованиям, встречается через 15-16 месяцев после рождения. С этого момента происходит резкое увеличение объема детской лексики и развитие детского любопытства. Ребенок начинает соединять два или три слова в предложении. В течение третьего и четвертого ГОДА жизни ребенок озвучивает определенные звуки с почти правильным произношением и начинает использовать более сложные предложения.

Пятый и шестой годы жизни отмечены дальнейшим увеличением объема детской лексики, ребенок начинает употреблять всевозможные слова и определенные термины, обозначающие пространство, время и чувства. С развитием логической мысли, где-то в возрасте около шести лет, дети также осваивают правила грамматики. С этого момента и до начала школы они осваивают достаточный словарный запас, перенимают основные синтаксические структуры и грамматику родного языка, успешно развивают различные формы речи. Однако языковое развитие детей в этом возрасте еще не завершено, но продолжается с их поступлением в школу.

"Развитие звуков идет от простых к более сложным. Развитие артикуляции само по себе является непрерывным процессом, поскольку между последовательными возрастами нет существенных различий” [4, с. 167].

Однако, помимо преемственности, развитие артикуляции у дошкольников имеет еще одну характеристику-перманентность, а это значит, что каждый возраст качественно и количественно отличается с точки зрения артикуляции звуков от предшествующего ему возраста. На самом деле, в некоторых возрастах прогресс детей в артикуляции звуков быстрее, в то время как в других он медленнее. Таким образом, темпы развития артикуляции в разные эпохи различны.

"Развитие звуков охватывает, в среднем семь лет, но возможны индивидуальные вариации в обоих направлениях. Развитие артикуляции у детей достигает взрослого уровня к семи-восьми годам (мальчики в семь и девочки в восемь), но произношение звуков может продолжать меняться до девяти или даже десяти лет, когда оно автоматизировано и стабилизировано. Однако эти изменения не являются существенными для качества самой артикуляции” [5, с. 167; 6, с. 86 – 87; 7, с. 208 – 209].

Как и в общем развитии, в развитии звуков у каждого ребенка тоже есть свой темп развития, который в большей или меньшей степени может отклоняться от стандартов определенной возрастной группы детей. На самом деле, психомоторное развитие у одних детей происходит медленнее, чем у других, поэтому в то время, когда они начинают обучение в школе, процесс созревания еще продолжается. Другие дети, которые приходят из так называемых субкультурных, неблагополучных семей, хотя потенциально готовЫ, недостаточно мотивированы, чтобы развивать свои потенциальные преимущества до того уровня, что календарный возраст.

Есть дети с задержкой общего психомоторного развития или только с задержкой артикуляции звуков, вызванной объективными причинами. Этими объективными причинами могут быть заболевания в раннем детстве, анатомо-неврологические проблемы, по сути, патологические случаи.

И, наконец, есть группа здоровых и хорошо развитых детей, которые во время своего развития подвергались воздействию неправильного произношения в семье и общине, где они жили и развивали такое произношение, которое они слышали или которое их стимулировало [1, с. 5 – 7].

Здесь следует подчеркнуть тот факт, что необходимо знать время терпимости для созревания каждого звука, чтобы иметь действительную основу для выводов о том, задерживается ли произношение конкретного звука у ребенка или нет. Индивидуальные модели произношения сравниваются с нормами для определенных возрастных групп, и, в соответствии с этим определяется, есть ли у нас нарушение произношения или отклонения от стандартного произношения, которые являются нормальными для определенного возраста. Вышеизложенное свидетельствует о том, что последовательность развития отдельных групп звуков выглядит следующим образом: гласные, сонорные согласные, носовые, щелевые, аффрикаты” [5, с. 169; 6, с. 88; 7, с. 209]. Знание вышеуказанной последовательности важно для учителей, потому что это облегчает создание плана работы по развитию культуры речи у детей, когда дело доходит до создания звуков.

Экспрессивная форма языка имеет двигательную характеристику и очень сложную функцию, а процесс ее освоения продолжается как минимум до восьмилетнего возраста. Основные факторы ускорения и торможения:

– биологический фактор;

– состояние и эффективность речевого стимулирования социальной среды;

– психологические факторы;

– развитие слухового восприятия.

Это означает, что процесс идентификации и установления фонем охватывает период от появления первого слова в первый год жизни до приобретения навыков управления эффекторными механизмами, особенно артикуляторным механизмом в возрасте восьми лет.

**Литература:**

1. Белянин В. П. Психолингвистика. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2004. – 351 c.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – М.: Академия, 1997. – 541 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 421 c.
4. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 2001. – 304 с.
5. Доброва Г. Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики: науч. журнал теоретических и прикладных исследований. – Вып. 2. – Пермь, 2009. – С. 54–71.
6. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: сб. статей / сост. В. Я. Коровина. – М. : Просвещение, 1966. – С. 5–25.
7. Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М. : Филол. фак-т Моск. гос. ун-та, 1997. – 376 с.
8. Логинова В. И., Максаков А. И., Попова М. И. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М.: Академия, 1984. – 322 с.
9. Седов К. Ф. Онтопсихолингвистика. – М.: Лабиринт, 2008. – 308 с.

***Баразбиев Тимур-Ахмат Асланович***

*студент 34 группы, ИнФ*

***Научный руководитель:***

***Койчуева Мадина Исхаковна***

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**АДЕКВАТНОСТЬ РЕЧЕВОГО ОФОРМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ**

**ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.*** *В статье описываются основы развития речи детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:*** *речь детей, информация, высказывание, взаимодействие и взаимопонимание.*

Под связной информацией мы подразумеваем смысловое детальное высказывание, обеспечивающее взаимодействие и взаимопонимание.

Связность, по мнению С.Л. Рубинштейна, - это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя».

Связная речь, по мнению Н.П. Ерастова, характеризуется наличием четырех основных групп связей:

- логических – отнесенность речи к объективному миру и мышлению;

- функционально-стилевых – отнесенность речи к партнерам общения;

- психологических – отнесенность речи к сферам общения;

- грамматических – отнесенность речи к структуре языка.

Речь является складной, в случае если для нее свойственны:

- насыщенность содержания;

- достоверность;

- последовательность;

- четкость;

- точность, аккуратность, благополучие.

Синонимом складного выступления считается – высказывание.

Высказывание – данная речевая работа, и итог данной работы: конкретное речевое творение, нежели рекомендация. Высказывание – это речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, больше чем предложение. Его стержнем является смысл (Т.А, Ладыженская, М.Р.Львов и другие).

Связная речь – это единое смысловое структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные законченные отрезки.

Виды выступления:

- диалогическая речь

- монологическая речь

Диалогическая речь – изначальная непосредственная модель языкового общения. Основной характерной чертой речи считается смена высказывания 1-го собеседника с прослушиванием и говорением иного.

Оформление речи: речь способна являться неполноценной, сжатой, отрывчатой. Речи свойственны: речевой лексический состав, лаконичность, недосказанность, крутость, элементарные предписания. Диалогическая речь различается непроизвольностью, реактивностью. Речи присуще применение стандартов, шаблон.

Монологическая речь – складное, закономерно поочередное утверждение, протекающее сравнительно долгое время. Утверждение включает абсолютную формулировку данных, оно наиболее подробно. Монологу свойственна: лексический состав, подробность выражения, завершенность, логичная законченность, синтаксическая оформленность, последовательность монолога. Речь являться ситуативной и контекстуальной.

Ситуативная речь сопряжена с определенной обстановкой и никак не отображает целостность идеи в речевых конфигурациях. Ясно только лишь присутствие условия, о каковом идет речь. Спикер при ситуативном выступлении обширно применяет жесты, мимику, указательные местоимения.

В ситуативном выступлении очевидна сущность контекста. Трудность контекстуального выступления заключается в том, что тут необходимо создание выражения при отсутствии определенных условий, с опорой только лишь на языковые ресурсы.

В большинстве случаев ситуативная речь содержит вид беседы, а контекстуальная речь – вид монолога. Однако, равно как акцентирует внимание Д. Б. Эльконин, неверно сравнивать диалогическую речь с ситуативной, а контекстуальную – с монологической. И монологическая речь способна принимать ситуационный вид.

Еще один вид речевой деятельности, это складная речь – данная «разговорная речь», является тем самым способов выражения мысли, которым в первую очередь овладевают ученики.

Психологи акцентируют внимание на то, что в складном выступлении четко представляет близкая взаимосвязь речевого и интеллектуального обучения ребенка. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить. (Ф. А. Сохин).

Связная речь осуществляет основные общественные функции: может помочь детям определять взаимосвязь с находящимися вокруг людьми, устанавливает и регулирует общепризнанные мерки действия в мире, то, что считается главным обстоятельством с целью формирования его персоны.

Обучение складному выступлению проявляется и в эстетическом развитии: пересказ написанных произведений, независимые ранние сочинения формируют выразительность и эффектность выступления, обогащают эстетически-вербальный навык ребенка.

В этом возрасте ребенок начнет обучаться и использовать все больше значений: подчинительные и простые союзы, такие как «когда» и «но», слова, которые объясняют сложные эмоции, такие как «смущенный», «расстроенный» и «восхищенный», слова, которые объясняют происходящее в его мозгу, например, «не знаю» и «помнят», слова, которые объясняют, где вещи, как «между», «выше», «ниже» и «сверху».

Ребенок также изучает все больше и больше прилагательных, которые помогают ему лучше объяснять вещи - например, «пустые» и «забавные».

В общем, дошкольники понимают гораздо больше слов, чем они могут использовать.

В рамках развития языка в этом возрасте ребенок будет выражать свои мысли с помощью более сложных предложений, объединяя небольшие предложения вместе, используя для этого союзы типа «и» или «потому что».

Через пять лет ребенок начнет использовать множество разных типов предложений. Например, он сможет сказать: «Собака гонялась за кошкой» и «Кошка преследовала собака», что выражает одну и ту же мысль. Ребенок сможет использовать предложения до девяти слов.

Также через пять лет ребенок будет знать все возможные окончания слов. Например, добавляя «ие» в конец слов, так что слова типа «большой» превращаются в «большие». Возможно, все-таки будут допускаться некоторые ошибки - например, «Они хотят идти» вместо «Они хотят пойти».

Ребенок будет развивать способность говорить о вещах, которые произошли в прошлом или произойдут в будущем, а не только о вещах, которые происходят прямо сейчас. Он будет лучше использовать прошедшее время.

К пяти, он будет понимать и использовать слова, которые объясняют, когда происходит какое либо действие, например, «до», «после» и «на следующей неделе». Ему все еще может быть трудно понять сложные высказывания, такие как «в то же время». Он может начать задавать вопросы, если он не понимает наставлений.

Ребенок начнет понимать фигуры речи, такие как «Вы тянете мою ногу».

И ребенок будет следовать указаниям с более чем двумя последовательными действиями, даже если ситуация новая. Например, «Дайте свой билет тому человеку, и он разорвет его, а потом мы сможем пойти в кино». Но ребенок может делать то, что он слышит впервые, и игнорировать слова, которые говорят ему, что он должен делать что-то. Например, он может игнорировать слово «прежде» в предложении «Прежде чем мы войдем в кино, отдайте свой билет этому человеку».

К тому времени, когда ребенку исполнится 4½ года, незнакомцы могут понять почти каждое слово, которое он произносит.

У ребенка все еще может быть проблема с использованием некоторых речевых звуков. Иногда он может ошибочно произносить сложные слова по отсутствующим звукам - например, «пагетти» вместо «спагетти» или «корой помощи» вместо «скорой помощи».

Когнитивно-коммуникативное развитие ребенка является важной составляющей дошкольного периода детства. К концу дошкольного периода одним из основных интегративных свойств ребенка является овладение всеми средствами коммуникации и взаимодействия с окружающими людьми и развитие всех компонентов устной речи. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей-инвалидов гласит, что языковая и лингвистическая практика, приобретение грамотности, основные формы речи и умение использовать их и развитие устного и письменного общения составляют одну из основных образовательных сфер и содержания областей на каждом этапе обучения

**Литература**

1. Бондаренко А.К., Матусик А.И. Воспитание детей в игре. - М.: Просвещение, 2002.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология - М.: Педагогика, 1991.
3. Герасимова А.С. Уникальное руководство по развитию речи / Под ред. Б.Ф. Сергеева. - 2-е изд. - М.: Айрис-Пресс, 2004. - 160 с.
4. Двинянинова Ю.А. Творческие игры в старшем дошкольном возрасте // Воспитатель ДОУ. - 2009. - №12. - С. 43-47.
5. Леонтьев А.Н. Психология общения / А.Н. Леонтьев. - М.: Тарту, 2002.
6. Мухина В.С. Детская психология. - М.: Апрель-пресс, 2004. - 315 с.

***Батдыева Тамара Борисовна***

*студентка 31 гр., ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель****: доцент*

***Лепшокова Елизавета Ахияевна***

*E-mail:* [*lepshokova.e.a.@mail.ru*](mailto:lepshokova.e.a.@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ЯЗЫКОВЫЕ ЧЕРТЫ В ЭКСПЛИКАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ**

**УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

***Аннотация.*** *В статье рассматриваются признаки уступительной конструкции (оформители связи, полнота, усечённость и позиция уступительного члена), которые могут носить стилеобразующий характер в русском языке в зависимости от принадлежности к той или иной классификационной группе.*

***Ключевые слова.*** *Уступительные конструкции, внутриструктурные отношения, синтаксическая оппозиция, доминирующий, уступительный член-действие, обстоятельство или признак, семантические оттенки.*

Когда мы изучаем уступительные конструкции, очень важно установить внутриструктурные отношения между их компонентами. Основным, непременным признаком уступительного высказывания является наличие в уступительной структуре двух предикативных компонентов, состоящих в синтаксической оппозиции - доминирующего и уступительного членов.

Доминирующий член выражает совершающееся действие, а уступительный член-действие, обстоятельство или признак, ему противодействующие.

Как и другие следственные высказывания, уступительные высказывания организованы по принципу семантической соотнесённости компонентов: в главном компоненте нет элементов, которые бы определяли способ присоединения подчинённого компонента. Этим и затрудняется анализ уступительных конструкций по структурным критериям. Появляется необходимость в поиске специфических для уступительной конструкции форм синтаксической связи между её компонентами [4, с. 128].

Разнообразие семантических оттенков, присущее значению уступительности, возможность выразить в его границах отношение между разнообразными явлениями: признаком, обстоятельством, действием, широкие возможности расчленённой структуры высказывания в варьировании соотношения компонентов и порождении новых структур представляет собой богатый диапазон семантико-синтаксических явлений, необходимую для себя часть которых использует тот или иной функциональный стиль рассматриваемых нами языков [1, с. 67].

Наблюдение над функционированием уступительных высказываний в научном и разговорном стилях позволило сделать вывод о том, что в каждом стиле рассматриваемых языков общее отношение между уступительным признаком, обстоятельством, действием и доминирующим действием наполняется специфическим для этого стиля содержанием.

В научном стиле это отношение устанавливается как логическое отношение между двумя компонентами. Научный стиль использует такое построение конструкции уступительного высказывания, которое обеспечивало бы логическую последовательность изложения. Научный стиль в той или иной мере использует все конструкции и союзы, выражающие значение уступительности в типе художественной прозы, однако, наполняясь новым содержанием, они приобретают и новые функционально-стилистические особенности.

Так, взаимное расположение компонентов определяется, с одной стороны, требованиями наибольшей ясности и логичности изложения; а с другой стороны, необходимостью компактного размещения всех компонентов усложнённых конструкций, характерных для научного стиля, например:

*Хотя вопрос был ясно сформулирован, на него до сих пор не дан ответ.*

*Хотя эти выражения значительно изменены, обычно считается, что их значение одно и то же.*

*Каким бы трудным ни казался процесс передачи знаний на русском языке, он всё же возможен.*

*Эти клетки имеют морфологические признаки лимфоцитов, хотя рецепторы Т-клеток у них отсутствуют.*

Характерной особенностью научного стиля русского языка является тот факт, что отношение между уступительным обстоятельством и действием наполняется новым содержанием: уступительный член этой группы в научном стиле приобретает самостоятельную информативность, отчего общая информативность всего уступительного высказывания значительно возрастает:

*... но как бы ни было трудно определить, что такое литература, мы все убеждены, что такое определение всё же существует.*

*...несмотря на то, что это разграничение считается твердо установленным, тем не менее, оно в значительной степени искусственно.*

Наиболее применимы в научном стиле русского языка, как и в художественном стиле, уступительные высказывания: уступительное действие - действие, поскольку в них отражается взаимодействие процессов и явлений, составляющих существо научного изложения.

*Резистентность слизистых оболочек желудка, кишечника, глаз, носа... обусловлена теми же факторами, хотя и выражена слабее.*

*В результате лечения клиническая картина заболевания изменилась, хотя боль полностью не прекратилась.*

*Механизм их действия ещё недостаточно ясен, хотя достигаемый ими клинический эффект неоспорим.*

I группа высказываний, а именно: уступительный признак - действие в научном стиле русского языка характеризуется преобладанием усечённой структуры уступительного члена, тогда как стиль художественной прозы равномерно использует полную и усечённую структуры уступительного члена в этой группе высказываний, например:

*... при тяжёлом течении острых инфекций наблюдается более раннее угнетение неспецифической резистентности, хотя и незначительное.*

Расчленённость конструкции даёт свободу в размещении компонентов уступительного высказывания. Это явление широко используется в научном стиле для лучшей организации последовательного логического изложения.

Еще более интенсивно относительно слабая связь между компонентами расчленённой конструкции используется в разговорном стиле, где уступительные отношения формируются «по принципу соположения действий или явлений во внеречевой ситуации» [3, с. 73].

Благодаря расчленённости конструкции возникает возможность разъединить уступительное высказывание и даже разместить его компоненты в отдельных репликах диалога.

Более того, оказывается возможным существование структурно оформленного уступительного члена при отсутствии доминирующего члена, который может лишь имплицироваться контекстуально или ситуативно, например:

Хиггинс: ... всю жизнь только этим и занималась.

Пикеринг: ... хотя полгода назад она ещё не знала, как подойти к роялю (Б. Шоу).

В русском языке в разговорном стиле часто встречаются такие союзные средства как «всё-таки», «хотя», «хотя бы», «однако (же)», которые в диалогической речи могут выступать самостоятельно в уступительном члене или без него, имплицируя присутствие полной структуры, выражающей значение уступительноcти, например:

- Конечно, это так, а всё-таки...

- Я не люблю его, хотя...

- Тебе же не нравится это.

- Ну, всё-таки.

- Вполне возможно. Хотя... наверное, враньё.

- Девяносто.

- Всё-таки это куш.

В русском языке в разговорном стиле, как впрочем, и в других стилях, более часто встречаются высказывания, передающие уступительные отношения между двумя действиями (третья группа), следовательно, в русском языке употребление уступительных высказываний той или иной группы не является стилеразличительным фактором.

*Функционирование уступительных предложений в русском языке.*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Стиль речи | Классификационные группы | | |
| I | II | III |
| Художественный | 17 (-) | 13 (-) | 70 (I) |
| Научный | 12 (-) | 9 (-) | 79 (I) |
| Разговорный | 15 (-) | 15 (-) | 70 (I) |

Подчинённый член уступительной конструкции в разговорном стиле русского языка может занимать любую позицию относительно главного члена, но всё же можно выделить преобладание постпозиции в высказываниях первой и третьей групп (уступительный признак - действие и уступительное действие -действие).

Таким образом, функциональные стили русского языка, не применяя свое особое, специфическое средство выражения значения уступительности, как бы переосмысливают имеющиеся в литературном языке средства и широко пользуются структурными возможностями, которые представляет расчленённая конструкция уступительного высказывания.

В результате сопоставительного анализа было выявлено, что признаки уступительной конструкции (оформители связи, полнота, усечённость и позиция уступительного члена) могут носить стилеобразующий характер в русском языке в зависимости от принадлежности к той или иной классификационной группе.

В русском языке употребление основных уступительных союзов «хотя» и «(даже) если» не является стилеразличительным фактором: все стили характеризуются преимущественным использованием союза «хотя».

*Употребление союзов «хотя», «(даже) если» в русском языке.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| стиль речи | «хотя» | «(даже) если» |
| художественный  научный  разговорный | 60 (1)  77 (1)  65 (1) | 40 (П)  23 (=)  35 (=) |

С точки зрения функционально-стилистических особенностей реализации уступительной конструкции в русском языке:

1) художественный стиль характеризуется:

- преимущественным употреблением высказываний - уступительное действие - действие;

- использованием союзов «хотя» и «(даже) если»;

- использованием полной и усечённой структур уступительного члена в группе - уступительный признак - действие;

- употреблением про- и постпозиций структуры уступительного члена;

2) научный стиль характеризуется:

- преимущественным употреблением союза «хотя» наряду с использованием союза «(даже) если»;

- преобладанием усечённой структуры уступительного члена в группе - уступительный признак – действие;

3) разговорный стиль характеризуется :

- преимущественным употреблением высказываний группы - уступительное действие - действие;

- регулярностью употребления союза «хотя».

Основными средствами экспликации значения уступительности в русском языке являются союзы «хотя», «если», предлог «несмотря на».

В нашей статье мы попытались определить значение уступительности как отношение двух противодействующих явлений, одно из которых осуществляется независимо от степени противодействия другого действия, обстоятельства или признака. Когда мы изучаем уступительные конструкции, очень важно установить внутриструктурные отношения между их компонентами. Основным, непременным признаком уступительного высказывания является наличие в уступительной структуре двух предикативных компонентов, состоящих в синтаксической оппозиции - доминирующего и уступительного членов.

Доминирующий член выражает совершающееся действие, а уступительный член-действие, обстоятельство или признак, ему противодействующие.

Как и другие следственные высказывания, уступительные высказывания организованы по принципу семантической соотнесённости компонентов: в главном компоненте нет элементов, которые бы определяли способ присоединения подчинённого компонента. Этим и затрудняется анализ уступительных конструкций по структурным критериям. Появляется необходимость в поиске специфических для уступительной конструкции форм синтаксической связи между её компонентами.

**Литература:**

1. Иофик Л.Л. Сложное предложение в новоанглийском языке. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1998. - 214 с.
2. Каушанская В.Л. и др. Грамматика английского языка. - М., Высшая школа, 2013. - 319 с.
3. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими.— Пермь: Изд-во ПГУ, 2016. - 395 с.
4. Кубик М. Изъяснительные конструкции: и способы их порождения. - Praha: Universita Karlova, 1977. - 253 с.
5. Михалёв А.Ф. Сложные предложения с уступительным значением в современном английском языке. - М., 1998. - 228 с.
6. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении.- М., 2016. - 432 с.

***Батдыева Тамара Борисовна***

*студентка 31 гр., ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель****: доцент*

***Лепшокова Светлана Мурзакуловна***

***E-mail:***[*lepshokova.sveta62@mail.ru*](mailto:lepshokova.sveta62@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**КЛАССИФИКАЦИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

***Аннотация.*** *В данной статье мы рассматриваем классификацию уступительных высказываний, основанную на том явлении, что для формирования того или иного вида уступительной конструкции релевантным оказывается то, что входит в отношение уступительности.*

***Ключевые слова:*** *составные части, уступительный признак, действие, уступительное обстоятельство, определённые структуры, союзные средства, трансформационные и позиционные особенности.*

Большинство структур, выражающих значение уступительности, может быть отнесено к «расчленённым структурам», и поэтому обладает многими свойствами расчленённых структур, а именно [3, с. 24]:

- союзным подчинением;

- относительно слабой связью составных частей;

- соотнесённостью придаточной части с главной частью в целом;

- невозможностью выделения в главной части конструктивно объединяющего слова;

- не закреплённостью позиции придаточного предложения относительно главного предложения.

Понимание закономерностей организации уступительной конструкции может быть достигнуто через исследование взаимоотношения составляющих её двух компонентов. Несмотря на относительную независимость придаточной части расчленённой конструкции от главной, в соотношении составных частей этих конструкций наблюдается взаимная обусловленность, затрагивающая разные элементы в их грамматической структуре.

Большой вклад в исследование уступительных высказываний внесли разработки в области теории сложного предложения Н.С. Поспелова, М. Кубика, Л.Л. Иофик и другие. Понимание уступительной конструкции как бинарной расчленённой структуры позволило разработать семантико-синтаксическую классификацию уступительных высказываний.

Современный русский язык располагает различными уступительными союзами: «хотя», «если», «даже если», «однако», «несмотря на» и другие, что даёт возможность строить классификации уступительных предложений, используя в качестве дифференцирующего признака именно это разнообразие союзов.

Так, в русском языке такие классификации были построены с целью изучения выражения уступительности в сложноподчинённом предложении, без учёта остальных конструкций, передающих это значение, где появляются другие структурные признаки (способность к трансформации усечения, свои закономерности во взаиморасположении подчинённой и главной частей.

Для формирования того или иного вида уступительной конструкции релевантным оказывается то, что входит в отношение уступительности:

1) уступительный признак - действие;

2) уступительное обстоятельство - действие;

3) уступительное действие - действие.

Каждый из этих трёх типов отношений реализуется в определённых структурах с характерными для них союзами и союзными средствами, со специфическими трансформационными и позиционными особенностями.

I. *Уступительный признак - действие.*

Этот тип отношений передаёт особенности взаимодействия концессивного и доминирующего членов, когда действие главного члена вступает в противоречие с тем из его признаков, который препятствует осуществлению этого действия, например:

Хотя земля была холодная и влажная, небо было чистое...

Уступительный член Доминирующий член

Хотя машина была разбитой она могла ещё двигаться.

Уступительный член Доминирующий член

Выбор союзного средства для включения уступительного члена в доминирующий член из ряда союзных средств со значением уступительности определяется необходимостью показать более интенсивное проявление противодействия уступительного признака. При этом нейтральный уступительный союз «хотя» замещается более эффективными союзными средствами «как ни», «однако», «тем не менее», «несмотря на», «всё равно», например:

*Как он ни хитёр, меня он не проведёт (*Ч. Диккенс).

*Как это ни странно, взгляды их соприкасались, претерпевая одновременно одни и те же изменения* (Грин).

Законы позиционного перемещения редуцированных вариантов уступительного члена те же, что и законы позиционного перемещения полных вариантов - они располагаются в пре - или постпозиции относительно определенного доминирующего члена.

II. *Уступительное обстоятельство - действие*.

К этой группе относятся предложения, где в отношении уступительности вступают совершающееся действие (доминирующий член) и то из обстоятельств (уступительный член), вопреки любой реальной или предполагаемой силе противодействия которого, действие всё-таки имеет место.

Целью высказывания в данном случае является показ, что действие совершается в любых, даже самых крайних обстоятельствах, отсюда уступительный член и доминирующий член связываются в предложение с уступительным значением сложными союзными средствами «даже когда», «даже если», «так или иначе», «во всяком случае», «всё равно», «неважно», «ли... или», «что бы ни...» и другие, содержащими усилительные частицы: «даже», обобщающие наречия «неважно», «безразлично», «как бы ни», например:

*Вам они обойдутся, во всяком случае, дорого, даже если вам будут платить за то, чтобы вы их несли* (Ч. Диккенс).

*Как бы ему ни посчастливилось в жизни, он не мог, как его отец, похвалиться здоровьем* (A. Кронин).

Было ли это или не было, сейчас уже ничего нельзя изменить (A. Кронин).

Как быстро ни беги, мокрые ноги будут только ещё пуще мёрзнуть.

Даже если ему удастся развести огонь, он, вероятно, лишится нескольких пальцев на ногах (Дж. Лондон).

В русском языке регулярной позицией уступительного члена относительно доминирующего члена в данном случае является пре- и постпозиция.

В предложениях, в которых выражена неизбежность совершения действия при любых обстоятельствах, уступительный член вводится союзными средствами: «однако», «что бы ни», «где бы ни», «кто бы ни», «неважно» (что, где, куда, кто) или представляет собой фразеологическую конструкцию “будь, что будет”, синонимичное выражение “что бы ни случилось”, например:

Что бы ни случилось, он должен был поехать во Флориду (Дж. Лондон).

III. *Уступительное действие - действие.*

К этой группе относятся предложения, в которых выражается уступительное отношение между двумя действиями, одно из которых (доминирующее) осуществляется вопреки другому действию (уступительному):

... *пальцы оголённых рук всё сильнее мёрзли, хотя он ещё мог двигать ими* (Дж. Лондон).

... *чему его друзья очень радовались, хотя до сей поры не знали, что у него не всё обстоит благополучно* (Ч. Диккенс).

*Если бы Эбнер Шатт и знал об этом, пользы ему было бы мало* (Дж. Лондон).

*И даже если вы объясните всё ему, он не решится предложить человеку*... (С. Моэм).

Уступительный член включается в доминирующий член с помощью уступительных союзов «если», «даже если», «даже хотя».

Все эти союзы, передавая общее значение уступительности, могут быть взаимозаменяемы, например:

*И даже если (если/хотя/даже хотя) он упадёт, он не перестанет бороться…* (Дж. Лондон).

В уступительных высказываниях данной группы подчинительный член конструкции может занимать любую позицию по отношению к главному члену, например:

1) препозицию

*Хотя пришла холодная зима, мистер Форд всё ещё копался в своём сарае* (Дж. Лондон);

2) интерпозицию

*Этот вечно жаждущий мученик, хотя и жил на юге, принуждён был выполнять обязанности простого матроса* (Дж. Лондон)

3) постпозицию

..*. пальцы оголённых рук всё сильнее мёрзли, хотя он ещё мог двигать ими* (Дж. Лондон).

Для уступительного члена, вводимого союзами “(даже) если”, обычно характерна препозиция по отношению к доминирующиму члену: сначала упоминается не до конца ясное предположение о наличии уступительного действия, затем утверждается само действие, например:

*Если бы Эбнер Шатт и знал об этом, пользы ему было бы мало* (Дж. Лондон).

Уступительный член, вводимый союзами “(даже) если” обеспечивает наилучшую передачу сомнения в данном уступительном действии, отчего подчиненность уступительного члена становится структурно очевидной, например:

Хотя она понимала, что...

Хотя понимая, что...

Понимая, что...

Трансформация стирания может быть проведена только при условии односубъектности уступительного и доминирующего членов. Интерпозиция уступительного члена благоприятствует более контрастному выражению уступительности, поскольку оба глагола находятся в позиционной близости.

Постпозицию уступительный член занимает в том случае, когда «лексический и синтаксический контекст нуждается в восполнении из лексического синтаксического контекста главного члена», например [3, с. 15]:

*Эти люди мне показались очень робкими, хотя я мало их знал* (Дж. Лондон).

Каждая из этих позиций уступительного члена не является структурно обязательной; общий уступительный смысл предложения не изменяется от перемены позиции уступительного члена относительно доминирующего члена.

**Литература:**

1. Иофик Л.Л. Некоторые особенности сложноподчинённого предложения в современном английском языке // Уч. зап. ЛГУ, 1988. - Вып. 36: Германское языкознание. – Л., 1988. - 264 с.
2. Кубик М. Изъяснительные конструкции: и способы их порождения. - Praha: Universita Karlova, 1977. - 253 с.
3. Михалёв А.Ф. Сложные предложения с уступительным значением в современном английском языке. - М., 1998. - 228 с.
4. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. - М., 2016. - 432 с.
5. Почепцов Г.Г. Конструктивный анализ структуры предложения. - М.: Высшая школа, 1981. - 191 с.
6. Поспелов Н.С. Сложноподчиненное предложение и его структурные типы. // Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М., 2006. - С. 21-50.

***Bolat Alina***

*USA, New York*

**НУЛЕВАЯ СВЯЗКА КАК ГРАММАТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ**

***Аннотация.*** *Статья посвящена нулевой связке* be *как грамматическому явлению в английском языке.*

***Ключевые слова:*** *связка, глагол,**лингвисты, субстантив в постпозиции, адъективы.*

Одной из характерных особенностей глагола ***be*** является его опущение. Это грамматическое явление лингвисты называют - нулевой связкой (***zero copula***). Опущение связочного глагола ***be*** характерно для афро-американцев. Максимова С.Ю. [5], выделяет следующие случаи опущения глагола ***be:***

* 1. перед адъективами, например:

***Dey let him marry a good woman dat got lots of property dar, and dey\_ all right now (Durham H.).***

* 1. перед локативом (но это происходит довольно редко), например:

***Finger on de trigger and eye on the hawg. (Davis L.);***

* 1. в конструкциях, характеризующихся наличием субстантива в постпозиции к нулевой глагольной связке [5], например:

***I had you to keep the nigga; it didn't work out that's why he ain't here- but he\_a good nigga. (Dr. Dre).***

Тем не менее, опущение глагола - связки не является обязательным правилом афро-американской грамматики, так как оно происходит не регулярно и может варьироваться в пределах одного текста или высказывания, например: *Youjnypet. Не is a greedy man, (Brown J.)*

Необходимо заметить, что опущение связочного глагола *be* также зависит от его видовременной формы. Так, в настоящем времени могут быть опущены только флективные формы *is* и *are* глагола *be* Максимова: [5]. Форма am чаще всего сокращается, но не опускается, например: *I'm here.*

Флективные формы глагола *be* в прошедшем времени *(was,were)* также не опускаются.

Присутствие глагола-связки *be,* а именно таких форм, как: *is* и *are,* согласно Максимовой С.Ю [5], обязательно в следующих случаях:

1. если на глагол-связку делают акцент, например: *Не is tall;*

* + 1. если глагол — связка стоит в конце минимальной предикации, например: *That's what he is;*
    2. в уточняющих вопросительных конструкциях, например:

*Не isn* V *here, is he?*

4.в эллиптических конструкциях, например: *Не is too.*

Согласно Беккер М., помимо существования флективных связок, есть и нефлективные. Рассмотрим следующие примеры:

*a John (is/'s/0) a doctor.*

*b John (is/'s/O) tired.*

*с John (is/'s/O) in the yard.*

Во всех трех случаях связка *is* является грамматическим показателем, и смысл сказуемых не зависит от того, используется ли связка целиком или в сокращенной форме или же она вообще опущена. Как утверждает Беккер М., нулевая связка - это морфологический вариант флективной или сокращенной связки.

Нефлектнвная связка *be* не является вариантом флективной или нулевой связки, а несет в себе совершенно другое значение сказуемого, например, если мы сравним предложения: *John is tired* и *John be tired,* мы видим, что эти предложения не одинаковы по смыслу. Значение предложения во втором варианте *— Джон постоянно уставший,* а в первом - *Джон устал* (в момент высказывания). Можно сделать вывод, что нефлективная связка несет в себе функции истинного глагола, значение обычности или привычности, и нужно отметить, что в разделительных вопросах нефлективный вариант глагола *be* образуется с помощью вспомогательного глагола *do,* как и у всех смысловых глаголов, например:

*John be tired - John be tired, don't he?*

Максимова С.Ю. [5] утверждает, что сходство употребления глагольной связки *be* в афро-американском языке с глагольной связкой в стандартном английском является результатом процесса конвергенции, в процессе которого происходит постепенное овладение носителями афро-американской грамматики нормами стандартного английского языка.

Опущение связки *be* можно увидеть также и в детской речи. Рассмотрим следующие примеры: *I in the kitchen (lam in the kitchen) - He's a dog.* Согласно исследованию Беккер M., в первом случае опущение связки в детской речи имеет тенденцию, во втором типе предложения опущение связки происходит крайне редко. Объясняет данное явление Беккер М. следующим образом.

Все дело в семантической и синтаксической разнице между этими предложениями, а именно в различиях особенностей соответствующих предикатов. Согласно семантической разнице: если предложение содержит локативный предикат (обозначающий временные свойства, или особенности, или состояние), то в таких случаях дети чаше всего опускают связку. Если же предложение содержит именной предикат (обозначающий постоянную особенность или состояние), то нарушение происходит крайне редко.

Согласно синтаксической разнице: локативный предикат проецирует дополнительную функциональную структуру, что для временного предиката нехарактерно.

Опущение связок в детской речи происходит потому, что их грамматика подчиняется правилам универсальной грамматики.

**Литература:**

Вендина Т.И. Введение в языкознание. — М. «Высшая школа», 2001. - 288 с.

Кронгауз МА. Семантика. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.

Кузнецов А.М. Семантическое исследование связочных глаголов в современном английском языке // Семантическое и формальное варьирование. - М.: Наука, 1979. - С. 172 - 213.

Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. - Пермь: ПГПУ, 2003. - 419с.

МаксимоваС.Ю. Морфолого - синтаксическая специфика афро-американского социально — этнического диалекта: Автореф. дисс. канд. фил. наук.- Саратов, 2004. - 22с.

***Гербекова Зухура Исмаиловна***

*Учитель начальных классов*

*МКОУ «СШ № 6 им. Д.Т. Узденова» г. Карачаевск, РФ*

**ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Чувство ответственности играет немаловажную роль в жизни каждого человека. Но оно не появляется из неоткуда и не передается по наследству через ДНК. Оно прививается еще в совсем юном возрасте родителями, учителями, воспитателями.

Ответственность – это, прежде всего, умение отвечать за свои слова, поступки, действия. Это положение, при котором человек, отдает полный отчет в своих действиях и принимает на себя вину за последствия в исходе порученного дела, в выполнении каких-нибудь обязанностей, обязательств. Ответственный человек осознает себя как причину совершаемых им поступков, он инициирует изменения в собственной жизни и готов отвечать за то, к чему они приведут.

Желая воспитать в своих детях чувство ответственности, мы хотим, чтобы они руководствовались высшими ценностями, т.е. любовью к жизни, к труду, поиском счастья. Однако чаще всего мы ощущаем чувство ответственности, вернее, отсутствие его в более конкретных случаях: когда у ребенка в комнате беспорядок, домашнее задание выполнено неряшливо, поведение оставляет желать лучшего.

С другой стороны, ребенок может быть вежливым, поддерживать комнату в порядке, выполнять поручения, и все же принимать решения, за которые он не будет нести ответственность. Это верно для таких детей, которым велят сделать что-либо. Им не дают возможность составить свое мнение, сделать выбор, выработать определенные основы поведения.

Еще в совсем юном возрасте ребенок не осознает, что его действия или слова, могут нести какие-либо последствия.

В современном мире родители возложили процесс воспитания целиком и полностью на воспитателей и учителей. Зачастую им не хватает времени или терпения, чтобы объяснять ребенку правила жизни. А ведь именно родители впервые закладывают в ребенке «зерно».

Чувство ответственности в детях в первую очередь, умело и сознательно пробуждают родители. Они дают понять ребенку, что он имеет право на все чувства, но и показывают ему приемлемые способы выражения этих чувств. С чего же начать?

Первый шаг - заинтересованность в том, что дети думают и чувствуют, а не в их внешних реакциях - подчинении или сопротивлении.

Девиз должен гласить: «Я хочу понять своего ребенка, хочу показать ему, что понимаю его. Хочу выразить свое понимание, отбросив критику и осуждение».

Ребенок познает лишь те чувства, которые переживает, испытывает сам. Если только критиковать его, он никогда не научится ответственности. Все что он сможет - это проклинать себя и обвинять других.

Если родители слушают ребенка внимательно, это пробуждает у него чувство уверенности в себе, значит, он будет увереннее оценивать происходящие события, поступки людей.

Воспитывать чувство ответственности у детей можно с самого раннего возраста. Для этого необходимо предоставить ребенку право голоса, а в делах, которые имеют для него набольшую значимость, и право выбора. Есть вопросы, которые он может решать сам, - тут он должен иметь право выбора. Но в вопросах, касающихся благополучия ребенка, он имеет лишь право голоса, но не выбора. Мы делаем выбор за него, в то же время помогая ему принять эту неизбежность.

Отношение родителей к школе и к учителям оказывает влияние и на отношение ребенка к домашним заданиям. Если дома недовольны школой, недооценивают учителя, ребенок рано или поздно сделает соответствующие выводы.

Родители должны поддерживать учителя, особенно в отношении домашних заданий, домашних работ.

Младший школьный возраст - особый период в жизни ребенка. В этом возрасте формируются важнейшие качества личности, которые позволяют в дальнейшем стать полноправным членом общества каждому ребенку. В свете гуманистических идей мы можем рассматривать младшего школьника как природное, социальное и экзистенциальное, т.е. свободолюбивое существо, которое самостоятельно и независимо, преодолевая биологическую и социальную данность, может строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать познанное свое предназначение в жизни, осуществлять собственный индивидуальный выбор. Реализуя себя как личность, младший школьник преодолевает негативное влияние окружающей среды, саморазвивается и самоутверждается как субъект ответственности в общественно-значимых видах деятельности. В силу присущих психологических новообразований, особенностей социального развития данный возраст можно считать благоприятным периодом в жизни человека для осуществления процесса воспитания ответственности. Тем более, что эффективность воспитательного процесса обеспечивается личностно-ориентированным взаимодействием учеников, учителя начальных классов и родителей учащихся.

Ответственность не является врожденным качеством и представляется нам как социально-значимая ценность, которая рассматривается с позиций свободы.

При любом настрое, чувство ответственности - это надежность, готовность человека честно и старательно выполнять договоренности и свои обязанности (готовность нести то, что положено), плюс готовность платить за промахи. Готовность при разумной необходимости брать на себя трудные моменты жизни.

Когда говорят о чувстве ответственности младшего школьника, обычно имеют в виду социальную ответственность, чувство социальной ответственности. Чувство личной ответственности - рядом, но это другое: это внутреннее понимание того, что данное дело необходимо сделать, и сделать это должен именно я.

Ответственная позиция школьника - более активна, чем чувство ответственности. Это готовность и способность при разумной необходимости брать на себя трудные моменты жизни.

Развитое чувство ответственности - признак взрослости. Не готовность нести что-либо серьезное и за что-либо отвечать - признак человека-ребенка.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что воспитание ответственности детей напрямую зависит от работы, которую проводят взрослые в этом направлении.

Важно помнить, что личность ребенка только формируется, и полной ответственности от него ждать не приходится, да и не нужно, т.к. ответственность - это большая нагрузка даже для взрослой личности, и ребенок к ней пока не готов. Нужно деликатно и терпеливо закладывать основы ответственности, которые обязательно разовьются в более позднем возрасте. И, конечно, главное для ребенка - это видеть пример близкого взрослого: ответственного, самостоятельного, в меру требовательного, но готового предоставить необходимую самостоятельность.

**Литература:**

1. Божович Л.И. «Личность и ее формирование в детском возрасте». М., 1968.
2. Джайнотт Х.Д. «Родители и дети» / Пер. с англ. М., 1986. С. 38-52
3. Климова К.А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет. - В кн.: «Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста». - М., 1968.
4. Некрасова 3., Некрасова Н. «Перестаньте детей воспитывать - помогите им расти». - М., ООО Издательский дом "София", 2006. С. 416
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. «Психология и педагогика». – СП., 2001.
6. Самойленко Татьяна Геннадьевна. «Воспитание ответственности у младших школьников в учебно-воспитательном процессе» :Дис. канд. пед. Наук: Пермь, 1998 С. 200

***Джаубаева З.К.***

*ст. преподаватель*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

*E-mail:* [*dzk1@rambler.ru*](mailto:dzk1@rambler.ru)

***Бостанова М.М.***

*ст. преподаватель*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

*E-mail: Mery\_Bos*[*@mail.ru*](mailto:s@rambler.ru)

***Узденова М.Б.***

*ст. преподаватель*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ПРИМЕНЕНИЕ ФРАКТАЛЬНОЙ ГРАФИКИ**

***Аннотация.*** *Статья посвящена фрактальной графике и ее применению.*

***Ключевые слова****: фрактальная графика, треугольник Серпинского, триадная кривая Коха, кривая Пеано, снежинка Коха, кривая дракона, губка Менгера.*

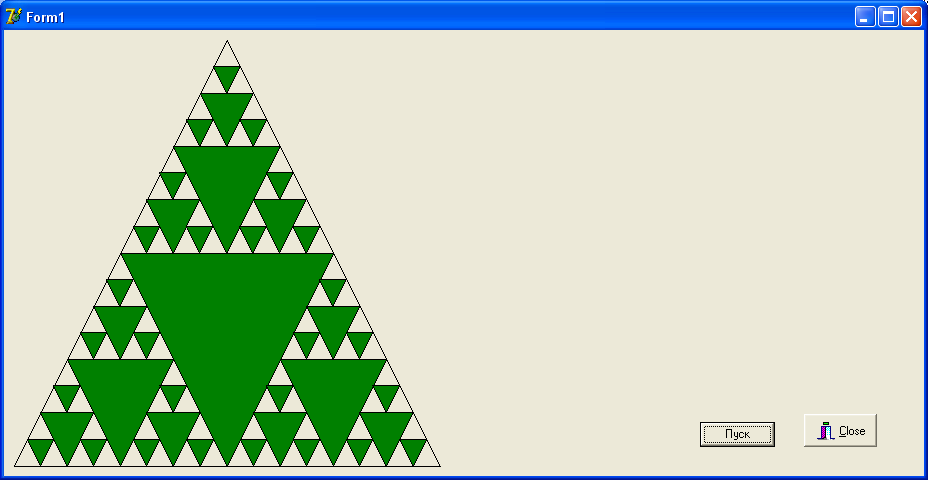
История фракталов началась с геометрических фракталов, которые исследовались математиками в 21 веке. Фракталы этого класса самые наглядные, в них сразу видна самоподобность частей.

Примерами геометрических фракталов являются треугольник Серпинского, триадная кривая Коха, кривая Пеано, снежинка Коха, кривая дракона, губка Менгера и др.

Геометрические фракталы получаются путем несложных геометрических построений [4]:

1. задается начальное условие (нулевое поколение) - фигура, на основании кото­рой строится фрактал;
2. задается процедура (генератор), которая определенным образом преобразует нулевое поколение;
3. в результате бесконечного повторения заданной процедуры получается геометрический фрактал.

На рис. 1 изображен геометрический фрактал *салфетка Серпинского.*



*Рис. 1. Фрактал салфеткаСерпинского*

Рассмотрим алгоритм построения салфетки Серпинского:

* Задаем начальное условие: нулевое поколение представляет собой правильный треугольник со стороной 1.
* Определяем процедуру, которая преобразует нулевое поколение: делим средними линиями исходный треугольник на четыре равных треугольника и цен­тральный выбрасываем. Получаем три треугольника со стороной 1/2.
* Повторяем эту процедуру с тремя оставшимися треугольниками требуемое количество раз.

Один из вариантов реализации рассмотренного алгоритма в Delphi представлен ниже:

procedure DrawTriangle(xl, yl, x2, y2, х3, у3: integer);

begin forml.Canvas.Polygon([Point(xl, yl) , Point(x2, y2), Point(x3, y3)]);

end;

procedure DrawGenerator(xl, yl, x2, y2, х3, y3, n: integer);

var xln, yln, x2n, y2n, x3n, y3n: integer;

begin

if n>0 then begin

xln:=(xl+x2) div 2;

yln:=(yl+y2) div 2;

x2n:=(x2+x3) div 2;

y2n:=(y2+y3) div 2;

x3n:=(x3+xl) div 2;

y3n:=(y3+yl) div 2;

DrawTriangle(xln, yln, x2n, y2n, x3n, y3n); DrawGenerator(xl, yl, xln, yln, x3n, y3n, n-1); DrawGenerator(x2, y2, xln, yln, x2n, y2n, n-1); DrawGenerator(х3, y3, x2n, y2n, x3n, y3n, n-1);

end;

end;

procedure TForml.ButtonlClick(Sender: TObject);

var n, c, x, y: integer;

begin

val(inputbox('Введите количество вложений:', ‘n’,’4’), n, c);

if (c=0) then

begin

forml.brush.Color:=forml.Color; forml.canvas.FillRect(clientrect); x:=forml.ClientWidth; у:=forml.ClientHeight;

if x>y then x:=y else y:=x;

DrawTriangle(10, y-10, x div 2, 10, x-10,y-10); DrawGenerator(10, y-10, x div 2, 10, x-10,y-10, n);

end;

end;

Для выполнения построений используются две процедуры: первая — *DrawTriangle,* строящая треугольник по заданным точкам, вторая — рекурсивная процедура *DrawGenerator,* выполняющая пересчет точек — вершин треугольников — и трижды вызывающая себя в этих точках. В обращение к процедуре включен целочисленный аргумент *п,* определяющий глубину рекурсии (количество вложений).

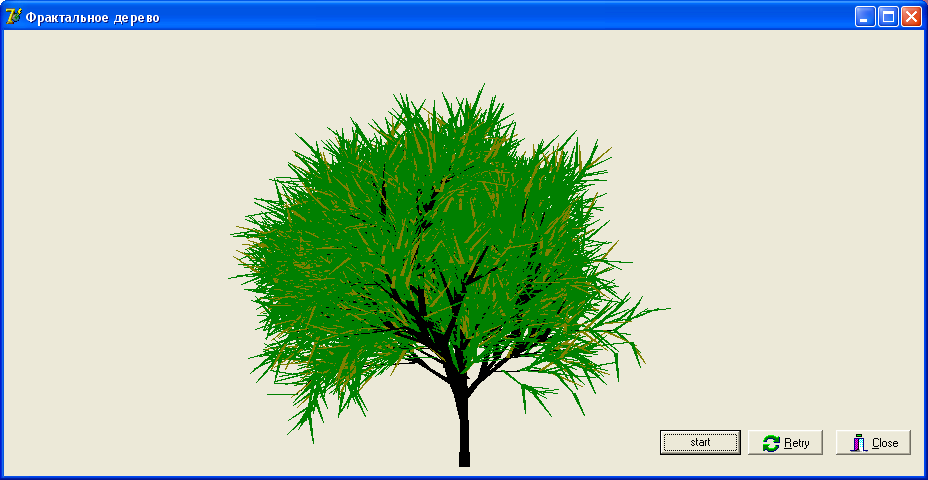
Построение другого геометрического фрактала — *триадной кривой Коха -* можно предложить студентам выполнить самостоятельно.

Поскольку на каждом шаге отрезок разбивается на три части, множество называется триадной кривой Коха.

**Стохастические фракталы**. Если в процессе построения фрактала случайным образом менять какие-либо его параметры, то мы получим так называемые стохастические фракталы. При этом получаются объекты, очень похожие на природные, — несимметричные деревья, изрезанные береговые линии и так далее. Собственно двумерные стохастические фракталы и используются при моделировании рельефа местности и поверхности моря.

Примерами стохастических фракталов являются траектория частицы, совершающей броуновское движение, различные виды рандомизированных фракталов, то есть фракталов, полученных с помощью рекурсивной процедуры, в которую на каждом шаге введен случайный параметр.

В качестве примера стохастического фрактала рассмотрим построение *фрактального дерева,* алгоритм и реализация которого предложены ниже.



*Рис. 2. Фрактальное дерево*

Приведем алгоритм построения фрактального дерева. Сначала строится ствол дерева случайной длины, от него строятся несколько ветвей также случайной длины, при этом их толщина уменьшается. Затем от каждой из веток в зависимости от их длин может строиться еще несколько веток, и цикл повторяется. На каждом шаге проверяется длина ветки: если она меньше некоторой заранее определенной величины, то вместо веток рисуется лист, и для этой ветки итерационный процесс прекращается.

Фрактальное дерево представлено на рис. 2.

procedure Тгее(х, у, k: integer; a: real);

var

xl, yl, p, s, i: integer; al: real;

begin

if k>25 then begin

xl:=trunc(x+k\*cos(a));

yl:=trunc(y+k\*sin(a));

if k>100 then p:=100 else p:=k;

if p>50 then begin

for i:=0 to (p div 10) do

begin

Forml.Canvas.Pen.Color:=clBlack;

Forml.Canvas.Polygon([Point(x+i-(p div 20), y), Point(xl, yl)]);

end;

end

else

begin

if Random>0.5

then Forml.Canvas.Pen.Color:=clgreen else Forml. Canvas. Pen. Color:= clolive;

for i:=0 to 3 do

Forml.Canvas.Polygon([Point(x+i, y), Point(xl, yl)]) ;

end;

for i:=0 to 10-Random(10) do

begin

s:=Random(k-k div 5)+(k div 5);

al:=a+pi/2\*(0.5-Random);

xl:=trunc(x+s\*cos(a));

yl:=trunc(y+s\*sin(a));

Tree(xl, yl,p-10-Random(10), al);

end;

end;

end;

procedure TForml.ButtonlClick(Sender: TObject);

begin

Randomize;

forml.Canvas.FillRect(clientrect) ;

Tree(Forml.ClientWidth div 2, Forml.ClientHeight-10, Forml.ClientHeight div 3, -pi/2);

end;

В качестве самостоятельной работы можно предложить студентам поэкспериментировать и изменить параметры циклов, добиваясь различной степени «ветвистости» дерева, толщины ствола и веток, размера и цвета листьев и др. Можно также предложить студентам построить «лес».

Для закрепления навыков построения стохастических фракталов можно дать задание нарисовать еще один стохастический фрактал — *плазму,* алгоритм построения которой следующий:

* построить прямоугольник;
* для каждого угла определить цвет;
* рассчитать координаты середин сторон и центра четырехугольника;
* рассчитать цвет середин сторон (используя среднее арифметическое);
* центр прямоугольника раскрасить в цвет, равный среднему арифметическому цветов по углам прямоугольника плюс некоторое случайное число;
* разделить прямоугольник на четыре равные части;
* рекурсивно вызвать функцию для четырех полученных прямоугольников;
* продолжать процесс до тех пор, пока размеры прямоугольника не достигнут некоторого заранее заданного значения.

**Литература:**

1. Божокин С. В., Паршин Д. А. Фракталы и мультиФракталы: Учебное пособие. М., Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001.
2. Доступно о фрaктaлaх, <http://fract.narod.ru/index.htm>
3. Дробахина А. Н. Фрактальнaя графика в BORLAND DELPHI. г. Новокузнецк.//ИНФО. №8. 2009. -С. 68-72
4. Спиридонов Ф. Ф„ Смирнов В. В. Случайные фракталы: реализация в Maple // Exponenta Pro. Математика в приложениях. - 2004. - №. 3-4 (7-8).

***Джуртубаев Осман Магометович***

*Тренер КЧР ГБПОО «Политехнический колледж»*

*г. Карачаевск, Россия*

**ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ**

**К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

***Аннотация****. Статья посвящена проблеме повышения мотивации студентов к занятиям физической культурой. Мотивационно-ценностный компонент отражает активно положительное эмоциональное отношение к физической культуре, сформированную потребность в ней, систему знаний, интересов, мотивов и убеждений, волевых усилий, направленных на практическую и познавательную деятельность. Мотивация является главным компонентом для успешного выполнения любой деятельности, в том числе и физкультурно-спортивной.*

***Ключевые слова:*** *мотивация, физическая культура, система знаний, интересы, мотивы, убеждения, волевые усилия, практическая и познавательная деятельность.*

Низкий уровень мотивации к занятиям физической культурой и несформированность потребности к занятиям безусловно вызваны слабой организацией физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в вузах и колледжах. В связи с этим важное значение приобретает поиск новых организационных форм, средств и методов, позволяющих более эффективно реализовывать должное направление в вузах и колледжах.

Большинство студентов отмечает, что занятия физической культурой в школе их не удовлетворяли, они ходили на уроки лишь для отметки [2]. Коваль объясняет это неудачной организацией уроков физической культуры в школе, однообразием, увлечением другими предметами. Негативное отношение к урокам физического воспитания в школе в большинстве случаев влечет за собой и отсутствие интереса к спорту, но, тем не менее, не исключает его полностью [6].

Следует отметить влияние на отношение к занятиям физической культурой также возрастных факторов и индивидуальных особенностей личности и других факторов. Наиболее ответственно к посещению занятий относятся студенты первого и второго курсов. В течение года прослеживается динамика изменения посещаемости: в осеннем семестре студенты посещают занятия охотнее; в весеннем происходит спад физической активности, что, возможно, связано с повышением умственной нагрузки к концу года, авитаминозом или какими-либо субъективными причинами. Стоит отметить, что у студентов творческих специальностей наблюдается самая низкая посещаемость, у студентов, занимающихся точными предметами, – заметно выше [4].

Студенты отмечают, что, идя на занятие по физической культуре, они не задумываются о значении двигательной активности для их здоровья, о возможности применения полученных знаний, двигательных умений и навыков в самостоятельных занятиях вне учебного заведения.

Многие студенты не воспринимают физическое воспитание как учебную дисциплину, которая имеет свое научно-практическое содержание, понятия, принципы, закономерности, методы, правила и способы деятельности. Они не приобретают опыта ее творческого использования. Для многих студентов физическая культура ассоциируется с деятельностью чисто механического характера [3].

Для привлечения студентов на занятия стоит обратить внимание на их предпочтения в выборе форм занятий и их содержания. Они хотят приобрести навыки выполнения упражнений наиболее, на их взгляд, для них полезных: упражнений для коррекции веса, укрепления мышц спины, брюшного пресса, работы над проблемными зонами. В школьной программе для них особую трудность представляли отжимания, опорные прыжки, подтягивания, кроссы. Большинство студенток хотят поправить свое здоровье, научиться технике массажа, освоить комплексы упражнений для самостоятельного использования в дальнейшем [2].

Девушки отдают предпочтения упражнениям для укрепления осанки, на растяжку и тому подобное, хотели бы заниматься шейпингом, фитнесом, стрейчингом, атлетической гимнастикой. Юноши предпочитают восточные единоборства, спортивные игры, плавание. Главной причиной нежелания девушек заниматься в бассейне являются комплексы из-за фигуры и отсутствие плавательных принадлежностей [5].

Для привлечения студентов к занятиям физической культурой рассчитывать на осознанную потребность студентов в физическом самосовершенствовании не приходится. В связи с тем, что основной мотив у студентов – актуальный, прежде всего, необходима своевременная аттестация. Через этот мотив также возможно приступить к формированию оздоровительных мотивов. Однако стоит осторожно подходить к оцениванию успеваемости. Студенты со слабой физической подготовленностью испытывают психологическое напряжение, которое выражается в пассивном отношении к занятиям, отчуждении от физической культуры вообще [4].

Барановская, прежде всего, указывает на отсутствие у учащейся молодежи специальных знаний о способах движений, физической нагрузке, особенностях воздействия определенных видов нагрузки на организм человека, которое тесно коррелирует с неумением планировать самостоятельные занятия физическими упражнениями и осуществлять самоконтроль в процессе их проведения.

Физкультурные знания, по ее мнению, являются мощным средством педагогического воздействия на мотивационно-потребностную сферу студенчества. Знания составляют рациональную основу убеждения студентов, а общеобразовательная направленность занятий является способом воздействия на формирование у студентов потребности в занятиях физическими упражнениями в свободное время.

Существует специфическая, убеждающая сторона знаний, которая обосновывает реальный личностный и социальный смысл занятий. Знания оказывают воздействие через такие компоненты мотивации, как убеждения и потребности, в совокупности с ними оно образует совместное когнитивно-мотивационное звено системы приобщения студенчества к занятиям физической культурой [2].

В процессе формирования потребности к занятиям она выделяет три фазы:

1) формирование знаний, применительно к конкретному явлению. Это вербальные знания, они не применяются в собственных занятиях, быстро исчезают;

2) формирование практических умений;

3) формирование культурной потребности. На данном этапе во многих учебных заведениях основное внимание уделяется не занятиям, а внешним количественным показателям уровня физической подготовленности, выполнению нормативов и требований, что ведет к образованию вредных мотивов, связанных с получением зачета (актуальных) [2].

Современная система физического воспитания в вузе не удовлетворяет интересам и потребностям молодежи в сфере физической культуры, в связи с чем наблюдается весьма низкая мотивационная заинтересованность в занятиях.

Мотивация – процесс формирования и обоснования намерения что-либо сделать или не сделать.

Сформированное обоснование своего поступка, действия – мотив. Это внутреннее состояние личности, которое определяет и направляет ее действия в каждый момент времени.

Мотивация к физической активности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности [4].

Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом – это не одномоментный, а многоступенчатый процесс: от первых элементарных гигиенических знаний и навыков (в детском возрасте) до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом.

Мотивационно-ценностный компонент отражает активно-положительное эмоциональное отношение к физической культуре, сформированную потребность в ней, систему знаний, интересов, мотивов и убеждений, волевых усилий, направленных на практическую и познавательную деятельность. Мотивация является главным компонентом для успешного выполнения любой деятельности, в том числе и физкультурно-спортивной [4].

Любой мотив является опредмеченной потребностью, возникает на ее основе. Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом — это не одномоментный, а многоступенчатый процесс: от первых элементарных гигиенических знаний и навыков (к детском возрасте) до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом.

Успешная реализация мотивов и целей вызывает у обучаемых вдохновение, желание заниматься, интерес к самостоятельным занятиям. Внутренняя мотивация возникает и тогда, когда занимающийся испытывает удовлетворение от самого процесса, условий занятий (взаимоотношения) с педагогом, тренером, товарищами по группе.

Однако внутренняя мотивация и интересы личности к определенным видам физкультурно-спортивной деятельности зависят не только от теоретических знаний, двигательных умений и навыков, которыми можно овладеть в достаточном объеме, но и от многих биологических, антропометрических, психомоторных и психических особенностей личности, которые определены генетически и не поддаются воздействию.

Внешняя и внутренняя мотивация занятий физическими упражнениями существуют в единстве и особенное значение приобретают при организации самостоятельной физической тренировки. В данном случае, как правило, отсутствует воздействие внешних факторов (тренерские рекомендации и наставления, расписание занятий физической культурой и др.).

**Литература:**

1. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. – М., 1995. - №5. – C. 5-12.
2. Барановская Д.И. Роль физкультурных занятий в формировании мотивации к занятиям физической культурой студенческой молодежи // Актуальные проблемы оздоровительной физической культуры и спорта для всех на современном этапе: матер. VIII междун. науч. сессии по итогам НИР за 2004 г. – Минск: БГУФК, 2005. – C. 13-16.
3. Виленский, М.Я. Физическое воспитание в целостной системе профессиональной готовности выпускника высшей школы // Здоровый образ жизни и физическая культура студентов: социологические аспекты: сб. науч. тр. – М.-Харьков, 1990. – C. 44-47.
4. Виноградов, П.А. Физическая культура и здоровый образ жизни. – М.: Мысль, 1990. – C. 15-18.
5. Карась Т. Изучение мотивации к занятиям физической культурой студентов педагогического колледжа // Современные проблемы физической культуры и спорта: матер. IX науч. конф. – Хабаровск: ДВГАФК, 2006. – C. 69-72.
6. Коваль А.В. Физическая культура в здоровом образе жизни молодых людей, ее значимость и пути совершенствования: выпускная квалификационная работа. – Смоленск, 2002. – C.16.

***Джуртубаева Фатима Хамидовна***

*преподаватель физики*

*КЧР ГБПОО «Политехнический колледж»*

*г. Карачаевск, Россия*

**ПУТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ**

**НА УРОКАХ ФИЗИКИ**

***Аннотация****. Важнейшей целью процесса обучения является развитие личности учащегося. Преподавание физики в средней школе открывает огромные возможности для достижения этой цели благодаря особенностям физической науки и ее глубокой связи с современным научно-техническим прогрессом.*

***Ключевые слова****: процесс обучения, развитие личности учащегося, физика, наука, научно-технический прогресс.*

Развитие личности учащихся, прежде всего, предполагает развитие их мышления и мировоззрения [2].

Вообще, развитие мышления школьников всегда было одной из задач обучения, решая которую учитель пытался на конкретном учебном материале научить школьников сравнивать, анализировать, классифицировать, обобщать и т. п. Все названные умения - это функции формальной логики, поэтому традиционно в школе учителя занимались формированием формально-логического мышления учащихся. В основе этого типа мышления лежит эмпирическое обобщение, фиксирующее внешние признаки, внешние зависимости вещей; сущность же вещи (объекта, явления) может быть раскрыта только при рассмотрении процесса ее развития и взаимодействия с другими вещами. Иначе говоря, сущность явления может вскрыть только диалектическое, т.е. научное мышление, основанное на теоретическом обобщении.

Поэтому, учитывая специфику содержания физического образования, на материале которого в рамках средней школы в наибольшей степени возможно развитие научного, теоретического мышления, будем говорить в дальнейшем о развитии именно научного мышления и мировоззрения школьников.

При правильном преподавании физика больше других предметов учит научному методу познания [5]. Благодаря тому, что физика изучает наиболее простые формы движения материи, на учебных занятиях есть возможность показать весь процесс познания сути явления от возникновения проблемы до ее решения и его проверки. Учебный процесс овладения основами физики как науки обладает уникальными потенциальными возможностями для знакомства учащихся с методом научного познания и на его основе развития способностей к познавательной и творческой деятельности. Поэтому нужно отметить исключительную важность включения в стандарт школьного образования сведений о научном методе познания. При обучении в школе научный метод познания является для ученика одновременно объектом изучения и средством овладения учебным материалом.

К сожалению, учебно-воспитательные возможности обучения физике реализуются далеко не полностью. Физика, как и другие предметы, преподаются репродуктивными методами: путем заучивания теории и решения тренировочных задач по формулам. Демонстрационными опытами и лабораторными работами не уделяется должного внимания. Это ведет к снижению интереса школьников к предмету и к ухудшению качества результатов обучения.

Постоянный поиск истинности знаний (понятий, законов и выводов) достигается в науке исключительно благодаря их неразрывной связи со всей суммой экспериментальных данных. В школе это достигается демонстрационными опытами и самостоятельными исследованиями учащихся в форме лабораторных работ и практикума. Не случайно во всем мире формальное преподавание "книжной физики" без эксперимента презрительно называется "меловой физикой". Еще в 1900 году в докладе подкомиссии по реформе школы О. Д. Хвольсон подчеркивал [5]: "Преподавание физики, в котором эксперимент не составляет основы и краеугольного камня всего изложения, должно быть признано бесполезным и даже вредным". К сожалению, вследствие ряда причин в последние годы в нашей стране во многих школах преподавание физики ведется именно этим "методом". «Меловой метод» обучения прямо сказывается на качестве подготовки школьников. Самый низкий процент успеваемости оказывается как раз по тем разделам курса физики, которые усвоить без наблюдения явлений и эксперимента невозможно.

Отмечаются также и следующие недостатки в подготовке учащихся [5]:

- заучивание материала подряд и непонимание различия степени достоверности различных категорий научной информации: фактов, гипотез, законов и принципов, моделей, теоретических выводов и результатов эксперимента;

- отсутствие представления о модельном отражении действительности в научном познании;

- отсутствие навыков мыслить моделями: теоретически объяснять, предвидеть, предсказывать;

- неспособность отличить научное знание от непроверенной информации;

- непонимание соотношения между знанием и истиной.

Ознакомление школьников с методом научного познания и его применение в обучении не только решает указанные проблемы, но и открывает широкие возможности для реализации важнейшего направления современной так называемой личностной педагогики [5].

В обучении эта реализация состоит в максимально возможном предоставлении учащимся инициативы, независимости и свободы в процессе познания и, что особенно важно, ощущения радости творчества. Владея методом познания, ученик ощущает себя равным в правах с учителем на научные суждения. Это способствует раскованности и развитию познавательной инициативы ученика, без которой не может идти речи о полноценном процессе формирования личности.

При обучении школьников в классе учитель организует учебный процесс для всех учащихся, но процесс познания и творчества индивидуален [5]. Для каждого ученика в отдельности этот процесс настолько успешен, насколько этот отдельный ученик владеет методом познания. Овладение учащимися методом научного познания делает для них процесс обучения осмысленным и поэтому комфортным, делает ученика уверенным в своих силах.

Личностно ориентированный учебный процесс на основе научного метода познания важен не только потому, что раскрывает мыслительный процесс, ведущий от незнания к знанию, связывающий исходные факты из опытов, гипотезу, логические выводы из нее и результаты экспериментальной проверки этих выводов, но и как психологический анализ умственной деятельности. Соответственно его концепции, логические выводы возможны лишь в теории. Переход от опыта к теории и от теории к опыту возможен лишь благодаря интуиции! При условии, что при таком переходе создается полезная абстрактная модель или установка для эксперимента, каждый такой переход следует считать актом творчества. Здесь уместно вспомнить ставшее афоризмом высказывание А. Пуанкаре о различии функций мыслительной деятельности человека: логика доказывает, а интуиция творит. Учет этого обстоятельства применительно к преподаванию позволяет значительно повысить его эффективность [5].

Интуитивный процесс творческого поиска и озарения сопровождается эмоцией, которая в соответствии с теорией П.В. Симонова в зависимости от предчувствия близости решения или дальности его имеет положительную или отрицательную окраску радости или разочарования. Творческий процесс овладения научным знанием в процессе исследования, в процессе постановки и решения проблем методом модельных гипотез и проектов с их экспериментальной проверкой имеет радостную победную окраску, если есть достаточно сильная мотивация при постановке проблемы и достаточные базовые знания, умения и навыки для решения проблемы.

Напротив, в случае повторяющихся неудач отрицательные эмоции настолько сильны, что способны подавить познавательный интерес. Это учитывает каждый опытный учитель, обеспечивая успех в творческом поиске ученика. Учить радостно - значит учить победно! Это чувство устойчиво сопровождает человека, если его творческие усилия чаще всего бывают не напрасны. Научный метод познания - это не только ключ к успеху в обучении, но и источник устойчивого интереса к предмету. Интерес - это форма проявления познавательной потребности. Он часто бывает у школьников мотивом учебной деятельности. Метод познания, который обеспечивает раскрытие сущности явления по его внешнему проявлению и, наоборот, получение нужного явления на основе его сущности, выраженной моделью, формулой или графиком, всегда вызывает глубокий интерес учащихся [5].

Творческие задачи способствуют реализации практической направленности образования, поскольку их решение всегда становится мостом, соединяющим либо опыт с теорией, либо теорию с опытом.

Практическая направленность образования способствует глубокому овладению научными знаниями, поскольку, как показано А.Н. Леонтьевым, "осознается то, что является предметом осуществляющего действия". Именно поэтому передовые учителя физики издавна организовывали кружки и факультативные занятия по выбору, в которых учащиеся занимались техническим творчеством [5].

Практическая направленность образования реализуется на основе фундаментальной науки как компетентность в области ее приложений. При изучении физики школьники знакомятся в теории и на практике с важнейшими направлениями научно-технического прогресса: механизация и автоматизация производства, электротехника, радиотехника, гидро-, теплоэнергетика, а также ядерная энергетика и др.

Научный метод познания - ключ к организации сознательной познавательной деятельности учащихся. Развитие познавательной инициативы учащихся на основе метода научного познания является главным принципом предлагаемой методики обучения.

Построение процесса познания учебного предмета учеником на основе научного метода познания обеспечивает необходимый переход от пассивного метода обучения к активному методу, от репродуктивного метода к творческому методу.

В то время как информационный репродуктивный метод обучения заведомо лишает учащихся творческой инициативы, обучение на основе научного метода позволяет преодолеть этот недостаток.

Таким образом, извыше сказанного следует, что:

В основе методики организации процесса научного познания при обучении лежит сформулированный В. Г. Разумовским принцип цикличности: факты > модель (гипотеза) > следствия и условия> эксперимент [5].

В процессе обучения необходимо учитывать возможности старших школьников, их запросы, стремления, уровень умственного развития. У старшего школьника проявляется интерес к теоретическим проблемам, к методам научного исследования, к самостоятельной поисковой деятельности по решению сложных задач [1]. Построение процесса познания учебного предмета на основе научного метода познания обеспечивает необходимый переход от пассивного метода обучения к активному методу, от репродуктивного к творческому.

Развитие личности учащихся, прежде всего, предполагает развитие его мышления и мировоззрения, в частности, научного мышления и научного мировоззрения.

Условием формирования научного мышления и научного мировоззрения учащихся при изучении физики является умение структурировать информацию, выделять в ней главные, ключевые моменты. Это особенно важно при изучении физической теории, в которой ученики должны видеть ядро, условия существования, следствия, практическое приложение и т.д. Все это возможно при использовании метода научного познания.

**Литература:**

1. Гладышева Н.К., Нурминский И.И. Методика преподавания физики в 8-9 классах общеобразовательных учреждений. - 2-е изд. - М.: Просвещение, 2001. – 230 с.
2. Голин Г. М., Красавин Г. В. Использование метода гипотезы в обучении физике. // Физика в школе. - №6. – М., 1991. - С.28.
3. Данюшенков В.С., Коршунова О.В. и др. Программы общеобразовательных учреждений. Физика. 10-11 классы. - М.: Просвещение, 2005. – 128 с.
4. Майер В. В., Вараксина Е. И. Взаимодействие учебной теории и учебного эксперимента в цикле научного познания. // Учебная физика. - № 4. – М., 2004. – С.52.
5. Разумовский В. Г. Научный метод познания и эксперимент в обучении физике // Учебная физика. - № 5. – М., 2004. – С. 7.
6. Разумовский В. Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучения / В. Г. Разумовский, В. В. Майер. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 210 с.

***Каракотова Светлана Магомедовна***

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЖИВАНИЯ В СТРАНАХ**

**СКАНДИНАВСКОГО ПОЛУОСТРОВА**

***Аннотация****. Статья посвящена описанию достойной жизни в различных государствах Скандинавии, тому, как можно своим честным трудом завоевать себе и другим лучшую жизнь через трудолюбие, законопослушание и учение, и как государство способствует стремлению своих граждан.*

*Автор подробно описывает психологические характероло-гические особенности населения Скандинавии и даёт их сравнительные характеристики. Также описывает красоту окружающей среды, значение памятников архитектуры и скульптуры во всестороннем развитии личности подрастающего поколения. Речь о том, как надо правильно жить и быть достойным своих предков.*

***Ключевые слова****: памятники, этнопсихология, геополитика, архитектура, скульптура.*

Наше путешествие в сказочную страну под названием Скандинавия началось совсем недавно. К этому времени мы ещё находились под впечатлением от увиденного на арабском Востоке. Но время летит быстро, и уже пора продолжить путешествие дальше. На этот раз нас ожидают совершенно иные страны как по культуре, языку, традициям, религиозным убеждениями и т д. Здесь погодные условия, климат, одежда, пища, люди, дома - всё совершенно иное. Сложностей с освоением языка и связанные с этим проблем общения не было, поскольку с нами был переводчик. Везде, где побывали, мы видели доброжелательные лица проживающих здесь людей – умных, интеллигентных, воспитанных, культурных, трудолюбивых, красоту природы, животный и растительный мир.

Национальные особенности жителей стран Скандинавии скорее имеют сходство с особенностями жителей Западной Европы. Это отражено в таких чувствах, как гордость за свою страну, патриотизм, любовь к своему народу. Черты, свойственные жителям, - пунктуальность, немецкая аккуратность, английская вежливость, основательность, практичность, дисциплинирован-ность. И это чистая правда. Это касается основной части населения всей Скандинавии.

Наше путешествие начинается с королевства Норвегия, совершенно замечательной страны. Здесь проживает более 4 с половиной миллиона человек. Столица государства - город Осло. На улицах столицы очень много зелени, парков и скверов. Настоящим украшением города являются постройки необычной архитектуры, ратуши и соборы. Язык норвежский. Население - 97 % норвежцы. Здесь проживают также финны, нередко увидишь шведов. Религия - христиане – лютеране 88%, другие христианские конфессии 12%. Наблюдение со стороны говорит о многом: например, мы не увидели ни разу сцен, свойственных жителям других стран. Например, мы не заметили суеты, паники, громких криков. Везде на улицах, в парках, магазинах, учреждениях царит тишина, спокойствие, порядок. Ни разу не наблюдали скандалов, не слышали оскорблений в адрес других людей. Норвежцы очень большое значение придают национальным традициям, религиозным праздникам, отмечают их обязательно в кругу семьи.

Содержание традиций и обычаев различно у разных представителей этих народов, так как здесь проживают представители различных этносов и конфессий. Норвежцев, в основном, отличает целостность и глубина восприятия, устойчивость и концентрация внимания, у них развита логическая память, мышление. Они отличаются удивительной работоспособностью, силой воли, умением доводить начатое до логического завершения. Жизненный уровень в Норвегии – один из самых высоких в мире. Страна является основным экспортером нефти и природного газа. Норвегия - крупнейший производитель гидроэлектроэнергии.

Страна является крупнейшим поставщиком рыбы. Мужское население постоянно занято в рыболовном промысле. Также развито сельское хозяйство. В достатке производятся мясные и молочные продукты.

Что касается образования и здравоохранения- то они находятся на высоком уровне, зарплата учителей и врачей - одна из самых высоких в стране.

Медицинская помощь оказывается населению в полном объеме. Подобные условия для жизни населения созданы в других скандинавских странах, таких, как Швеция, Финляндия, Дания и т д В столице находится резиденция короля, там же сосредоточены все центральные правительственные учреждения. Население получает образование в университетах, академиях и за рубежом.

Но вот мы и заканчиваем своё краткое путешествие по Норвегии. Следующее путешествие проведем в стране, где ежегодно заседает Нобелевский комитет и проводится церемония награждения лауреатов.

Эта страна – Швеция. И её всемирно известная столица – Стокгольм. Он по праву считается одним из самых оригинальных городов мира. Трудно найти ещё такой город, который бы располагался на таком огромном количестве островов. Их четырнадцать и они все соединяются мостами, между ними плавают катера, пароходы и паромы. С пригородами вместе в столице проживает более миллиона двухсот тысяч человек. В то же время Стокгольм не является старейшим городом Швеции. Это право принадлежит небольшому городу Бирка. Швеция – страна богатой истории, памятников архитектуры, столица ввиду отсутствия в ней промышленных предприятий заслужила право называться самым чистым городом мира.

Шведы по натуре отличаются от норвежцев. Они более стойкие, более живые, активные, несколько воинственные, любят военные праздники, детей учат выдержке, спортивному мастерству, очень любят спорт, в частности, хоккей, лыжи, коньки, плавание. Шведские команды занимают по многим зимним видам спорта призовые места. У них развито творческое воображение, память, произвольное внимание. Напористы в достижении цели. Умеют начатое дело доводить до конца. Трудолюбивы. Очень любят детей и не запрещают им многое, что запрещено детям в семьях арабских стран. Шведы интересны как партнеры в общении. Речь развита. Самооценка у большинства шведов довольно высокая, даже можно сказать завышенная.

Швеция - высокоразвитая индустриально - аграрная страна с интенсивным сельским хозяйством и промышленностью. Доход на душу населения хоть и уступает Норвегии, но не намного. Очень развит в стране туризм. Иностранный туризм составляет порядка 6 млн. человек в год. Язык шведский, и второй – финский. Религия- христианство. Лютеране- 89%, католики- 2 %, другие конфессии 9%. В Швеции основное население толерантно относится к представителям других этносов и конфессий. Но нам пора заканчивать наше путешествие.

Нас ждет не менее интересная страна Финляндия. Её столица Хельсинки была основана в 1550 году. И основателями этого замечательного города были шведы. О том, что это один из самых красивых городов всего Скандинавского полуострова, можно говорить без конца. Этот город уникален своим необычайным сочетанием древнейшей архитектуры и современнейших европейских построек. Позже он вошел в состав Российской империи и только в начале 20 века стал финским городом. За всё это время здесь было много сделано построек по Санкт-Петербургскому типу. И сейчас можно увидеть то, как некоторые места в Хельсинки напоминают нашу северную столицу.

Сейчас там проживает более 1 миллиона человек. Он по праву является центром бизнеса, культуры и образования. Финляндия является высокоразвитой индустриально - аграрной страной. Леса - самое большое богатство государства и составляет 36% экспорта. Развиты деревообрабатывающая, бумажная, текстильная промышленности, машиностроение и судостроение. Языки: финский и шведский и оба официальные. Исповедуемая религия - христиане - лютеране-88%,католики- 1%, и 11%- представители других конфессий.

Считаем необходимым отметить этническую и конфессиональную толерантность проживающего здесь населения, которое с большим уважением относится к приезжим и проживающим здесь людям. Финны всегда готовы прийти на помощь, поддержать соседа или коллегу, попавшим в беду. Этой чертой они отличаются от жителей всей Скандинавии. Население религиозно. Национальные и религиозные традиции почитаемы в народе, праздники широко отмечают во всём государстве. По нраву финны более мягки, чем шведы, более уступчивы и дружелюбны, в эмоциях сдержаны и спокойны.

Неотъемлемая черта финнов – это интеллигентность. Это то, что говорят о них приезжие туристы. У финнов сильно развиты процессы творческого воображения, произвольная память, процессы восприятия красивого. Но в то же время они любят конькобежный спорт, хоккей, лыжи - это является потребностью всего населения. Также финны – хорошие наездники, очень любят лошадей, разводят их и ухаживают, как за детьми. Можно было бы без конца говорить о финнах много лестных слов, но нам пора ехать в Данию.

Нас приветствует столица королевства – знаменитый Копенгаген. Он был основан в 1167 году. В переводе с датского он звучит, как «гавань торговцев». Когда-то здесь было обнаружено много сельди, её ловили без всяких ограничений и бойко торговали. В скором времени эта рыба стала приносить большую прибыль торговцам. Но сейчас Копенгаген не только столица государства. Это культурно-исторический центр. Здесь находятся знаменитые скульптурные герои Ганса Христиана Андерсена. Поражают своей необычайностью также постройки прежних веков. Многие из них пострадали в войнах, но сам архитектурный стиль сохранен по сей день.

Жизненный уровень датчан один их самых высоких в мире, уровень безработицы самый низкий. Самым большим богатством являются люди, жители Дании. Они искренне рады приветствовать приезжающих, здесь развит туризм. Он составляет 65% всех доходов. Люди здесь не ведут праздный образ жизни, они заняты в важных сферах экономики, как судостроение, ветроэнергетика, в сфере обслуживания: кафе, ресторанах, молочных заводах, магазинах, в сельском хозяйстве занято 3% населения. Пашни занимают 54% земли. Дания - крупнейший экспортер мяса. Датские молочные продукты экспортируются и имеют большой спрос во всех странах Евросоюза.

Датчане по натуре сдержаны, очень скромны, даже можно сказать, немного необщительны. Но никогда не пройдут мимо, окажут поддержку и помощь, если необходимо. У них развито логическое мышление, произвольное внимание и память, многие имеют развитые ораторские способности, любят литературу, театр, музыку, танцы. Много детей датчан имеют ярко выраженные художественные способности, рисуют, лепят скульптуры. Очень много в Дании специальных художественных и музыкальных школ. Государство делает всё для развития общих и специальных способностей подрастающего поколения.

Медицинское обслуживание и образование находится на высоком уровне, работающие в этой сфере получают достойную зарплату. Необходимо отметить одну общую черту жителей Скандинавии - это необычайная трудоспособность, патриотизм людей, желание жить достойно, подчинение закону и всё это в итоге- обеспеченная жизнь для населения и будущих поколений. Ведь всё передается от родителей в наследство детям.

**Литература:**

1. Григорьева Е.М., Гуглина Е.В. Чудеса света. - М: ЗАО «РОСМЕН - ПРЕСС», 2012. -230 с.
2. Голубчиков Ю.Н, Шокарев С.Ю. Универсальный атлас мира. - М: Дизайн, 2008. – 188 с.
3. Кубеев М. Н. 100 великих городов мира. - М: Вече, 2011, - С. 25- 64.
4. Саракуев Э., Крысько В. Введение в этнопсихологию. – М., 2005. – 190 с.

***Каракотова Светлана Магомедовна***

*Кандидат педагогических наук, доцент*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ОНИ НАС ЛЮБЯТ И ЖДУТ**

***Аннотация.*** *В статье автор с глубокими переживаниями и весьма эмоционально рассказывает о том, как трудно приходится детям, у которых родители не живут вместе по разным причинам или живут, постоянно находясь в состоянии конфликта, как говорится: «На пороховой бочке». Психологи говорят о том, что трудно рекомендовать родителям развод, но иногда он необходим, даже полезен для спасения семейного очага, для того, чтобы дети росли спокойно и их неокрепшая психика не травмировалась всяческий раз, когда родители скандалят, выясняют отношения, и ещё хуже, когда «глава семьи» прикладывает руку к детям и жене. В конце психолог дает рекомендации родителям, которые воспитывают детей в неполных семьях или семьях, где постоянно родители находятся в состоянии конфликта.*

***Ключевые слова:*** *эмоциональность, состояние конфликта, психологи, развод, психика скандал, выяснение отношений.*

Норма для каждой семьи - это когда есть мать и отец и они все живут вместе дружной семьёй. Но не всегда так получается. Нередко совместная жизнь родителей становится просто невозможной. Причины бывают весьма разнообразные.

Несдержанность супругов приводит зачастую к нежелательным последствиям. Крик и грубость одного из супругов вызывает ответную грубость, либо внешнюю покорность, стремление избежать конфликта любой ценой, но постоянно это не может продолжаться. Рано или поздно «чаша терпения переполняется и начинает выливаться».

Иногда один из супругов живёт только «сегодняшним днем», тяготеет к постоянным удовольствиям, не думает о будущем, не имеет никаких целей в жизни, беззаботен и легкомыслен.

Очень часто супруги после рождения детей не стремятся интересно проводить досуг. Основное в этом досуге у отца – телевидение, у матери - беседы по телефону с подругами, а у детей игровые приставки. Смотрят все подряд. Здесь постоянные встречи, вечеринки, веселье. Всегда друзья, выпивки. Некогда родителям заниматься воспитанием детей.

Скучная, однообразная жизнь тоже является причиной супружеских разногласий.

Часто встречаются семьи, где царит произвол. При каждом удобном случае супруг начинает разборки путем рукоприкладства, каждый проступок жены или мужа – суровое наказание, вплоть до расправы.

Частыми причинами супружеских конфликтов является стремление супругов изменить характер мужа или жены, их привычки, склонности, взгляды. Она или он критикуют супругов постоянно, в присутствии посторонних, друзей, знакомых.

Одна из важнейших причин конфликтности – нелюбовь супругов к труду. Отношение к труду в семье, как к «тяжелой ноше» - всегда источник конфликтов.

Но в целом причина, по нашему мнению, одна - это отсутствие или низкая культура взаимоотношений. И это не одна причина. Вторая и тоже очень распространенная - это психологическая несовместимость, которая выявляется в процессе совместной жизни и нередко после рождения ребенка. Хотя и реже, но нельзя обойти стороной вопрос о физиологической несовместимости. При опросе супругов выявилось 4% разводов по этой причине. А статистика врачей - сексопатологов намного выше.

Поскольку мы стараемся сохранить семью и укрепить её ради детей, мы должны их приучать к культуре взаимоотношений с раннего детства, чтобы не только семья была спасена, но и совместная жизнь была в радость. Ради спокойствия наших детей, ради спасения их ранимой, ещё не окрепшей психики иногда психологи рекомендуют родителям развестись. В отдельных случаях полезно родителям пожить врозь, проверить свои чувства, подумать хорошо, чтобы попытаться заново построить совместную жизнь.

Но иногда нужны радикальные меры, то есть полный разрыв. И сторонникам «сохранить семью любым способом» надо тоже подумать, прежде чем кричать о том, что невозможен развод.

Если никто и ничто не может заставить родителей мирно сосуществовать, побудить их относиться друг к другу терпимо, корректно, если не с любовью, то, по крайней мере, по-дружески, если нет даже намёка на взаимное уважение, если все движения матери или отца вызывают раздражение, если при виде супруга или супруги «жить не хочется» или «хочется бежать подальше от дома» - надо подумать, как же это всё отразится на детях?

Массу горьких воспоминаний, множество тяжелых исповедей приходится выслушивать психологам от детей, чьё детство прошло вот таким образом, детям, страдающим нарушением психики, глубоко душевно раненым. Дети, которые вместо тепла и света видели сплошной мрак и холодное дуновение крайне отрицательных эмоций. Что можно сказать о семье, где дети мечтают о смерти деспота-отца или пьяницы - матери? Правда, это весьма затруднительно представить себе, но, поверьте, очень часто так бывает. Ещё хуже, когда развод нежелателен для детей в материальном плане. Когда мать не имеет возможность работать, а помощь отца настолько мала, что не хватает элементарно на питание и проживание. Исходя из этого, мать и дети часто бывают зависимы от отца.

Всякая зависимость очень тяжело переживается теми, кто зависим, особенно, когда ежедневно выслушиваешь, что тебя кормят, обувают и одевают. У тех, кто зависим, возникает внутренний протест и переходит в ненависть к тому, от кого зависим. Ненависть порабощает всю психическую жизнь ребенка, отравляет её, а изменить своего положения подросток не может, и маму защитить от тирана - отца, и заработать на жизнь. Но никуда не убежишь, ты полностью зависим.

Нельзя равнодушно читать строчки из дневника девочки 15 лет. Она пишет: «Отец всегда говорит, минимум 5 раз в день, что содержит нас с братом и маму. Он хочет показать нам свою заботу и хочет, чтобы мы были ему благодарны, за это мы должны любить и уважать его. Это я могу понять. Но заботясь, он ругает нас за то, что ходим на субботник, организованный школой и рвем там сапоги и одежду, не бережем то, что он нам купил, выслушиваем ругань в адрес одноклассников, которым помогаем в выполнении заданий, делимся обедом. Он не любит никого, кто нас окружает. Мама выслушивает от него претензии, что соседке дала соль или сахар. Как можно так жить? И каких детей он хочет после этого видеть?»

Но не всегда дети жалуются на отцов. Приличная доля принадлежит мамам. Девочка такого же возраста пишет в своём дневнике: «Не знаю, почему мама постоянно «шпионит» за мной? Я не даю даже намека на недоверие. Но это ещё не всё. Чуть что, она при всех одноклассниках постоянно бьет меня и оскорбляет словами «дылда», «чтоб ты сдохла», «дура набитая». Я не люблю свою мать и хочу уйти из дома, хочу, чтобы и папа ушел со мной. Он тоже терпит от неё очень много несправедливости»

Вот и молит ребенок судьбу, чтобы тот, от которого он так зависит, исчез из его жизни. Чтобы его не было больше. У таких детей самая заветная мечта - вырасти и уйти подальше от того, кто им травит жизнь. Зачастую, став взрослым, ребенок больше никогда не возвращается туда, где был несчастлив. И если родитель стал старым, и дети не приезжают и не проведывают, не помогают – надо причину, прежде всего, искать в себе. Значит или ребенок не получил правильного воспитания или отношение к нему было такое, что родитель заслужил этого. Хотя, мало какой родитель согласен с этим, основная их масса обвиняют «неблагодарного отпрыска», не видя в себе виновника всего того, что происходит с ребенком. Здесь будет уместно вспомнить педагогический принцип: «Личный пример родителей» или русскую пословицу: «Яблоко от яблони недалеко падает».

Вот поэтому, иногда приходится рекомендовать развод. Но какая бы семья ни была проблемная, какой бы ни был родитель «невыносимый» - развод переживается детьми очень болезненно. В таких случаях долг того, с кем остался ребенок - находиться рядом с ним, максимально смягчать эту резкую перемену в его жизни. Быть предельно спокойным, не накручивать проблему ещё больше. Не сеять семена раздора.

А мы что делаем? Мы вливаем в душу ребенка всю свою накопившуюся злость, своё раздражение, свою ненависть к «бывшим» супругам. Настраиваем детей ещё сильнее, тем самым нанося непоправимый вред их психическому здоровью. Вот так мы, взрослые, соблюдаем принцип «Не навреди». Умные родители понимают, что даже будучи в разводе, можно воспитать прекрасных детей, чутких и отзывчивых, добрых и внимательных. Ребенку нужны и отец, и мать. Но если так случилось, то не надо кричать, что имеете право на детей, размахивая в воздухе бумажкой о решении суда. Не о своих правах надо кричать, а о правах ребенка, о том, что он имеет право на счастливое детство и как сохранить добрые отношения с ним. Как не ранить его душу оттого, что у него «неполная семья». Что друга отец приводит в бассейн, он же с ним идет на стадион, едет в путешествие. Вместо этого мы слышим тихий голос: «А у меня нет отца, он бросил нас с сестрой». Мама постоянно на работе, домой приходит уставшая и видит грустные глаза рано повзрослевших детей. Но как бы судьба не наказывала нас, надо её удары выносить стойко, дети очень переживают за нас. Как бы мы ни были к детям несправедливы, как бы их не наказывали - они нас любят и всегда ждут. Строчки из стихов говорят об этом:

За них перед богом в ответе.

И если уж честными быть,

На нас обижаются дети,

Но не прекращают любить.

Ради них стоит перешагнуть через неприязни и накипевшие претензии к бывшим супругам. Родители, которые хотят своим детям добра, не будут сеять ненависть и презрение. Кто сеет неприязнь, зло, жестокость, становится сам их жертвой. Мало того, он порождает зло. Кто сеет добро, тот и будет пожинать его добрые всходы. Не надо в глазах детей уничтожать отца или мать. Напрасно вы думаете, что ребенок ничего не понимает и не замечает. Он чувствует и видит правду и фальшь. Он вырастет, сам поймёт, разберется, что к чему. И чем больше вы будете говорить хороших слов и с добром отзываться о бывших супругах, поверьте, тем выше будет ваш авторитет в глазах ваших детей. Дайте возможность бывшим супругам пожалеть о том, что не сохранили семью и замечательного человека, с которым можно было бы вырастить детей и прожить «до гробовой доски».

**Литература:**

1. Андреева Т. В. Семейная психология.- М., 2007. – 290 с.
2. Каракотова С.М. Психологические особенности здорового образа жизни современной семьи. Монография. - Карачаевск. 2011. – 135 с.
3. Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М., 1998. – 290 с.
4. Жутикова Н.В. Психологические уроки обыденной жизни. - М., 1990. – 176 с.

***Касаева Заллю Магометовна***

*Преподаватель химии и биологии*

*КЧР ГБПОО «Политехнический колледж»*

*г. Карачаевск, Россия*

**ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО** **ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.*** *Статья посвящена**профориентационной деятельности в системе профессионального образования при преподавании химии. Раскрываются межпредметные связи, применяемые нетрадиционные методы преподавания химии с учетом профильного компонента подготавливаемых профессий и специальностей.*

***Ключевые слова:*** *профориентация, преподавание химии, межпредметные связи, СПО.*

Профориентация – это система психолого-педагогических средств и методов, помогающих каждому студенту выбрать для себя профессию с учетом потребностей государства в квалифицированных кадрах и своих личных интересов и способностей. В задачи профориентационной работы со студентами колледжа, которые уже выбрали профессию, входит:

1. Ознакомление с научными основами современного промышленного и сельско-хозяйственного производства, характерными особенностями профессии, связанными с химическими знаниями.

2. Формирование практических умений и навыков, необходимых для успешного овладения профессиональной деятельностью.

3. Воспитание устойчивого интереса к предмету, развития мыслительной активности, стремление к постоянному совершенствованию теоретических знаний и практических умений и навыков.

Изучение педагогического опыта показывает, что ориентация на профессии, связанные с применением химических знаний, наиболее эффективна, если ее проводить систематически: на уроках, факультативных занятиях, во внеурочной работе, во время учебно-производственной практики. На урок, естественно, приходится самая значительная часть профориентационной работы.

Следовательно, необходимо выделить основные пути профориентации на уроках химии:

1. Изучение законов, важнейших химических понятий и фактов, находящих приложение в промышленности и сельскохозяйственном производстве (к примеру, ознакомление с научными принципами современного производства);

2. Формирование умений и навыков, необходимых для овладения трудовой деятельностью (обращение с веществами, химической посудой, приборами, умения наблюдать и правильно фиксировать наблюдаемые явления, производить расчеты по формулам и уравнениям химических реакций и т.д.);

На этапе модернизации системы среднего профессионального образования (СПО) особенно актуальна проблема развития у студентов внутренней мотивации учения, поскольку ее наличие способствует переведению всего изученного материала во внутренний банк знаний, внедряется в алгоритм действий и служит одним из наиболее очевидных признаков эффективного обучения и наличия знаний.

В последнее время школьники все чаще относят химию к числу нелюбимых и трудных предметов. Что же говорить об абитуриентах системы СПО?! Нулевые срезы знаний, показывают, что наши абитуриенты не только не умеют решать химические задачи, писать уравнения химических реакции, но даже не знают химических знаков.

Обучение химии в учреждении СПО, в отличие от общеобразовательной школы, включает профильный компонент, учитывающий особенности подготовки специалистов данной профессии (специальности). Его назначение состоит в том, чтобы приблизить содержание курса химии к потребностям студентов, сформировать положительную мотивацию к изучению данного предмета и за счет этого сделать профессиональную подготовку более эффективной.

Содержание химического компонента образования для учреждений СПО обладает весьма существенной спецификой. Оно должно быть доступно студентам, имеющим преимущественно отрицательный опыт изучения предмета в средней школе и низкий уровень сформированности знаний. Это означает, что содержание должно быть минимизировано на основе более четкого выделения преемственно развивающейся системы понятий, увеличения интеграции с содержанием предметов общеобразовательного и профессионального циклов и личностным опытом студентов. При этом оно должно сохранять должный уровень научности.

Известно, что студенты системы СПО в большей степени ориентированы на получение профессии и значительно меньшей – на изучение общеобразовательных предметов. Поэтому для формирования и развития мотивации изучения химии я осуществляю интеграцию инвариантного химического содержания с предметами профессионального цикла, например, при прохождении темы «Жиры» СМС (синтетические моющие средства), в группе «Коммерсантов» (товароведов). Обращаю внимание на такие вопросы:

1. Почему оливковое масло храниться дольше, чем подсолнечное? Почему прогоркание не грозит маргарину?

2. Чем объясняется специфический рыбный запах?

3. Чем объясняется появление едкого запаха дыма от пригоревших жиров?

Даю основные термины: мыло, СМС, отбеливатель, жесткость воды (временная и постоянная), накипь, ржавчина. Студенты должны знать: состав мыла и СМС, причины жесткости воды и образования накипи, способы смягчения воды и удаления накипи, состав ржавчины и способы ее удаления с различных изделий. Студенты должны уметь: смягчить воду, получать мыло, подбирать СМС по виду ткани и загрязнению, удалять накипь и ржавчину. Для этого провожу практическую работу: «Получение мыла и смягчение воды».

В группе «Автомеханик» и «Конструирование, моделирование, технология швейных изделий» при прохождении той же темы рассматриваю «Масла» - синтетического происхождения их состав и применение. Студенты должны знать, что синтетические масла по происхождению отличаются от таковых животного и растительного происхождения. Студенты должны уметь вывести масляные пятна с одежды с помощью СМС и других растворителей. Для этого проводим лабораторную работу: «Свойства мыла и СМС».

Для достижения цели предметного обучения, пользуюсь решением интегрированных задач. При их разработке осуществляю интеграцию знаний из области химии и предметов профессионального цикла. Такие задачи использую в большей степени с целью привлечения внимания и стимулирования любопытства или даже развития любознательности.

При закреплении темы: «Угольная кислота и ее соли» в группе «Автомеханик» предлагаю задачи следующего содержания:

**Задача 1.** Химизм при удалении накипи в системе охлаждения автомашин (раствор приготовляются из 150г. соды и 1 л. воды). Гидролиз соды в воде:

Na2CO3 2Na+ +CO32-; CO32- + HOH HCO3- + OH-;

Na2CO3 + HOH NaHCO3 +NaOH. Гидрокарбонат натрия в горячем растворе (температура воды в системе охлаждения при работе двигателя 1000 С) переходит в карбонат натрия с образованием углекислого газа. Образующийся углекислый газ реагирует с карбонат натрия в водном растворе с образование растворимой соли, которая удаляются вместе с водой. Написать все реакции, возможные при удалении накипи в системе охлаждения автомашин с помощью раствора соды.

**Задача 2.** Густая смазка для деталей состоит из смеси, в состав которой входит 5% карбоната кальция. Рассчитайте, сколько карбоната кальция пойдет для приготовления 10 кг. этой смазки.

**Задача 3.** В состав меловой замазки входит 78,6% карбоната кальция (мела). Рассчитайте, сколько карбоната кальция пойдет для приготовления 10,3 кг. этой замазки; сверьте полученный ответ с табличными данными.

В группе «Повар-кондитер» использую задачи на вычисления М доли химических соединений.

**Задача:** Известно, что лук и чеснок практически лишены запаха. Однако стоит их разрезать или измельчить, т.е., разрушить клетки разделительных тканей, как присутствующие в них ферменты превращающие в аминокислотах N2 и S в летучие соединения. Запах сухого порошкообразного чеснока отличается от запаха свежего чеснока, потому что действие ферментов уже давно закончилось и наиболее летучие соединения испарились и окислились. Запах чеснока обусловлен главным образом диллидисульфидом (С6H10S2). Действие ферментов на аминокислоты лука приводит также к образованию тиопропионого альдегида С3H6OS. Это соединение является лакриматором. Именно оно вызывает слезы, когда вы режете репчатый лук. Рассчитайте относительные молекулярные массы указанных соединений.

Работа над задачей может быть организована в виде беседы следующего содержания. В повседневной жизни, дома на улице мы постоянно окружены запахами. Приведите примеры характерных запахов, которые ощущаются на кухне, когда варится борщ.

* Пахнут ли чеснок и лук в виде головок? Если кухню украшает коса, сплетенная из зрелых головок лука, ощущается ли его запах?
* Как вы думаете, почему разрезание, измельчение лука приводит к появлению запаха?
* Разрезание лука – физическое явление. Сопровождается ли оно химическими процессами? Что на это указывает?

На последующих уроках темы задачи приобретают проблемность. Для создания проблемных ситуаций разрабатывают задачи с сериями подсказок, например:

Вам хорошо знакомо неорганическое соединение, без которого человек не может обходиться длительное время (суточная форма – 8г). в старину оно нередко заменяло деньги (в середине века им иногда расплачивались с крестоносцами). У отдельных африканских племен это вещество и сегодня является ценной валютой. Из него можно получить кислоту, которая была известна еще алхимиками. Назовите это соединение и кислоту.

Подсказки: этому веществу посвящены многие поговорки, оно фигурирует в загадках и сказках. Вспомните несколько пословиц, связанных с веществами, всегда имеющимися на кухне. В древности просыпать данное вещество означало навлечь на себя гнев или просто неприятности. В России это соединение издавна было символом гостеприимства, верности и радушия. С этим соединением связаны бунты, которые прокатились по всей Руси в 1648 г. «все есть яд», - утверждал Парацельс.

Ответ: Поваренная соль, соляная кислота, «Соли нет и слова нет», «Без соли стол кривой», «Без хлеба несытно, без соли несладко».

При прохождении темы: «Массовая доля растворенного вещества. Приготовление раствора с заданной массовой долей соли» студенты усваивают понятия «массовая доля вещества в растворе», «концентрация раствора». Простейшие расчеты они приводят устно: какова массовая доля вещества в растворе, если в 200 г. его содержится 10 г вещества? Сколько вещества содержится в 50 г 1% -ного его раствора? И т.д.

Затем рассматриваем конкретный пример: как приготовить 50 г 1% -ного раствора поваренной соли? Обсуждаем порядок вычислений. Ход работы, затем студенты готовят раствор.

Систематическое применение интегрированных задач порождает у студентов стремление к самостоятельному составлению подобных.

Моя задача как преподавателя – создание положительной мотивации изучения химии. Для студентов СПО наряду с традиционными уровнями познавательной деятельности (репродуктивный, репродуктивно – продуктивный, творческий) я выделяю уровень узнавания. Это позволяет более глубоко оценить их возможности и успехи в учебной деятельности. Стараюсь преподавать так, чтобы студенты знали свойства обыденных веществ: могли предвидеть и пользу, и вред от применяемых соединений, не варили компот в алюминиевой кастрюле, не белили известью без перчаток, не клали золотые украшения рядом с йодом.

Знания я рассматриваю не в качестве цели обучения, а как средство развития. «Учить – значить развивать», - утверждал выдающийся советский психолог А.Н. Леонтьев. Предо мной стоит проблема - научить ученика мыслить, мыслить логично, научно, творчески.

С этой целью я использую широкое разнообразие заданий –тестов.

1. «Классификация».

В задачах такого типа студентам необходимо разбить данный набор объектов на группы.

1. «Исключение лишнего».

Из предложенного набора объектов требуется исключить «Лишний», т.е. не образующий с остальными веществами однородную группу.

Вариант I. NaOH, Cu(OH)2, Fe(OH)3, H2SO4

Вариант II. NaOH, Ba(OH)2, Fe(OH)3, KOH, Fe(OH)3- нерастворимое основание.

1. «Поиск закономерности».

Испытуемый должен выявить принцип, который позволил бы систематизировать набор объектов.

1. Продолжите ряд: MgSO4; K2CO3; NaNO3; Al2(CO4)3
2. Разложите объекты в правильной последовательности H3PO4;HNO3;H2SO4

Эти задания следует рассматривать не как противостоящие традиционным методам контроля знаний, а как дополняющие их, с этой целью вношу элементы проблемного и эвристического обучения в процесс преподавания.

Важное направление перестройки народного образования – его гуманитаризация, и она предполагают существенное усиление общекультурной направленности в обучении естественно-математическим дисциплинам, в частности химии. И поэтому на уроках использую художественную литературу. Это пробуждает и поддерживает интерес студентов на уроках. Произведения художественной литературы совершенствуют образное мышление студентов, оказывают благотворное влияние на развитие их воображения. В связи с чем хотела бы процитировать слова известного химика А. Е. Арбузова: «Не могу представить себе химика, не знакомого с высотами поэзии, с картинами живописи, с хорошей музыкой. Вряд ли он создаст что-либо значительное в своей области». Методика использования художественных произведений может быть разнообразной.

Отрывок из произведения, содержащий описание химического явления, я зачитываю для иллюстрации изучаемого материала. Или же зачитав фрагмент художественного произведения, спрашиваю у студентов: о каком химическом явлении идет речь в цитируемом тексте? Какая химическая реакция соответствует данному описанию? Как записать уравнения этой реакции? Знакомлю студентов с именами химиков-поэтов и их произведениями, а на химических вечерах и викторинах читаем стихотворения химиков-поэтов. Поскольку химия и экология неразделимы, на уроках химии использую художественные произведения, касающиеся экологии нашей планеты Земля.

Например, стихотворение Р. Рождественского

Кромсаем лед,

Меняем рек течение,

Твердим о том, что дел невпроворот,

Но мы еще придем просить прощения.

У этих рек, барханов и болот.

У самого гигантского восхода,

И самого мельчайшего малька.

Пока об этом думать неохота,

Сейчас нам не до этого пока,

Аэродромы, пирсы и перроны.

Леса без птиц,

И реки без воды,

Все меньше окружающей природы,

Все больше окружающей среды.

Все законы и принципы образования и, прежде всего принципы гуманизации и гуманитаризации, профессиональной и нравственной компетенции, касаются духовности. Чтобы вырасти человека высокой нравственности с гуманным отношением к себе подобным и братьям нашим меньшим, ко всему живому, стараюсь их воспитывать личным примером гуманного отношения к детям, к домашним животным и растениям.

При обучении акцентирую внимание на формирование у студентов целостного восприятия химических процессов, которые лежат в основе триады «молекула, клетка, организм». Химические знания позволяют оценить влияние вещества на окружающую среду и здоровье человека.

**Литература:**

* + - 1. Научно-методический журнал химия в школе /Под.. ред. Левин Л. /Российская академия образования. – Чехов: Издательство «Центрхимперс». - 2003. -№1. – 80 с.
      2. Научно-методический журнал химия в школе /Под. ред. Левин Л. /Российская академия образования. – Чехов: Издательство «Центрхимперс». - 2006. -№5. – 80 с.

1. Научно-методический журнал химия в школе. /Под. ред. Левин Л. /Российская академия образования. - Чехов, Издательство «Центрхимперс». - 2010. -№7. – 80 с.

***Койчуева Мадина Исхаковна***

*преподаватель кафедры германской филологи*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

**ПЕРИОДИЗАЦИЯ И ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ**

**АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

***Аннотация.*** *В данной статье рассматривается процесс развития английской литературы, ее переходы и этапы становления.*

***Ключевые слова:*** *периодизация, литература, период, английский, произведение, правление, этап.*

Английская литература-это литература не только писателей Англии, но и всех частей Великобритании, в том числе: Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии. Известно, что английский язык имеет больше слов, чем любой другой язык в мире. Как следствие, много слов с заметными различиями в значении. Этим разнообразием слов мастерски пользовались английские писатели, а некоторые из них даже брали на себя ответственность в создании новых слов, одним из таких писателей является гениальный У. Шекспир.

В этой работе я подробно рассмотрела периодизацию английской литературы от средневековья до наших дней, в которой показаны наиболее известные произведения английских писателей, а также менее известные произведения, которые, однако, следует читать.

Английскую литературу принято делить на следующие периоды:

Раннее средневековье или англо-саксонский период 450-1066.

Самым известным произведением этого периода является Беовульф, который имеет национально-эпический статус в Англии. Беовульф-самая длинная эпическая поэма, написанная на древнеанглийском языке, которая содержит более 3000 строк и разделена на 3 части. Беовульф-классическая сказка о торжестве добра над злом. В ней описаны подвиги героя по имени Беовульф и его сражения с монстром, матерью этого монстра-огнедышащим драконом.

Никто не знает точного времени создания и автора этого стихотворения. Он должен передаваться устно из поколения в поколение и меняться с годами.

Средневековье: 1066-1500.

В XI-XII веках в литературе господствовала церковь. Дидактические произведения ("Ormulum"," Ода к морали"), начиная с середины XIII века, происходит переход к повседневным жанрам (народная" Песня кукушка", «Бэв из Amton"," Рога "и «Хэвлок").

В XIII-XIV веках были созданы романсы короля Артура и его рыцарей. В 1469 году Томас Мэллори собрал целый набор романов о подвигах рыцарей и его произведение "смерть Артура" стало памятником английской литературы позднего средневековья.

Кроме того, развивается жанр народной поэзии — баллады. Стали очень популярны баллады про отважного разбойника Робина Гуда. Вторая половина этого этапа считается новой страницей в истории английской литературы и связана с именем Джеффри Чосера. Если раньше произведения писались на латыни, то Чосер был первым, кто писал на английском языке. Его самая известная работа была " Кентерберийские рассказы".

Ренессанс или Эпоха возрождения: 1550-1660.

Этот период делится на несколько подпериодов:

1500-1558-рассматривается литература под Тюдорами.

Этот период Возрождения, который начинается с развития жанра лирики, где ведущая роль отводилась поэзии. Поэты Филип Сидни и Эдмунд Спенсер. Одним из самых выдающихся писателей во времена правления Генриха VIII был великий писатель и гуманист Томас Море, принесший ему славу изданной в 1516 году книги "Утопия".

1558-1603-считать литературу при Елизавете Тюдор.

Этот период связан с царствованием Елизаветы I, где смешиваются средневековые традиции и ренессансный оптимизм. Преобладающими жанрами в этот период были проза, драма и стихи. Однако драма имела особый расцвет. Известными писателями этого периода считаются Томас Кид, Роберт Грин, Кристофер Марлоу, а позже величайший драматург Уильям Шекспир.

1603-1625-литература у Якова I.

Сложный и мрачный период, связанный с правлением Иакова I. В этот период активно издавались произведения прозы и драмы. Кроме того, этот период ознаменовался переводом Библии, выполненным от имени царя. Одновременно жили и работали Шекспир и Джонсон, а также Джон Донн, Фрэнсис Бэкон и Томас Миддлтон.

1625-1649-литература времен правления Карла I.

Произведения писателей этого периода отличались изысканностью и элегантностью. В этот период существовал круг так называемых" Кавалерских поэтов", среди которых были Бен Джонсон, Роберт Херрик, Томас Карью и др. Их поэзия описывала жизнь высшего сословия, преобладающими темами были: красота, любовь, верность. И характеризуется остроумием и откровенностью.

1649-1660 - период протектората (или Пуританского междуцарствия).

Период связан с именем Оливера Кромвеля. В это время доминировали политические работы Милтона, Томаса Хоббса и Эндрю Марвелла. В сентябре 1642 Пуритане закрыли театры из-за моральных и религиозных убеждений. В течение следующих 18 лет театры оставались закрытыми, из-за отсутствия драматических произведений, написанных в то время.

Неоклассицизм: 1660-1785.

Для литературы того периода неоклассицизм находился под влиянием французской литературы. Литература этого времени носила философский характер, также имела черты скептицизма, утонченности и критики. Делится на несколько периодов:

1660-1700-период реставрации.

Это было время восстановления монархии, время торжества разума и терпимости над религией и политическими страстями. Все это было отмечено обилием прозы и поэзии и особой комедией манер, известной как «Реставрационная Комедия". Именно в этот период Джон Милтон написал "Потерянный Рай", и рай вернулся. «Других писателей этого времени, Джон Локк, Джон Драйден и Джон Уилмот 2-й граф Рочестер.

1700-1745-августинский период.

Преобладающие характеристики литературы того времени: утонченность, ясность и элегантность. Известные писатели: Джонатан Свифт, Александр Поуп и Даниэль Дефо. Значительным вкладом этого периода стало издание первых английских романов Даниэля Дефо, а также "Римского персонажа "Памелы"", написанного Самуэлем Ричардсоном в 1740 году.

1745-1785-сентиментализм

Литература отражала мировоззрение просветителей, писатели стали подчеркивать инстинкт и чувство, а не интеллект и сдержанность. Все большие симпатии в это время вызвали интерес к средневековой балладе и фольклорной литературе. Доминирующими авторами этого периода были Сэмюэль Джонсон, Эдвард Янг, Джеймс Томсон, Томас Грей, в период позднего сентиментализма появление талантливого певца Роберта Бернса.

Романтизм: 1785 — 1830.

Произведения написаны с чувством, с использованием большого количества символов. Писатели считали, что литература должна быть богата поэтическими образами, она должна быть легкой и доступной. Известными писателями того времени были Джейн Остин, Лорд Байрон, Уолтер Скотт, поэты Уильям Блейк, Перси Байше Шелли, Джон Китс, поэты "школы озера" Сэмюэль Тейлор Колеридж, Уильям Вордсворт. В это время зародился готический стиль. Два самых известных готических романиста, Энн Рэд Клифф и Мэри Шелли.

Викторианская эпоха: 1830 – 1901.

Делится на следующие периоды:

1830-1848 — ранний период.

Работы раннего Викторианского периода эмоционально выразительны, в основном они описывают жизнь людей из среднего класса. Среди литературных жанров доминирует роман. Объемные романы делятся на множество эпизодов, которые затем публикуются в газетах, что позволило снизить их стоимость и тем самым сделать доступными и низкому классу. Этим методом привлечения читателей управляли Чарльз Диккенс, Уильям Теккерей и Элизабет Гаскелл, также известные писатели того времени Роберт Луис Стивенсон, Редьярд Киплинг, Артур Конан Дойл, сестры Бронте.

1848-1870-промежуточный период.

В 1848 году группа британских художников, включая Данте Габриэля Россетти, организовала Братство прерафаэлитов. Их главной целью было вернуть картинам правдивость, простоту и приверженность той религии, которая существовала при Рафаэле. В свою очередь Россетти и его литературный круг дали эти идеалы в своих произведениях.

1870-1901-поздний период.

Для литературы это период эстетики и упадка. Оскар Уайльд и другие авторы, придерживаясь этого стиля, настаивали на экспериментах и считали, что искусство категорически против "естественных" норм морали.

Модернизм: 1901-1960.

Период модернизма разделен на следующие этапы:

1901-1914-литература под руководством Эдуарда VII.

Период назван в честь короля Эдуарда VII, и охватывает время после смерти королевы Виктории (1901), и заканчивается с началом Первой мировой войны (1914). В это время Британская Империя была на высоте, а богатые были похоронены в роскоши. Однако, четыре пятых английского населения жили в нищете. И произведения этого периода отражают эти социальные условия. Такие писатели, как Джордж Бернард Шоу и Герберт Уэллс, были среди тех, кто осудил классовую несправедливость и эгоизм высшего класса. Другие писатели того времени: Джозеф Конрад, Редьярд Киплинг, Генри Джеймс, Э. М. Форстер.

1910 – 1936-литература Георга V.

Многие писатели эпохи короля Эдуарда VII продолжают писать и в этом периоде. Помимо них пишут так называемые Георгианцы, среди которых такие поэты как Руперт Брук и Дэвид Герберт Лоуренс. Они в своих стихах описывают красоту сельских пейзажей, умиротворенность и покой природы. Писатели этого периода экспериментируют с темами, формами и стилями. Среди них: Джеймс Джойс, Д. Лоуренс и Вирджиния Вульф. Драматурги: Ноэл Кауард и Сэмюэл Беккет.

1939-1960-литература времен Второй Мировой войны и послевоенного этапа.

Вторая мировая война оказала огромное влияние на творчество писателей того времени, в результате чего следующее поколение выросло на рассказах об этом страшном времени. Поэты военного времени Сидни Кейс (Sidney Keyes), Дэвид Гаскойн (David Gascoyne) писали о войне как Филипп Ларкин, Пит Баркер.

Постмодернизм 1960-е – настоящее время.

XX век стал очень плодотворным в области популярной литературы, следующие произведения и писатели, наверное, всем хорошо известны:

- Агата Кристи (1890-1976): убийство Роджера Акройда и других детективов;

- Ян Флеминг (1908-1964): романы о Джеймсе Бонде;

- Дж. Толкиен (1892-1973): Властелин колец (Властелин Колец);

- С. Льюис (1898-1963): Хроники Нарнии (Хроники Нарнии);

- Дж. К. Роулинг " Гарри Поттер "(Harry Potter)

Изучение английской литературы должно быть неразрывно связано с изучением эпохи, исторических событий и культуры своего времени. Читая книгу, не ленитесь и читайте биографию писателя, знакомьтесь со временем создания. Чтение-литература-это не просто увлекательное занятие, но и большая ответственность, ведь после прочтения делитесь своим мнением с друзьями и близкими. Классика, выпущенная из пера великих создателей слов и сюжета, не может быть плохой. Иногда мы просто не понимаем этого.

**Литература:**

1. История английской литературы, тт. 1-3. - М. - Л., 1993. – 230 с.
2. Аникст А.А. История английской литературы. - М., 1996. – 180 с.
3. Кеттл А. Введение в историю английского романа. — М., 1966. - 446 с.
4. Леонова Н.И. Английская литература 1890—1960: Учебное пособие по англ. яз. / Н.И. Леонова, Г.И. Никитина. - М.: Флинта, Наука, 2001. - 144 с.
5. Исламова А.К. Постмодернизм и английский роман // Вестник С.-Петербургского университета. Сер. 2. История, языкознание, литературоведение. - СПб., 1998. - Вып. 1. - С. 66-77.
6. Михальская Н.П., Аникин Г.В. История английской литературы. - М.,1998. - 511 с.

***Laipan Robert***

*USA, Paterson*

**БАЗОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СИНТАКСИЧЕСКОЙ**

**СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ**

***Аннотация.*** *В статье описываются базовые элементы синтаксической структуры предложения.*

***Ключевые слова****: дифференциальное свойство, члены предложения, категории предикативности, субъект, актант.*

Предложение состоит из главных членов и второстепенных. Это деление показывает важное дифференциальное свойство членов предложения, а именно их участие или не участие в выражении категории предикативности, где первоначально под предикативностью понималось отношение между субъектом (семантическим или синтаксическим, то есть подлежащим), который указывает на предмет мысли, и предикатом (семантическим или синтаксическим, то есть сказуемым), выражающим свойство, приписываемое субъекту. Позднее предикативность стала пониматься более широко, а именно отношение между предикатом и его актантами.

Традиционная грамматика долгое время основывалась на первом подходе к предикативности, вследствие чего подлежащее и сказуемое выступали в качестве двух вершин предложения, его неотъемлемыми составляющими, посредством которых выражается категория предикативности.

*Подлежащее.* Подлежащим чаще всего называют член предложения, выражающий субъект; «толкование подлежащего через понятие субъект есть объяснение одного неизвестного через другое, поскольку само понятие субъекта оказывается размытым и нечетким» [3].

«О. Есперсен перечисляет целый ряд определений подлежащего, в которых подлежащее представляет собой, с одной стороны, относительно знакомый компонент, с другой - то, что определяется в предложении, то есть то, что в начале было неясным и неопределенным. Понимают подлежащее также и как то, о чем говорится в предложении, или соотносят его с так называемым логическим или психологическим подлежащим» [3].

Согласно Левицкому Ю.А., АдмониВ.Г. определяет подлежащее как «главный член предложения, который выражает предметное понятие... и определяется сказуемым» [3].

Левицкий Ю.А. считает подлежащее обязательным членом предложения, имеющим свою грамматическую семантику - семантику предмета, определяемого в данном предложении с помощью признака - сказуемого.

*Сущность и функции сказуемого.* В лингвистике существует большое количество подходов к определению сказуемого. И нужно заметить, что они зависят от типа грамматики. Так, например, согласно Левицкому Ю.А., АдмониВ.Г**.** определяет сказуемое как «главный член предложения, выражающий признак или форму существования подлежащего, которые, исходя от подлежащего, предикативно определяют его.

Г.Г. Почепцов в своем определении также говорит о том, что сказуемое выражает признак подлежащего, однако сразу подчеркивает, что данный признак является предикативным: «Сказуемое-это один из двух главных членов предложения, который выражает предикативный признак, носителем которого является предмет, передаваемый подлежащим» [4].

Также хотелось бы отметить, что предикативная форма глагола может быть представлена как эксплицитным (ненулевым), так и нулевым глаголом.

В лингвистическом энциклопедическом словаре дается следующее определение сказуемому: «Сказуемое - один из двух главных членов предложения, в котором выражается сообщаемое, соотносится с подлежащим и связано с ним предикативными отношениями» [4].

Г.Г. Почепцов выделяет 2 основные функции сказуемого: категориальную и релятивную. Категориальная функция - это и есть функция предикативности сказуемого. А релятивная функция - это связывающая функция. «Сказуемое выполняет релятивную функцию, выступая в качестве опосредствующего звена между подлежащим и элементами правостороннего глагольного окружения - дополнением и обстоятельством. Так, в отношениях между предложением в действительном залоге и предложением в страдательном залоге глагол - сказуемое образует своеобразную «ось», вокруг которой «вращаются» подлежащее и дополнение, меняющиеся своими местами в предложениях актива и пассива» [4].

**Литература:**

1. Вендина Т.И. Введение в языкознание. - М. «Высшая школа», 2001. - 288 с.
2. Кронгауз М.А. Семантика. - М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 352 с.
3. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. - Пермь: ПГПУ, 2003. – 419 с.
4. Почепцов Г.Г. Предложение и словосочетание // Вопросы грамматического строя. - М.:1995. – 436 с.

***Лепшокова******Аланида Нориевна***

*старший преподаватель*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

***Alanida@mail.ru***

**ОБЗОР НЕОБХОДИМЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ WEB-СТРАНИЦ**

***Аннотация****: В статье содержится обзор технологий создания интерактивных web-узлов. Рассматриваются основные элементы интерактивности, методы реализации интерактивности в Web. Дана краткая характеристика технологий реализации интерактивности.*

***Ключевые слова:*** *интерактивный web-сайт, методы реализации интерактивности, интерактивные технологии, технологии создания интерактивных страниц.*

С самого рождения интернета технологии, которые использовались для создания web-приложений, постоянно совершенствовались и развивались. Все основные новвоведения в интернет пространстве стали возможны только благодаря появлению новых способов передачи и представления информации. Рассмотрим обзор технологий и стандартов, без которых трудно представить современный интернет:

**Язык гипертекстовой разметки HTML-** - это язык гипертекстовой разметки, хранится на веб-серверах и отображается броузерами на экранах компьютеров. Этот язык определяет правила описания гипертекстов и отображения их броузерами на экранах компьютеров.

Общая структура гипертекстов записанных в языке HTML:

гипертекст ::= <html> Раздел заголовков </html>

Раздел заголовков ::= <head> название сайта </head>

название сайта ::= < title > имя</title>

тело документа ::= <body> содержание </body>

Гипертексты должны начинаться со слова <html> и заканчивается словом </html>. Слова, заключаемые в угловые скобки, в языке разметки HTML называются тегами, а в интернет-программировании - кодами или дескрипторами. Дескрипторы (теги) HTML бывают парными и непарными. Парные - <html> и </html>, <head> и </head> и т.д.

Парные дескрипторы выделяют определенный фрагмент гипертекстового документа - «имя», «тело» и так далее. Открывающий дескриптор начинает фрагмент, а закрывающий - завершает его. В закрывающих дескрипторах перед именем после открывающей угловой скобки ставится знак дроби /*.*

Правила описания гипертекстов взаимоувязаны с правилами их отображения на экранах компьютеров. Однако один и тот же гипертекст может по-разному выглядеть на разных компьютерах с различными браузерами и различными размерами экранов.

В результате работы браузера мы получим загрузку и вывод на экран компьютера гипертекстового документа, хранящегося на сайте по адресу, указанному в окне браузера.

Самый простой гипертекстовый документ имеет следующий вид:

<html >

<head>

<title> название </title> </head>

<body> текст с рисунками и гиперссылками </ body>

</html>

Содержимое сайта может состоять из заголовков, абзацев, таблиц со строками и столбцами, меню, списков, графики и изображений, а также интерактивных форм.

Для выравнивания абзацев должен быть выбран единый общий стиль, который должен применяться ко всем абзацам во всех гипертекстах на сайте.

Выбор единого стиля оформления гипертекстов особенно важен для многостраничных сайтов. Неаккуратно оформленные тексты вызывают, как правило, раздражение как в книгах и журналах, так и на сайтах интернета.

Для любых публикаций, и в том числе для гипертекстов, важно как их содержание, так и их оформление. В плане содержания гипертексты, прежде всего не должны иметь опечаток, грамматических и смысловых ошибок.

**Каскадные таблицы стилей CSS** - CSS - одна из широкого спектра технологий, одобренных консорциумом W3C. В середине 1990-х Конcорциум Всемирной паутины стал проявлять интерес к CSS, и в декабре 1996 года была издана рекомендация CSS1. CSS - это язык стилей, определяющий отображение HTML-документов. Например, CSS работает с шрифтами, цветом, полями, строками, высотой, шириной, фоновыми изображениями, позиционированием элементов и многими другими вещами [3].

Язык HTML имеет теги для форматирования, но все же не рекомендуется использовать HTML для оформления веб-страниц. Он отвечает за структуру сайта. Для оформления внешнего вида лучше использовать каскадные таблицы стилей CSS. Они предоставляют больше возможносте, так как предназначены только для этого. К тому же он более точен, и проработан, и поддерживается всеми браузерами.

Общий стиль абзацев задается с помощью тега <style>, размещаемого в заголовке гипертекста. Общая форма: стиль::= <style> параметры </style> где «параметры» - это общие параметры абзацев, списков, таблиц и других фрагментов.

Параметрами стиля могут выступать параметры абзацев (тег <р>), заголовков (тег <hl>), размер символов (font), гиперссылок (тег <а>), таблиц (тег <tr> ), списков (тег <ul> и <о1>) и т.д. Заменив параметр align : right - выравнивание к правому на параметр align : center выравнивания по центру, получим смену оформления для всего гипертекста в целом.

Несомненым достоинством CSS является то, что с помощью одной лишь CSS файла можно управлять всеми веб-страницами, подключенными к этому файлу. Сайты при этом получаются очень живописные. Так применяя к одной html-странице разные стили, можно получить совершенно разные по внешнему виду веб-страницы. К тому же с помощью CSS можно использовать блочную верстку при создании сайтов.

При блочной верстке проектируемый сайт создается из отдельных блоков.

В последнее время проектировщики применяют блочную верстку чаще, чем табличную верстку, что говорит о том, что блочная верстка обладает целым рядом преимуществ. Хотя бы то, что блочная верстка имеет меньший размер программного кода, а значит, созданные таким образом страницы будут загружаться быстрее, что снижает нагрузку на сервер. Еще одно преимущество блочной верстки заключается в том, что веб-страницы загружаются быстро, а значит и индексируются быстрее.

Простота, доступность каждого элемента и малые временные затраты на то, чтобы при необходимости менять дизайн сайта или какие-то отдельные его элементы. Достаточно будет открыть один или несколько css-файлов, чтобы изменить сайт до неузнаваемости;

С помощью таблиц стилей можно делать плавающие элементы, обтекаемые элементы, элементы со спецэффетами и многое другое.

Из недостатков можно отметить то, что овладеть блочной версткой все же сложнее табличной верстки.

**Язык скриптов JavaScript**

К сожалению, созданные с помощью языка разметки HTML веб-страницы получаются статистические. Все изменения, которые имеют место на экране, осуществляет браузер, загружаясь на экран. Чтобы сделать веб-страницы динамическими, необходимо предоставить возможность пользователю прямо взаимодействовать с ее содержимым. Для этой цели необходимо к языку маркировки HTML и каскадным таблицам стилей CSS, добавить такие программные средства, которые позволили бы на клиентском сайте без участия сервера, решить эту задачу.

В 1995 благодаря фирме Сан появился язык Java, поддерживающий кроссплатформенные приложения. Это стало возможно из-за того, что приложения составляются в некотором промежуточном коде, названом байт - кодом Java и осуществляются на компьютерах клиентов посредством виртуальной машины, понимающий байтовый код. Небольшие программы по Java предназначались для встраивания в Html - документ (апплеты). Они позволили создать настоящие динамические веб-страницы. Однако любое изменение в программе (например, в результате ошибки) требует компилирования исходного кода.

Через год компанией Netscape Communications был разработан на базе Java язык скриптов JavaScript (первоначально названный Livescript). Это был интерпретируемй язык (сценарием) и поэтому не требовал компилирования исходного кода. Браузер Netscape Navigator стал первым браузером, поддерживающий версии JavaScript 2.0 (1995 декабрь).

В дальнейшем преимущества развития веб-страниц с применением JavaScript осознали и другие фирмы, в первую очередь Microsoft, который разработал версию языка JavaScript (JScript) для браузера Microsoft Internet Explorer 3.0 (1996 августа), что, к сожалению, не полностью совпал с версией компании Netscape.

**Способы включения JavaScript в HTML-документ.**

Коды JavaScriptа в HTML-документ можно подключать несколькими способами:

1. JavaScript- коды можно записывать между тегами <SCRIPT> и </SCRIPT>;
2. JavaScript - коды можно подключать из внешнего файла с помощью тега <SCRIPT>;
3. JavaScript- коды можно размещать непосредственно в тегах HTML при задании обработчиков событий, а также при использовании псевдопротокола javascript:URL в тэгах HTML.

Для размещения JavaScript между тэгами <SCRIPT> и </SCRIPT> используют следующий код :

</SCRIPT>

SCRIPT TYPE="text/javascript" >

<!-- Маскирование сценария

Содержание кода JavaScript// --></SCRIPT>

Параметр TYPE задает код, который используется в парном теге <SCRIPT>.

При подключении внешнего файла с JavaScript-скриптами используют парный тег <SCRIPT> и </SCRIPT>, но в отличие от внутреннего встраивания тег <SCRIPT> содержит атрибут SRC, который задает URL-адрес внешнего файла с фрагментами JavaScript.

**Структура и синтаксис языка JavaScript**

JavaScript является языком программирования и не может существовать отдельно. Переменные, функции, операторы, классы (коды языка JavaScript), определяющие структуру скрипта, должны внедряться в HTML – код.

Язык JavaScript - регистрозависимый язык, в отличие от HTML. Иначе говоря, все ключевые слова, имена переменных, функций и классов должны быть написаны с учетом регистра. Но так как HTML является регистронезависимым, то при обращении к функциям JavaScript из тегов HTML можно не соблюдать регистр. Все операторы JavaScript должны отделяться друг от друга символом "**;**" (точкой с запятой).

**ASP.NET** — технология создания web-приложений и web-сервисов от компании Майкрософт. Она является составной частью платформы Microsoft .NET и развитием более старой технологии Microsoft ASP. На данный момент последней версией этой технологии является ASP.NET 4.0. ASP.NET внешне во многом сохраняет схожесть с более старой технологией ASP, что позволяет разработчикам относительно легко перейти на ASP.NET. В то же время внутреннее устройство ASP.NET существенно отличается от ASP, поскольку она основана на платформе .NET и, следовательно, использует все новые возможности, предоставляемые этой платформой. ASP.NET – это часть технологии. NET, используемая для написания мощных клиент-серверных интернет-приложений. Она позволяет создавать динамические страницы HTML. ASP.NET возникла в результате объединения более старой технологии ASP (активные серверные страницы) и .NET Framework. Она содержит множество готовых элементов управления, используя которые можно быстро создавать интерактивные web-сайты. Вы также можете использовать сервисы, предоставляемые другими сайтами, прозрачно для пользователей вашего сайта [1].

Все рассмотренные технологии заметно упрощают жизнь web-дизайнеру, особенно когда требуется реализовать сайт на стороне клиента. Технологии создания интерактивных страниц гораздо проще использования CGI-программ и во многом сохраняют их преимущества относительно возможности накапливать на сервере поступающую от посетителей сайта информацию и делать ее доступной для других посетителей.

**Литература:**

1. Джамса Крис, Эффективный самоучитель по креативному Web – дизайну. HTML, XHTML, CSS, JavaScript, PHP, ASP, ActiveX. Энди Андерсон – М.: ООО «ДиаСофтЮП», 2007. – 238 с.
2. Пауэлл Т.А. Полное руководство по HTML. – Мн.: ООО «Попурри», 2011. – 190 с.
3. Хилайер С., Мизик Д. Программирование Active Server Pages. – М.: ИТД «Русская редакция», 2013. – 167 с.

***Лепшокова Елизавета Ахияевна***

*доцент кафедры германской филологии*

***E-mail:***[*lepshokova.e.a@mail.ru*](mailto:lepshokova.e.a@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ, РЕГУЛИРУЮЩИЕ**

**СТРУКТУРНУЮ СТАБИЛЬНОСТЬ КОНСТРУКЦИИ**

**КАУЗАЦИИ ДВИЖЕНИЯ**

***Аннотация.*** *Статья посвящена конструкциям каузации движения, что описывает каузативное событие, в котором антецедент и консеквент - основные звенья в причинно-следственной цепочке неразрывно связаны.*

***Ключевые слова:*** *предикатная структура, инвариант, комбинаторные эффекты или элементы смысла, конструкция каузации движения.*

В отличие от результативной конструкции, семантическая структура конструкции каузации движения принимает как актант-каузатор с ролью агенса (*agent*), так и актант-каузатор, представленный различными природными силами (natural force):

1. *Chris pushed the piano up the stairs.*
2. *The wind blew the ship off the course.*
3. *The rain swept the ring into the gutter.*

Однако на актант с ролью инструмента структурой конструкции налагается запрет, и он не может считаться агенсным аргументом конструкции каузации движения:

*The hammer broke the vase into pieces.*

*His cane helped him into the car.*

Различия интерпретации лексических и перифрастических каузативов в лингвистике признаны уже давно *(kill - cause to die; melt - cause to melt*) (Fodor 1970; Shibatani 1973, 1976; Lakoff 1977; McCawley 1978; Gergely & Bever 1986).

Изначально считается, что лексические каузативы репрезентируют такой тип причинно-следственных отношений, который определяется как «прототипический», «эффективный», или «прямой».

По иконическому принципу одна каузативная субъектно-предикатная структура соответствует одному сценарию/фрейму события. Этот же принцип применим и к конструкции каузации движения. С целью более продуктивного структурирования инвариантной семантической системы данной конструкции необходимо определить, какой ситуации или сценарию соответствует каждый инвариант, а также какие признаки, понятия, комбинаторные эффекты или элементы смысла включены в комплекс факторов, эксплицирующих и выстраивающих соответствующую модель для каждого типа выражений.

Конструкция каузации движения описывает каузативное событие, в котором антецедент и консеквент - основные звенья в причинно-следственной цепочке неразрывно связаны. Эти два этапа сложной каузативной ситуации должны происходить последовательно и между ними не предполагается какой- либо временной паузы.

Таким образом, событие, каузирующее движение и последующее перемещение объекта, исключает возможность параллельного осознания и осмысливания информации, которую содержит каузирующее действие.

Рассмотрим два примера конструкции каузации движения:

*a. Sam coaxed Bob into the room.*

*b. Sam encouraged Bob into the room.*

Обратим внимание на то, что такие глаголы как *convince, persuade, instruct, encourage* ни при каких условиях не монтируются с конструкцией каузации движения. Объяснить это можно тем, что общей составляющей в семантике глаголов этой группы является импликация принятия решения относительно маршрута или пути перемещения.

Тот же самый признак, вернее его отсутствие, обуславливает возможность функционирования другой группы глаголов в конструкции каузации движения:

1. *Sam frightened Bob out of the house.*
2. *Sam coaxed him into the room.*
3. *Sam lured him into the room.*

Глаголы *frighten, coax, и lure* описывают такие психологические состояния, в которых просто нет места, а также и временного пространства для принятия решения.

Однако можно не согласиться с подобными выводами, и предположить, что глаголы, способные вписываться в конструкцию каузации движения, просто не образуют таких тематических ролей, которые как-то были бы связаны с «общим запретом» на принятие решения в рамках конструкции каузации движения. Возможно, более целесообразным решением было бы вывести этот принцип за пределы регулярных и общих правил и отнести его к разряду исключений.

Тем не менее, существует подтверждение, основанное на реальных примерах языковой дистрибуции, в том, что конструкция каузации движения действительно накладывает определенные ограничения на свое лексическое наполнение, и в частности, накладывает запрет на возможность принятия решения в случае каузации движения.

Для того, чтобы проверить, насколько такая точка зрения является обоснованной, можно добавить в конструкцию наречие *willingly*, которое служит своеобразным тестером ситуации, поскольку его можно применить к субъекту и на поверхностном, и на глубинном уровне [4, c.43].

Согласно многим лингвистическим теориям аргумент прямого объекта является логическим субъектом предикатной препозициональной части конструкции (*predicative РР*). Как видно из следующих примеров, *willingly* не может адекватно сочетаться с пациенсным аргументом (аргументом прямого объекта) конструкции каузации движения как в форме активного, так и в форме пассивного залога:

1. *Не asked her into the room willingly.*
2. *She was asked into the room willingly.*

Таким образом, невозможность сочетаемости тематического аргумента с наречием *willingly* является практическим подтверждением необходимости наложения обязательного запрета на включение смыслового компонента принятия решения в структуру причинно-следственных отношений по типу каузации движения.

Определяются два подкласса выражений в инвариантном ряду конструкции каузации движения, в семантике которых присутствуют лишь предпосылки для описания события движения.

Для выражений, относящихся к первой группе, применим так называемый принцип условия согласия/следования (“*conditions of satisfaction”)* [6, c. 55], который является в некотором смысле «гарантом» того, что тематический аргумент конструкции действительно проходит маршрут, конечная точка которого определяется директивным локативом:

1. *Sam asked him into the room.*
2. *Sam invited him onto the deck.*
3. *Sam urged him into the room.*

Во вторую группу включены некоторые выражения, репрезентирующие случай предоставления возможности движения (*enablement*) посредством устранения препятствия:

*(1) Sam allowed him into the room.*

*(2) Sam permitted him into the house.*

Формат ситуации, моделируемой выражениями такого типа. несколько иной, и поэтому предыдущее правило, налагающее запрет на волитивность тематического аргумента, выраженную в возможности принятия решения следовать заданным маршрутом, здесь частично отменяется.

Такая перестановка акцентов релевантности признаков происходит потому, что осуществление движения в заданном направлении не является обязательным.

Рассмотрим следующую группу примеров, в которой два предложения не являются грамматически корректными, и попробуем выяснить, какими факторами это обуславливается.

1. *Sam asked Joe into the room.*
2. *Sam begged Joe into the room.*
3. *Sam pleaded Joe into the room.*
4. *Sam pleaded/begged Joe to go into the room.*

Следует отметить, что в конструкции каузации движения роль субъекта в определении траектории перемещения является детерминирующей, а изменение локативного состояния объекта — жестким и обязательным условием. Если же тема движения в конструкции не локализована, то факт перемещения должен подтверждаться на импликативном уровне.

В случае с глаголами *beg и plead* данные требования не соблюдаются, так как (1) их семантика не содержит каузативную сему, имплицирующую, что позиция субъекта в данной ситуации является доминирующей и решающей, то есть в обязательном порядке каузирующей движение/перемещение объекта в определенном направлении; (2) для подтверждения или опровержения изменения локативного состояния тематического аргумента требуется дополнительный анализ развития событий/ситуации на прагматическом уровне.

Приведем еще один пример: *Sam asked Harry into the jail cell.* В данном случае для того, чтобы узнать, захотел ли Гарри войти в камеру, требуется дополнительная информация прагматического характера (предоставляемая контекстом). А вот конструкция *Sam ordered Bob into the jail cell,* как и всякая конструкция каузации движения, не учитывает желание тематического аргумента совершить определенное целенаправленное перемещение, достаточно того, что ему в жестком порядке предписывается это сделать, то есть предполагается, что фактически перемещение по заданному маршруту произошло.

Типовые, или конвенциональные, которые репрезентирует конструкция каузации движения, должны описываться одним простым предложением, структурно и семантически соответствующим конструкции каузации движения, несмотря на косвенный характер каузации или наличие каузатора-посредника вне фокуса.

Как отмечал Шибатани в своей работе по грамматике каузативных конструкций, ряд действий, которые ассоциируются в человеческом сознании с определенным сценарием прототипического характера, могут выражаться через простые каузативы, даже в том случае, если каузирующее событие является косвенным или каузация осуществляется опосредованно, т.е. существует некий каузатор-посредник, существование которого признается «по умолчанию» и поэтому не локализуется. Например:

*The company flew her to Chicago for an interview.*

Ситуация, в которой компания оплачивает поездку, отправляя своего сотрудника в командировку, в современной реальности является вполне прототипической.

Соответственно, ковенциональные сценарии, которые репрезентирует конструкция каузации движения, должны быть оформлены как одно событие, несмотря на косвенный характер каузации или наличие каузатора-посредника вне фокуса.

Конструкция каузации движения интегрируется только с глаголами, которые, обозначая каузирющее действие, направленное на тематический аргумент (causee), определяют как само перемещение, так и его траекторию (*path*).

Рассмотрим следующую пару глаголов силового воздействия *hit и strike*. Р. Джекендофф в свое время обратил внимание на то, что эти два глагола-синонима образуют разные синтаксические модели [4, c. 43]. Более того, семантический класс глаголов силового воздействия можно разделить на две группы: *hit*-группу (*slap, smack, whack, knock)* и *struck*-группу (*assault, sock, spank, clobber, slash, bludgeon, impact*).

Главное различие, которое лежит в основе сочетаемостных и структурных эффектов этих двух семантических групп, заключается в том, что семантика глаголов группы *hit* подразумевает силовое воздействие на объект, в которое включен компонент движения/перемещения (и он является профильным), а в семантике глаголов группы *strike* маркирован именно сам факт воздействия (динамический и директивный эффекты отсутствуют). Поэтому глаголы типа hit могут функционировать в конструкции каузации движения, а такие глаголы как *strike* - нет. Например: *Sam knocked off the lid.*

Если действие, каузирующее изменение состояния, которое осуществляется в рамках конвенционального сценария, характеризуется наличием эффекта непреднамеренной каузации движения, или, более того, интенцией каузировать движение/перемещение, тогда целенаправленность движения может быть специфицирована.

Рассмотрим следующую группу выражений:

1. *The butcher sliced the salami onto the wax paper.*
2. *Joey clumped his potatoes into the middle of his plate.*
3. *Joey grated the cheese onto a serving plate.*

Глаголы изменения состояния (*slice, clump, grate, shred*), также как и глаголы группы *hit* имплицируют не только каузацию качественно изменяющую состояние объекта, но и эффект движения, и поэтому они могут интегрироваться в конструкцию каузации движения.

Направленность движения полностью детерминируется волитивностью агенсного и семантикой локативного аргументов.

Каузальная сила, которая, как правило, исходит от агенсного аргумента, полностью определяет направление/маршрут движения, по которому будет перемещаться пациенсный аргумент. Только в этом случае соблюдается семантическая целостность и грамматическая корректность конструкции каузации движения.

**Литература:**

1. Адмони В.Г. Завершенность конструкции как явление синтаксической формы // В Я. - М.: Наука, № 1 1958. - С. 111 - 117.
2. Азнаурова Э. С. Очерки по стилистике слова.- Ташкент: ФАН, 1983.- 223 с.
3. Кубрякова Е.С Краткий словарь когнитивных терминов. - М.: Наука, 1997. - 245 с.
4. Jackendoff R. Semantic Structures. MIT Press, Cambridge, 1990. - 322 p.
5. Lakoff G. Irregularity in Syntax. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970. - 207 p.
6. Lakoff G. and Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. - 276 p.
7. Searle. J.R. Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind. - М, 1990. – 123 р.

***Лепшокова Елизавета Ахияевна***

*доцент кафедры германской филологии*

***E-mail:***[*lepshokova.e.a@mail.ru*](mailto:lepshokova.e.a@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ**

***Аннотация.*** *В статье описываются методические требования к художественным текстам для домашнего чтения на старшей стадии обучения учеников английскому языку.* *Для успешной организации процесса обучения самостоятельному чтению представляется важным рассмотреть требования к текстам.*

***Ключевые слова:*** *процесс обучения, самостоятельное чтение, требования к текстам, типологическая общность, текстовой материал, домашнее чтение.*

Основу типологической одинаковости текстового материала для домашнего чтения на средней стадии обучения иностранному языку, на наш взгляд обязаны составлять требования к: 1) жанру, 2) содержанию и 3) языковому материалу.

Значительный интерес показывается обучающимися к чтению художественной литературы на английском языке. Выбор художественного текста в качестве предмета домашнего чтения не случаен. Учёные-психологи считают, что в 15-16 лет у подростков появляется увеличенный интерес к чтению художественной литературы. В этом возрасте у учащихся просматривается обострённое внимание к реальности, и письменность начинает осмысливаться ими как источник умения.

Литературные труды интересны и назидательны в том смысле, что они представляют людей определенной исторической эпохи, их мысли, ощущения, связи друг с другом, их жизненные идеалы, - словом, внутренний, нравственный мир человека и общественную жизнь людей. Помимо того, такого рода тексты помогают решению как фактических, образовательных, так и воспитательных задач в процессе самостоятельного чтения. Поэтому для самостоятельной работы нами было отобрано художественное творение, отвечающее установленным запросам.

Отличительной особенностью художественного текста является его абсолютная антропоцентричность, то есть художественная письменность обращена, прежде всего, на постижение человека, что помогает познавательным устремлениям большей части подростков [5, с. 61].

Если дети младшего школьного возраста с охотой делятся с учителем своими волнениями, переживаниями, домашними проблемами, то подросток уже не так чистосердечен с окружающими, в особенности со старшими. По словам психологов, учащиеся в большей степени склонны анализировать и оценивать действия и ощущения литературных героев, чем свои собственные. И именно в данное возрастное время у детей отмечается происхождение особого интереса к своему духовному миру, к своей персоне, они охотнее делятся этими мыслями непосредственно, через характеристику литературного героя. В свою очередь Н.А. Саланович считает, что в художественном тексте нередко наблюдаются диалоги, где используются различные формы речевого узуса, формулы корректности, фоновая и безэквивалентная лексика. Всё это расширяет лингвистические и страноведческие знания учащихся, позволяет им лучше понять специфику и оригинальность английского языка и культуры [4, с. 20].

Последующим аргументом в пользу художественных произведений как главного материала для домашнего чтения является своеобразие их композиционного строя, которое обладает, с одной стороны, силой эмоционального влияния на читателя, с другой - помогает лучшему пониманию прочитанного. Одной из основных черт художественного произведения   считается фабульность (событийность). В основе его построения лежит какая-то сюжетная коллизия. Читатель ждёт разрешения конфликта. И в психологическом, и в методическом плане важную роль играют основные компоненты сюжета художественного произведения: экспозиция, завязка, перипетии, кульминация, развязка, составляющие как бы инвариант влияния худо­жественного труда. Все компоненты сюжета художественного произведения помогают правильной направленности понимания дальнейшего изложения и ведут к антиципации содержания, а, следовательно, стимулируют и языковую гипотезу.

Использование художественных текстов неотделимо от страноведче­ского аспекта преподавания иностранных языков. Письменность является  ценным источником страноведческих познаний.

Таким образом, анализ языковедческих и экстралингвистических характеристик художественных текстов даёт утверждать, что на среднем этапе обучения домашнее чтение рационально проводить на трудах художественной литературы страны проходимого языка. Художественные произведения при таком подходе могут быть успешно применены как в качестве учебного материала при работе над собственно языком, так и в качестве общекультурного страноведческого компонента, знакомящего учащихся с лучшими примерами художественно-литературного творчества страны, язык которой они изучают, а также реалиями и знаками внешней цивилизации.

Следующим требованием  к текстам для самостоятельного домашнего чтения является их содержание. Перед учителем стоит задача: отбирать тексты для чтения с учётом увлечений учащихся. Ни для кого не секрет, что довольно часто учащиеся работают с текстами, содержание которых выходит за рамки их интересов и потребностей. Это приводит не только к уменьшению мотивации учения, но и к потере смысла самого чтения как вида речевой дея­тельности.

При отборе необходимо рассматривать, прежде всего, возрастные особенности, интерес и потребности учащихся. Не менее существенным при этом является само содержание текстов, новинка и практическая значимость имеющейся в них информации.

В настоящее время эта задача  может быть благополучно решена на основе аутентичных текстов лингвострановедческого характера. Обоснованность обращения к такого рода текстам объясняется, прежде всего тем, что они воспринимаются учащимися с повышенным интересом и большим энтузиазмом.

В данном случае имеется в виду  информативное чтение, которое, как известно, призвано решать широкие познавательные задачи.

Помимо того, в распоряжении учителя сегодня имеется достаточно возможностей для широкого использования в учебном процессе аутентичных текстов. Именно они, как никакой другой учебный текст, отличаются своей *избыточностью.* Под ней понимается наличие в языке элементов,  несущих повторную информацию, то есть информацию, уже переданную другими элементами языка. Она обеспечивает не только вероятность передачи сооб­щения, но и функционирование таких механизмов речи, как вероятностное прогнозирование, что немаловажно при организации работы над само­стоятельным чтением художественных текстов.

Помимо того, аутентичный текст отличается и своей информативностью, особенно если речь идёт о текстах лингвострановедческого характера [4, с. 18].

Дискурсивно аутентичный текст характеризуется естественностью лек­сического наполнения и грамматических  форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления. Такому тексту присуща логическая целостность и тематиче­ское единство.

Страноведческие интересы могут быть удовлетворены как средствами родного, так и английского языка, а в последнем случае правомерно говорить о лингвострановедческих интересах. Страноведческие и лингвострановедческие интересы - это средство самовыражения, самоутверждения подро­стков, один из факторов организации неформальных групп по интересам. Вместе с тем присутствие интересов сопровождается возрастанием познавательной активности школьников, стимулирует становление статуса подростка. В последнее время увеличилась потребность в знаниях об истори­чески сложившихся формах правления в США, Великобритании и других странах, об экологических задачах, подростковой субкультуре, религии. Нарастание познавательной активности учащихся в данных областях обусловливается изменениями в общественной жизни как в нашей стране, так и за её пределами, стремлением людей к взаимопониманию и сотрудничеству.

Чтение, ориентированное на страну проходимого языка, помогает созданию условий не только для активизации познавательной деятельности, но и для воспитания таких качеств, как чувство уважения к культуре, развивая  при этом чувство гордости и любви к своей собственной. Читая, учащиеся не только приобщаются к новому для них миру, но и начинают ориентироваться в нём, учатся определять общечеловеческие ценности и получают, наконец, моральное удовлетворение от самого процесса чтения. Помимо того, чтение, основанное на указанных выше материалах,  во многом помогает появлению новых, устойчивых побуждений к получению актуальной и нужной информации.

Особое внимание следует уделять языку текстов. Существует мнение, что в качестве литературы для самостоятельного домашнего чтения в условиях школьного обучения иностранному языку необходимо использовать только адаптированные, лёгкие в языковом отношении тексты. С таким мнением трудно согласиться, если учесть, что реализация программного требования о непосредственном понимании читаемого осуществима при наличии определённого числа неизвестных, но возможно доступных для понимания в процессе чтения языковых, в основном, лексических явлений. Помимо того, как подмечает А.И Демченко, чтение такого характера литературы не имело бы обучающей функции и сводилось бы лишь к повторению пройденного [2, с. 20].

В публикациях последних лет проводится мысль о необходимости включения в тексты для домашнего чтения в старших классах также определенного числа неизвестных грамматических явлений, как указывает О.В Гордиевская, сцелью ускорить приобщение их к чтению достоверной, отчасти адаптированной литературы [1, с. 33].

Надо, однако, применение этого положения ограничить определёнными условиями, в частности, принимать во внимание уровень подготовленности учащихся. Следовательно, методически и психологически не оправдано как занижение требований с точки зрения степени трудности читаемого материала, так и завышение требований касательно сложности текстов, потому что они затрудняют работу, превращают чтение в дешифровку, в систе­матический перевод и использование словаря, лишая их естественного удо­вольствия от свободного общения с текстом.

Эта задача опять - таки может быть решена с помощью аутентичных текстов. Аутентичный текст является отличным материалом для ознакомления с фразеологией осваиваемого языка и работы над ней. Отбор лексики и фразеологии играет важную роль в достижении аутентичности высказыва­ния. Идиоматичность и экспрессивность придают тексту фразеологические выражения. Они обладают национальной спецификой, определяемой особенностями языка, и именно их осозние и употребление вызывают трудности у иностранцев. Тем не менее, исключение фразеологии из текстов неугодно, так как это обедняет текст, лишает его выразительности, своеобразия.

В особенности немаловажно показать на конкретных примерах существующие межъязыковые расхождения. Так, в английском языке в большинстве случаев используются фразовые глаголы. Они представляют трудность для русскоязычных учащихся и в связи с этим мало представлены в школьных учебниках. Однако аутентичная английская речь без этих глаголов реально невозможна. Следовательно, представляется разумным уже на втором-третьем году обучения включать в тексты ранее изученные глаголы с различными послелогами. Скажем:

*to find* - *to*  *find out*

*to look - look after*

Знакомство с пословицами и фразеологическими выражениями формирует у обучаемых навыки аутентичного речевого поведения, а сопоставление английской и русской фразеологии вызывает эмоциональный отклик и повышает интерес к предмету.

Представление грамматической аутентичности связано с использованием в устной и письменной речи присущих для данного языка грамматических конструкций.

Рассмотрим в качестве примера модели отрицательных предложений. В английском языке они обладают определённой спецификой, следовательно, дословный перевод с русского языка не обязательно аутентичен. Так, в ряде случаев при переводе меняется  происхождение место отрицания в предложении:

*Я думаю, что он не уедет. -1 don't think he will leave.*

Иногда аутентичный перевод русского отрицательного предложения на английский язык осуществляется без отрицания:

*Не*  *забудь вернуть ручку. - Remember*  *to bring the pen back.*

Особенно употребимы глаголы обобщающего значения:

*Он съел 3 конфеты. - Не had 3 sweets.*

Знакомство с перечисленными и многими другими грамматическими явлениями, их включение в грамматический «багаж» учащихся облегчит в грядущем осознавание обучаемыми устной и письменной аутентичной речи, будет помогать образованию у них представлений о межъязыковых расхождениях.

Для разговорной речи естественными являются недоговорённость, эллиптичность, использование сокращённых форм:

* / *don't think he leads a very healthy life.*
* *Scientists never do. But I tell you*  *what - he may*  *go to sleep this afternoon! He sometimes does!*

Разговорная лексика *(all right, Baby; OK),* устойчивые выражения *(the nearest & dearest),* восклицания *(Oh! Wow!),* заполнители пауз *(well, m-m-m, you know),* фразеологические единицы - всё это придает тексту подлинный национальный колорит и аутентичность.

Работа  над функционально аутентичным художественным текстом приближает учащегося к реальным условиям применения языка, знакомит его с разнообразными языковедческими средствами и готовит его к самостоятельному функционально аутентичному использованию этих средств в речи.

Таким образом, обучение естественному, живому языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка либо составленных с учётом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми речевыми нормами [3, с. 11].

Таким образом, при отборе текстов для чтения учителю необходимо рассматривать, прежде всего, принцип аутентичности информации, то есть их познавательной ценности, а также принцип доступности, системности и логики изложения, связи с уже изученным и осваиваемым лексическим и грамматическим материалом и так далее.

**Литература:**

1. Гордиевская О.В. Организация обучения чтению со словарем // ИЯШ, 1997 -№ 1. – М., 1997. - 120 с.
2. ДемченкоА.И. Обучение самостоятельному чтению студентов 1 курса языкового вуза: Автореф. дисс. канд. пед. наук. - М., 1985. – 28 с.
3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста. //ИЯШ, 1999 -№ 1. - М., 1999. – 88 с.
4. Саланович Н.А. Роль и место чтения художественных текстов на старшем этапе обучения // ИЯШ, 2001 - № 3. – М., 2001. - 150 с.
5. Фадеев В.М. Домашнее чтение в старших классах, его организация и приёмы контроля // ИЯШ, 1979 - № 6. – М., 1979. – 90 с.
6. Чернявская Л.А. Чтение на иностранном языке как средство развития опыта общения учащихся // ИЯШ, 1986 - № 2. - М., 1986. – 120 с.
7. Шатилов С.Ф. Некоторые вопросы методики обучения чтению на иностранном языке в школе и вузе // Обучение чтению на иностранном языке в школе и вузе - Л., 1973. – 190 с.

***Лепшокова Светлана Мурзакуловна***

*доцент кафедры германской филологии*

***E-mail:***[*lepshokova.sveta.62@mail.ru*](mailto:lepshokova.sveta.62@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ИЗВИНЕНИЕ В ЭТИКЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

***Аннотация.*** *В статье говорится об извинении в этике речевого общения, о типах извинения. Культура речевого общения - это многоплановое явление, неотъемлемой частью которого является соблюдение речевого этикета, то есть культуры поведения в речевом проявлении.*

***Ключевые слова****: извинение, этика речевого общения, речевой этикет, культура поведения.*

Связь языка и культуры - это внутренняя связь всех свойств. Слова, которые столь точно определил Гете: как мысль, силу и дело. Слово действительно есть то, и другое, и третье, слово заключает в себе потенциал всего дела культуры. В энциклопедическом словаре - справочнике дается следующее определение речевой этики: «Речевая этика - совокупность этических норм и правил речевого поведения в различных ситуациях общения. Речевая этика базируется на общечеловеческих этических ценностях, на национальных этических посылках, а также на индивидуаль­ных этических ценностях» [2].

Под культурой речевого общения понимается высоко развитое умение осуществлять коммуникацию соответственно нормам, исторически сложившимся в обществе; при этом используются лингвистические средства и способы реализации такого общения, целью которого является достижение максимального перлокутивного эффекта.

Речевой этикет предписывает говорящим в зависимости от ситуации общения использование определенных речевых формул, при этом необходимо принимать во внимание наличие у многих из них ***дополнительных коннотаций.*** Важно также учитывать не только функционально-стилистическую, но и ***эмоциональную окраску*** формул речевого этикета [4].

В качестве одного из условий эффективной коммуникации выступает максимальный учет особенностей партнеров общения. Именно понятие куль­туры речевого/вербального общения позволяет более широко взглянуть на способы оптимизации, поскольку включает в себя также знание собеседниками «речевых стратегий», или «стратегий общения» («discourse strategies»). Лингвистами выявлены такие «стратегии общения», как, например, «правила употребления языка, или правила говорения» у D. Hymes; «максимы» у Н. Grice; «правила следования интерпретации и порождения» у W. Labov; «правила конверсации, вежливости и прагматической компетенции» у R. Lakoff.

Носители языка, овладевшие правилами речевого узуса в процессе социализации, интуитивно осуществляют выбор требуемых единиц, ориентируясь на экстралингвистические условия, среди которых особое значение имеет степень официальности обстановки и отношений между коммуникантами.

Вежливость по своей сути есть проявление уважения к другому человеку. Определение вежливости как хороших манер акцентирует процессуальную сторону (поведенческий, внешний план) этого явления. Вежливость как предмет лингвистического изучения неоднократно привлекала к себе внимание языковедов. В лингвистической литературе вежливость анализируется либо в плане исследования общих стратегий поведения, либо в плане выявления специфики выражения положительного отношения к человеку на материале частных речевых актов в конкретном языке (извинение, благодарность, комплимент, выражение сочувствия и так далее).

Как известно, эксплицитное извинение образует особую микрообласть социально-этической коммуникации наряду с актами приветствия, благодарности, просьбы, прощания и другими. Использование речевого акта извинения направлено на достижение взаимного комфорта в конфликтных или затруднительных ситуациях, в ситуациях, которые сохраняют и поддерживают интерес к коммуниканту. Изучение языковых и коммуникативно-речевых особенностей функционирования извинения может вскрыть тонкий механизм социально-ориентированного интеракционального общения коммуникантов.

Категория извинения достаточно емкая и отражает в сжатом виде целый спектр человеческих отношений, начиная от формальных (фатических), то есть контактоустанавливающих и контактоподдерживающих извинений, и культуры поведения, заканчивая извинениями, просьбами простить за серьезный проступок, нанесение партнеру по коммуникации серьезного материального или морального ущерба.

Что же касается пресуппозиции ритуально-этикетного извинения, то ее образует требование соблюдения этикета в любых, прежде всего - институциализированных средствах общения. Использование клишированных формул извинения является знаковым маркером соблюдения этикета в неэтикетных ситуациях.

В зависимости от состава причин все виды извинения можно подразделить на фатическое, нефатическое и полуфатическое. Разграничение данных видов осуществляется на основании двух критериев: причины извинения и реакции агенса на извинение, поэтому можно говорить об определенной шкале извинений. Эта шкала аккумулирует и отражает многообразие социо­лингвистической информации:

1. позицию пациенса (человека, который извиняется либо просит прощения) и, соответственно, позицию агенса (человека, который реагирует на извинение либо прощает);
2. механизмы и формы фатического извинения и, соответственно, нефатического извинения, а также градуальные переходы между двумя этими формами;
3. официальные и неофициальные контексты функционирования извинения.

Под ***фатическими*** формами коммуникации понимается контактоуста­навливающее и контактопрерывающее общение, которое носит этикетный характер. Основное назначение фатической коммуникации - демонстрировать доброе отношение между коммуникантами.

***Нефатическое*** извинение принципиально отличается от ритуально­этикетного и от ***полуфатического*** чувством вины со стороны пациенса. В ***нефатической*** ситуации причиной извинения может быть преднамеренное / непреднамеренное нанесение серьезного материального или морального ущерба агенсу. Такое извинение не является ритуально-этикетным, и дело может не ограничиться принесением извинения, потребуется возмещение материальных убытков или устранение последствий тяжелой моральной травмы.

***Нефатическое*** извинение отличается и от ***полуфатического*** степенью тяжести нанесенного ущерба. Реакция агенса на полуфатическое извинение может быть как фатической, так и нефатической, в зависимости от величины морального/материального ущерба и отношением к ситуации самого агенса.

Изучение извинения как формулы речевого этикета началось в середи­не прошлого столетия. Лингвисты и философы так или иначе в своих работах касались феномена извинения с позиций прагмалингвистики и социолингвистики.

Извинение является наиболее наглядным способом функционирования речевых актов. Речевой акт коммуникации направлен на поддержание баланса интересов, поэтому не случайно изучение извинения началось как изучение речевых актов. Большинство исследований извинения на начальном этапе становления этого направления осуществлялось в зарубежной лингвистике и, в частности, в английской лингвистической философии. При этом основное внимание уделялось изучению извинения как комплексной категории, как фрейма, который содержит набор понятий, описывающих семантико-прагматическую структуру извинения на основе речевых актов.

**Литература:**

1. Давыденко Л.Г. Формула речевого этикета как предпосылка культуры общения // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве: Материалы международной научной конференции Москва - Пятигорск. - Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. - С. 204-205.
2. Давыденко Л.Г., Этика речевого общения // Мир на Северном Кавказе через языки, образование и культуру. - 2004: Материалы докладов IV международного конгресса (Симпозиум IV). - Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. -С. 39-40.
3. Ивановский Д.Ю. Сопоставительное описание глагольных средств выражения извинения в английском и русском языках: Автореф. дисс. канд. филол. наук. - Пятигорск, 1999. - 16 с.
4. Карасик В.И. Этикет и английский язык // ИЯШ/ - 1993. - № 2. - С. 57-59.

***Лепшокова Светлана Мурзакуловна***

*доцент кафедры германской филологии*

***E-mail:***[*lepshokova.sveta.62@mail.ru*](mailto:lepshokova.sveta.62@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ГЛАГОЛЫ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ В ПАРАДИГМАТИКЕ**

***Аннотация****. В статье дано системное описание лексико-семантических свойств глаголов передачи знаний. Здесь также приводится дефиниционный анализ исследуемой группы глаголов, дается их развернутая классификация и рассматривается иерархическая структура лексико-семантической группы глаголов передачи знаний в терминах ядра и периферии*

***Ключевые слова****: знания, лексико-семантическая группа, информация, классификация, дефиниционный анализ.*

Для настоящей статьи была отобрана лексико-семантическая группа глаголов передачи знаний. Известно, что в процессе передачи знаний передающий информацию стремится к ясности и полноте выражения, так как он заинтересован в том, чтобы его сообщение было принято с наименьшими потерями, а воспринимающий информацию достигнет успеха только в том случае, если сумеет обеспечить необходимую апперцепцию, создать или реализовать на «приемном конце» соответствующий семантический эквивалент [1].

При составлении первоначального списка глаголов передачи знаний были использованы следующие лексико – графические источники английского языка: *Webster’s New Dictionary of Synonyms, Hornby Oxford Advanced Learner’s Dictionary, Collins Cobuild English Language Dictionary, Webster’s Dictionary.*

Взяв за основу инвариантное значение «передачи знаний» - “*to give information, to demonstrate smth, to explain smth and make it clear by showing how to do it, describing it in details, illustrating with examples and showing the meaning of it”*, сплошной выборкой из вышеуказанных словарей выбираем первоначальный список глаголов, в дефинициях которых отражено инвариантное значение передачи знаний.

Процесс передачи знаний может осуществляться различными способами:

а) словесное объяснение (глаголы *to explain, to say, to describe, to interpret, to discuss, to account for),*

б) показ или демонстрация (*to show, to exhibit, to present, to demonstrate),*

в) указание на источник знаний *(to indicate, to point out, to mention),*

г) передача знаний графическим путем (to write, to draw, to diagram),

д) а также даются устойчивые выражения с глаголами передачи знаний, такие как:

*- to show smth to smb;*

*- to show (smb) smth;*

*- to show smth in public;*

*- to explain the meaning of smth;*

*- to explain in words;*

*- to make smth known (clear) to smb;*

*- to describe smth;*

*- to illustrate smth with examples;*

*- to give information about smth;*

*- to give an explanation of smth;*

*- to give details about smth* [1].

Выявив общий корпус глаголов передачи знаний, рассмотрим иерархическую структуру лексико-семантической группы данных глаголов в терминах ядра и периферии.

Применительно к задачам нашего исследования дефиниционный анализ дает возможность объективно установить:

- во – первых, семантическую классификацию глаголов передачи знаний;

- во – вторых, иерархическую и уровневую структуру лексико-семантическую группу глаголов передачи знаний.

Объектом дефиниционного анализа служат эмоциональные оттенки значений глаголов передачи знаний, содержащиеся в толковых словарях [1].

При изучении глаголов как единой лексико-семантической системы важно установить ядро этой лексико-семантической группы. Ядро лексико-семантической группы обычно состоит из контекстно – свойственных глаголов, все или основные значения которых являются характерными и определяющими для данной лексико-семантической группы. Выявление ядра лексико-семантической группы глаголов передачи знаний представляет интерес, так как лексико – семантические свойства ядерных глаголов могут служить основой для адекватного описания данной группы глаголов, входящих в периферийную зону. В данной статье ядро лексико-семантической группы глаголов передачи знаний представлено следующими глаголами, в дефинициях которых отражено инвариантное значение передачи знаний:

1. *to account for – to explain how smth happened;*
2. *to demonstrate – to make smth known, clear to people, to show smth clearly;*
3. *to describe – to explain smth in words;*
4. *to diagram – to explain how smth works, to illustrate smth;*
5. *to display – to show smth on a screen;*
6. *to exhibit – to smth in public;*
7. *to explain – to show the meaning of smth, to give details about smth, to describe smth;*
8. *to illustrate – to describe smth, to make it clear, to explain;*
9. *to indicate – to show where smth is, to mention, to make known;*
10. *to interpret – to explain, to show the meaning of smth, to give an explanation of what it means;*
11. *to point out – to show, to indicate, to suggest, to give people information;*
12. *to present – to give information, to show smth, to describe smth, to exhibit;*
13. *to record – to show, to indicate smth, to make smth known;*
14. *to represent – to describe smth, to show, to explain, to make smth clear;*
15. *to show – to explain smth, to make it clear, to demonstrate;*
16. *to suggest – to show in an indirect way* [1].

Периферийная зона данной лексико-семантической группы представлена глаголами, в которых релевантные для нас значения передачи знаний являются факультативными и даже окказиональными, то есть в дефинициях которых в некоторой степени отражено значение глаголов, составляющих ядро представляемой группы. Таким образом, в периферийную зону входят следующие глаголы:

1. *to clarify – to make smth clear and easier to understand by giving more details or simpler explanation;*
2. *to discuss – to write or talk about smth in detail;*
3. *to draw – to make a picture, pattern or diagram which usually shows only the outlines of smth;*
4. *to mention – to say smth, to speak of or about smth;*
5. *to plot – to make a plan of smth in order to show how it has developed in the past or will develop in the future;*
6. *to report – to describe smth. To present smth at a given time (place), to give an account of smth;*
7. *to say – to give smb information, to report;*
8. *to specify – to state smth or describe it precisely, to mention smth;*
9. *to write – to give smb information in a letter or note.*

«Лидером» среди данных глаголов и, соответственно, доминантой глаголов передачи знаний и по частотности употребления в дефинициях глаголов ядра и периферии, и по семантическому строению, и по контрастному употреблению является, бесспорно, глагол *to show* [1].

**Литература:**

1. Антонова С.М. Глаголы говорения - динамическая модель языковой картины мира: опыт когнитивной интерпретации: Монография - Гродно: ГрГУ, 2003. - 519 с.
2. Арнольд И.В. Семантическая структура слова в современном английском языке и методика ее исследования (На материале имени существительного). – Л.: Просвещение, 1992. – 267 с.
3. Волокитина А.И. Синтагматические характеристики английских глаголов говорения //Прагматика форм речевого общения: Межвузовский сборник научных статей. - Самара: Изд-во "Самарский университет", 2001. - С. 144-149.
4. Воронков С.А. Прагматический аспект английских глаголов говорения speak , talk , say , tell // Науч. зап. Сиб. акад. гос. службы. – Новосибирск, 2000. – Т. 3. – С. 304–321.

***Лепшокова Залина Асхатовна***

*студентка 31 гр., ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Светлана Мурзакуловна***

*E-mail:* [*lepshokova.sveta.62@mail.ru*](mailto:lepshokova.sveta.62@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СОПОСТАВЛЕНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК**

**РУССКОГО И КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКОВ**

***Аннотация.*** *Рассмотренная нами тема имеет большое значение и в лингвистике, и фольклористике, и в педагогике, и во многих других отраслях знания. Источником актуальности ее служит то, что она посвящена изучению пословиц и поговорок русского и карачаево-балкарского языков – непреходящей ценности многих поколений человечества.*

***Ключевые слова****: лингвистика, фольклористика, педагогика, пословицы, поговорки, национальное своеобразие.*

«Великий и могучий» русский язык имеет много пословиц и поговорок на тему знания, образования, учения и невежества, что говорит о том, как ценится в людях образованность, ученость.

Мы сопоставили пословицы и поговорки русского и карачаево-балкарского языков, попытались определить сущность пословиц и поговорок, статус пословиц и поговорок в рассматриваемых языках, отождествили их друг с другом и выявили их национальное своеобразие.

Нам бы хотелось это особенно отметить и привести примеры некоторых из этих пословичных изречений:

*По одежке встречают – по уму провожают.*

*Ученье – свет, неученье – тьма.*

*Ученого учить – только портить.*

*Кто много знает, с того много и спрашивается.*

*Не учись до старости, а учись до смерти.*

*Без терпенья нет ученья.*

*Знание лучше богатства.*

*Перо пишет, а ум водит.*

*Без муки нет и науки.*

*Человек без знаний – все равно, что гриб: хотя на взгляд и крепкий, а за землю плохо держится.*

*Золото добывают из земли, а знания – из книги.*

*Мир освещается солнцем, а человек – знанием.*

*Неграмотный – что слепой.*

*Учение – путь к уменью.*

*За ученого трех неученых дают, да и то не берут.*

*Всякое полузнанье хуже всякого незнанья.*

*Наукой свет стоит, ученьем люди живут.*

*К мягкому воску – печать, к юному человеку – ученье.*

*Наука в лес не ведет, а из лесу выводит.*

*Корень ученья горек, а плод его сладок.*

*Почитай учителя как родителя.*

*Ученому везде дорога.*

*Век живи – век учись.*

*Чтенье – лучшее ученье.*

*Учись смолоду, под старость не будешь знать голоду.*

*Повторенье – мать ученья.*

*Лучше не учен, да умен, нежели учен, да глуп.*

*Грамоте учиться – всегда пригодится.*

*До смерти учись, до гроба исправляйся.*

*В умной беседе быть – ума прикупить, а в глупой – и свой растерять.*

*Где сила не может, там ум поможет.*

*Чужая сторона прибавит ума.*

*Не стыдно не знать, стыдно не учиться.*

*Красна птица перьем, а человек – ученьем.*

*Неразумного учить – что в бездонную кадку воду лить.*

*Кто грамоте горазд, тому не пропасть.*

Пословицы и поговорки русского народа отражают его постоянное стремление к знаниям и уважительное отношение к образованию, осуждение лени и невежества.

Духовная культура карачаево-балкарского народа также очень богата.

Карачаево-балкарский народ сложил огромное количество пословиц и поговорок. Пословица в карачаево-балкарском языке – **нарт сез** – это краткое образное изречение, очень часто рифмованное, в котором обобщен многовековой опыт народа, его понимание жизни и различных ее сторон. Это одновременно и практические советы, и наставления, и наблюдения, и мудрость.

Примеры карачаево-балкарских пословиц о знании и учении:

*Окъугъан асыу, окъумагъан – джарсыу* (Ученье – благо, неученье – тьма).

*Окъугъанны бети джарыкъ, келю базыкъ* (У образованного на лице свет, а в душе простор).

*Окъугъан сабий окъумагъан адамдан уллуду* (Грамотный ребенок выше неграмотного взрослого).

*Окъугъан озар, окъумагъан тозар* (Ученый преуспеет, неученый отстанет).

*Окъумагъан сокъурду – сокъур ташха абыныр* (Неграмотный слеп, а слепой о камни спотыкается).

*Окъугъан адеб-намыс окъуйду* (Кто учится, тот ума-разума набирается).

*Окъугъан ийне бла кёр къазгъан кибикди* (Учиться – словно иглой могилу копать (то есть трудно)).

*Окъуу нюрдю, окъумагъан кёрдю* (Ученье – свет, неученье – тьма; букв. могила).

*Билген агъачха барса, бир терек къоркъар, билмеген барса уа минг терек къоркъар* (Если в лес пойдет знающий, то одно дерево испугается (то, которым можно топить), а если пойдет незнающий – тысяча деревьев испугается (любое из них может порубить)).

*Тели тилеучю болур, акъыллы юрениучю болур* (Глупый будет всегда просить, а умный будет учиться делать сам).

Поговорки в карачаево-балкарском языке – **айтыу** – определяются как образные выражения, известные всем и применяющиеся для оценки людей, их действий или каких-либо обстоятельств, как сравнения. «Халкъда аллай айтыу барды» обычно говорится перед поговоркой («В народе есть такая поговорка»).

Примеры карачаево-балкарских поговорок о знании и невежестве:

*Окъумагъан – сокъур* (Неграмотный человек – что слепой).

*Окъуулу эл озар, окъуусуз эл тозар* (Село, где люди образованные, обгонит село, где неучи).

*Билген сорур, билмеген сормаз* (Знающий попросит совет, незнающий совета не спросит).

*Билген тилинг – айырылмагъан ашынг* (Язык, которым ты владеешь, – твой насущный хлеб).

*Билгенинг – къуру тогъуз, билмегенинг – тохсан тогъуз* (Знаешь только девять, а не знаешь девяносто девять).

Как видим, карачаево-балкарский народ в своих пословицах и поговорках также выражает любовь и уважение к учению, образованию и неприятие невежества.

В книге «Образ мира карачаево-балкарского народа. Содержательно-смысловой анализ карачаево-балкарских пословиц и поговорок» Ф.М. Шидакова пишет: «В представлении карачаевцев и балкарцев человека человеком делает разум. Ум – это сила, превосходящая все, а знания – ценность, не имеющая меры. Силой ума и знаний можно преодолеть любое препятствие и решить любой конфликт. Внимательность и сообразительность – опора ума.

Знания бездонны, безграничны, с их помощью можно объять необъятное. Знания и ум – залог счастья и благосостояния человека. Грамотный человек во сто крат весомей неграмотного, невежественного» [2, с. 100].

Хочу привести несколько очень ярких примеров пословиц и поговорок карачаево-балкарского народа, которые даны в книге Ф. М. Шидаковой:

*Алим билимден тоймаз* (Ученый никогда не насытиться знаниями).

*Илму – кючню тамырыды* (Наука – корень силы).

*Билими джокъну – насыбы джокъ* (У кого нет знаний, у того нет счастья).

*Окъугъан адеб-намыс окъуйду* (Кто учится, учится воспитанности, уважительности).

Однако следует признать, что не все исследователи карачаево-балкарского языка разделяют пословицы и поговорки в две отдельные группы. Так, например, Ф. М. Шидакова пишет, что «…в карачаево-балкарском языке понятия не разделяются, а обозначаются одним словом нарт сёз, что означает древнее слово, которое синонимично понятию «народное изречение»» [2, с. 10].

При написании данной статьи нами была изучена специальная литература (в том числе и зарубежная), рассмотрены конкретные примеры существования пословиц и поговорок в том или ином из рассматриваемых языков. Нами был проведен сравнительный анализ русских, карачаево-балкарских пословиц и поговорок, установлено глубокое сходство основных идей и образов в паремических единицах этих языков, а также в процессе исследования были обнаружены неповторимые индивидуальные особенности пословиц и поговорок в каждом из рассматриваемых языков.

Мы видим дальнейшую перспективу применения нашего исследования на школьных и вузовских занятиях по предметам гуманитарного цикла (русского, английского, родного языков и литератур, истории, педагогики, психологии), так как в нем затрагивается большое количество вопросов, которые входят в круг интересов данных наук.

В работе мы подчеркиваем важность изучения культурного наследия других народов и проявления терпимости к нему, так как зачастую именно культурная общность, а не генетическая близость (сравниваемые языки относятся к разным языковым группам) помогает народам и странам лучше понимать друг друга. В этой связи мы считаем возможным применять разработанный нами продукт в воспитательных беседах с учащимися и другими группами лиц.

**Литература**:

1. Аникин В.П., Ю.Г. Круглов. Русское народное поэтическое творчество. — М.: Просвещение, 1987. — 64 с.
2. Абильдинова Ж.Б. Пословицы и поговорки как объект изучения в лингвистике. — Казахстан: Вестник КазНУ, 2007 — 51 с.
3. Дубровин М.И. Английские и русские пословицы и поговорки. — М.: Просвещение, 1999. — 88 с.
4. Лепшокова Е.А.Пословицы и поговорки в английском, карачаево - балкарском и русском языках. – Карачаевск, сб. «Традиции и инновации в системе образования», 10 выпуск. – С. 44.
5. Ортабаева Р. А-К., Мижаев М.И. Пословицы и поговорки народов Карачаево-Черкесии — Черкесск: Ставропольское книжное издательство, 1990. — 365 с.

***Лепшокова Залина Асхатовна***

*cтудентка 31группы, ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Елизавета Ахияевна***

*E-mail:* [*lepshokova.e.a.@mail.ru*](mailto:lepshokova.e.a.@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ТЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ»**

**В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА**

***Аннотация****. Тема взаимоотношения «отцов» и «детей» имеет в мировой и отечественной словесности давние традиции. Многие авторы пытались найти ее первоисточник. А.А. Аникин считает, что имя этой теме дал одноименный роман И.С. Тургенева. Однако эта тема имеет место в произведениях, написанных задолго до романа Тургенева, и «поставлена в русской литературе столь широко и значительно, что можно всех ведущих героев представить в двух ракурсах: как отцов, детей или же героев - одиночек, вне рода - племени».*

***Ключевые слова****: взаимоотношение «отцов» и «детей», словесность, традиции, первоисточник, произведения, роман.*

Тема отцов и детей началась в русской классике в 19 столетии с комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Перед нами милый, добрый, хлебосольный семьянин Фамусов («безродного пригрел и ввел в свое семейство», то есть Молчалина; дал пристанище в своем доме сыну своего усопшего друга - Чацкому; любит и растит один дочку: жена воспитанием дочки не занималась). Фамусов декларирует идеалы наследования, традиций («Учились бы, как делали отцы»). И все это хорошо и само по себе справедливо, позитивно. Каждый вопрос в том, чему и кому подражать. «Отцы показывают отсутствие объекта подражания и примера, лишая потомков вероятности наследовать какой-то заслуженный, высокочтимый ими образ жизни». Учеником и единомышленником Фамусова оказывается Молчалин. Он почитает отца («Мне завещал отец…»), но родительский завет является инструментом приспособленчества, ухищрения, пронырливости. Единомыслие с Фамусовым порождено меркантильным желанием вписаться в круг фамусовского социума, дабы «достичь степеней вестимых».

Прочая часть молодого поколения идет собственной дорогой, не чтит родительских заветов, громит существовавшие ценности, у них свои идеалы и убеждения, новые, самостоятельные, которые они отстаивают мужественно и пылко. Чацкий и София отстаивают право жить самостоятельно, отклоняют фактические идеалы, предназначающиеся делу собственного процветания. Мировоззренческие расхождения становятся поводом перепалки, которая случается в доме Фамусова, разводит близких людей, проживающих в одном доме, по разные стороны. Отцы показывают отсутствие авторитета и примера, лишая потомков возможности наследовать кое-какой заработанный, уважаемый ими образ жизни.

Небезразличен к теме «отцов и детей» и А.С. Пушкин. Почтительные, доверительные взаимоотношения между родителями и наследниками показаны в «Капитанской дочке». Гринев рос вольно, «недорослем», его не заставляли учиться и не делали наставлений. Но всеобщий дух семьи был нравственным. Завет родителя сыну - «береги честь смолоду» Гринев воплотил в своей житейской судьбе. Очень огорчен и мстит за своего отца Дубровский.

Есть в творчестве Пушкина и место раздорам между кровными родственниками («Скупой рыцарь»). Отец и сын не ладят, и повод этой неприязни - финансы. «Ужасный век, ужасные сердца»,**-** вскрикивает герцог.

Сложно складываются отношения дочки и отца в «Станционном смотрителе». Дочка - исключительная радость и опора родителя маленького сановника Самсона Варина - пускается во все тяжкие на стороне и забывает отца. Его жизнь без дочки - совершенная трагедия. Он угасает. Ему кажется, что он потерял дочь навсегда, метет где-нибудь улицы в Петербурге. Сознание, что она несчастна, отравляет его жизнь. Бедный отец пропадает, так и не повстречавшись со своей дочерью. Она приезжает совсем поздно и причитает на могиле родителя. Дочь виновата: она кинула отца, уладив свою судьбу, она могла бы приехать во - время и поддержать его. Хотя отец хотел привязать свою дочь к дому, лишая ее права на личное счастье. В этой повести Пушкин говорит овзаимной ответственности «отцов» и «детей».

Напряженно и трагично звучит тема сиротства в творчестве Лермонтова. Большой интерес к теме вызван собственной семейной драмой писателя. Образ родителя, не исполнившего своего долга по отношению к детям, дан в поэме Лермонтова «Сашка»: «Умел он помнить, кто его обидел,/ И потому отца возненавидел». Тут родитель - слабое, но бессердечное существо, сам одурачен в браке, безответственен и равнодушен к детям («Детей вне брака прижитых./ Раскидывал по свету, где случится»). В восприятии Сашки папа - источник порочности и унижений для сына. Раскрыта тема семейных взаимоотношений в драме Лермонтова «Странный человек»: «Умел он помнить, кто его обидел,/ И потому отца возненавидел». Распавшаяся семья, бессердечный папа, мучения сына, любящего мать, - вот сущность этой драмы.

В творчестве Н.В. Гоголя основным творением для данной темы является повесть «Тарас Бульба». Отец обожает детей, хочет видеть их добросердечными казаками, передать им в наследство обычаи вольного казачества. И дети зачарованы его идеалами. Между ними взаимопонимание, обоюдное почтение. Глубокое доверие во взаимоотношениях отца и сына не омрачено известной потасовкой при первой же встрече Тараса с сыновьями. Остап не на шутку задет издёвками отца и обещает его побить: «Да хоть и батька. За обиду не посмотрю и не уважу никого.- Добре, сынку! Вот так колоти любого, как меня тузил»**.**

Идеалом казачества является рискованность, верность своей родине, отечеству, дружба и правдивость. Большую любовь вызывает Остап, обладающий свободолюбивым нравом, храбростью, несломленный в неравной борьбе с противниками и гордо пронесший идеалы Запорожской Сечи во всей их высоте.

Но отношения между отцами и детьми не столь спокойны и дают трещину. Нравственно воспитанному, утонченному, мягкому Андрию необходимы другие ценности. Симпатия к полячке, благоговение перед красотой, неприятие грубости казацкой вольности принуждают его предать отца, отечество: «Янкель! Скажи отцу, скажи брату, скажи казакам, скажи запорожцам, скажи каждому, что отец - теперь не отец мне, брат - не брат, товарищ - не товарищ, и что я с ними буду драться со всеми». Это большой протест против отца, и не начал ли он зарождаться еще в доме Тараса, когда тот так бессердечно причиняет боль матери, уводя их сыновей к гибели. И именно к Андрию кидается мать, «примкнув к седлу его», а молодые казаки лишь «утирали слезы, опасаясь отца своего».

Отец не хочет признавать этих ценностей, убивая сына как предателя. Андрий в трудной, трагической обстановке выбора: ему невозможно предать любовь, но и предать родину, мать тоже постыдно. Андрий делает выбор, не раскаиваясь в измене, - вот что ужасно. Трагичность гоголевских героев - в их обоюдной неправоте. Родитель не признает иных ценностей, проявляя силу, но и нарушение сыновней преданности столь горькое злодеяние, что Андрий будет надломан, беззащитен при встрече с отцом на поле боя. В блестящей, романтической повести Гоголя размолвка между отцом и сыном приобретает поистине драматические и масштабные черты.

«Семейная хроника» С.Т. Аксакова - одна из самых «семейных» книг в русской литературе. Поэтическая и теплая атмосфера дома, картины усадебной жизни**,** рождающие чувство красивого, торжества**,** обоюдная ласковость и опека друг о друге, душевное и доброе родство родителей и детей, идиллические взаимоотношения с крестьянами наполняют жизнь героев произведения, вызывают в них чувство твёрдости, любви к жизни.

Любовно описан Гончаровым дом в «Обыкновенной истории» и в «Обломове». Мать, обожающая, охраняющая сына, символ нежности, верности в «Обыкновенной истории»; память о доме, о детстве как о потерянном золотом рае, об обожающих и рачительных родителях в «Обломове», согревающая его в далеком Петербурге, - все это говорящие детали образа Дома. Та целомудренность, доброта, «хрустальность души», которая так привлекает нас в Обломове, - это результаты той семейственности, той теплоты, которую мы видим в доме Обломова, в его родовом гнезде. Повороты данной темы, оборотная сторона семейной идиллии, опеки старших над младшими - это «несовершеннолетие» героев, лишенных самостоятельности, которая приводит их к неумению строить свою жизнь.

В романе «Обрыв» - еще одна семейная история. Молодое поколение неодинаковое. Марфенька следует идеалам бабушки, принимая их всей душой, не мысля, что дозволено идти иным путем. Тип этой девушки с ее идеалом семейного счастья, с высоким о ней представлением, с идеалом домашней жизни, (домостроевским идеалом) описан автором с огромной теплотой. Вера иная, критичная, независимая, самостоятельная, увлекается новыми идеями, видит неправду старины. Она в «состоянии ссоры с прошлым». Впрочем, в конце все кончается примирением поколений на основе общей правды, взаимных уступок, разумного диалога, излюбленного Гончаровым идеала «золотой середины».

Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» - один из самых ярких романов, изображающих идейное столкновение поколений. Отцы у Тургенева, в общем-то, достойные, хорошие люди: честные. Порядочные, доброжелательные. Но старое поколение не выработало спасительной цели, хотя и болело всю жизнь «жаждою великих идей». Поэтому обвинения Базарова в адрес отцов справедливы и аргументированы: романтизм, безынициативность, инертность, «сидите, сложа руки и ничего не делаете». Новое поколение выдвигает идеалы дела, труда, страстно жаждет изменений. Нужно отринуть все утопические кумиры прошлого.

Однако само молодое поколение тоже ошибается. Его экстремистская политика отрицания традиций, душевной жизни, живых человеческих чувств, в конце концов, людей, исповедующих эти чувства, глубоко ошибочна. В сущности, новые люди в своей непримиримой политике провоцируют гражданскую войну. Когда оба поколения, осужденные жить в одно время, не хотят признать идеалы друг друга, не умеют прислушиваться друг к другу, исполнить сыновний долг признания и отцовский долг быть терпимым к молодости, принципы взаимного уважения, - это чревато «схваткой», по выражению писателя. Главная мысль Тургенева – мысль о компромиссе, а трагическая история Базарова – это результат его идейных и человеческих ошибок.

Пьесы А.Н. Островского - подлинная семейная энциклопедия. Семья - та площадка, где развертываются события. Островский рисует и тиранию семейных взаимоотношений, и стремление молодежи выйти из-под диктата взрослых и идиллию отношений, и меркантильную измену детей, баталии своевольных и безответных, «волков» и «овец», супружества по расчету, семейные радости, торжества, стычки, семейные традиции, падение патриархальной семьи и возникновение новой буржуазной семьи. Купеческая семья под пером Островского является моделью русской государственности, русской истории, отражая, как в зеркале, все ее и его шаги. И во всех пьесах - ссоры старших и младших. В особенности показательной является известная пьеса «Гроза».

Перед нами два поколения героев. Старшее поколение не дает «свободы младшим», живет по «Домострою», а молодежь хочет идти своей дорогой, защищает свои права. Размолвка в семье Кабановых приобретает действительно драматический характер и имеет психологические и идеологические корни. Печальны результаты размолвки: распалась патриархальная семья, умирает центральная героиня. И на самом деле главные причины смерти Катерины - нравственные (самонаказание героини), психологическая несовместимость с микроклиматом кабановской семьи и идейное несогласие (желание любить по своему выбору) с установлениями прошлого сыграли свою роль в ее драматическом исходе.

**Литература:**

1. Курляндская Г.Б. Типология героев в произведениях Тургенева//Литература в школе. – М. - 1999. - №6. – 120 с.
2. Соколова Г.П. На урок – с И.С. Тургеневым (Нравственное, интеллектуальное и речевое развитие учащихся V-X клас­сов)//РЯШ. - 2000. - №4. – 344 с.
3. Троицкий В.Ю. Книга поколений: О романе И.С. Тургенева “Отцы и дети”. - М.: Книга, 1979. - 112 с.
4. Тургенев И.С. Накануне; Отцы и дети. - М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Шаталов С.Е. Художественный мир И.С. Тургенева. - М.: Наука, 1979. - 312 с.
6. Долинина Н.Г. По страницам «Войны и мира». Заметки о романе Л.Н. Толстого «Война и мир». – Л., 1978. – 190 с.
7. Кузьмичев И.К. Литература и нравственное воспитание личности. – М. 1980. – 180 с.
8. Соколова В.Н., Юзефович Г.Я. Отцы и дети в меняющемся мире. – М., 1991. – 230 с.

***Lepsh Tamara***

*USA, New Jersey*

**КАУЗАТИВНОСТЬ В ЗЕРКАЛЕ КОГНИТИВНОЙ**

**ГРАММАТИКИ КОНСТРУКЦИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

***Аннотация****. Причинная (каузальная) связь явлений относится к числу тех наиболее сложных и противоречивых вопросов, которыми, наряду с философией и логикой, занимается и лингвистика. Отражая среди других свойств объективного мира причинно-следственные отношения, язык располагает специальными средствами их выражения.*

***Ключевые слова****: каузативность, конструкция, синтаксическое строение, параметры, глагольный предикат.*

Конструкция каузации движения входит в число многоаспектных трехаргументных конструкций английского языка. Для конструкций данной группы характерными являются жесткое синтаксическое строение и неизменные базовые семантические параметры, которые специфицируются семантикой функционирующего в конструкции глагольного предиката.

Впервые конструкции такого плана были выделены и рассмотрены Ч. Филлмором и П. Кеем и были представлены ими как трехаргументные каузативные конструкции.

Во всех конструкциях, принадлежащих к данной группе, происходит репрезентация действия, каузирующего определенного рода событийность, и эти конструкции содержат три аргумента, необходимые для выражения данного события, - агенсный, пациенсный (тематический) и аргумент, соотносящийся с обстоятельственной частью предложения. Представим классификацию данной группы конструкций:

1. *[Ann] gave [Bob] [some Candy]. (Recipient)*
2. *[Ann] opened [Bob] [a Can of peas]. (Benefactive Ditransitive)*
3. *[Ann] tossed [the Ball] to [Carol]. (Caused Motion)*
4. *[Ann] drove [Bob] [Crazy]. (Resultative)*
5. *[Ann] keeps [the Baby] [Close]. (Immobility)*
6. *[Ann] placed [the Burnoose] [in the Casket]. (Caused Location)*
7. *[Ann] filled [the Box] with [Candles]. (Fill)*
8. *[Ann] emptied [the Bureau] [of its Contents]. (Empty)*

Согласно наблюдениям Ч. Филлмора и П. Кея семантические параметры всех этих трехаргументных структур напрямую связаны с семантикой некоторых интегральных предикатов английского языка. Так, например, конструкция каузации движения в данной классификации ассоциируется с предикатом объектно-пространственной направленности *put*, который является базисным в данной семантической группе предикатов.

В дальнейшем грамматика конструкций получила свое дальнейшее развитие как одна из теорий когнитивной семантики и была представлена в несколько иной, когнитивной, интерпретации А. Гольдберг.

А. Гольдберг в отличие от вышеупомянутых исследователей данного языкового явления, усматривала определенные системные иерархичные отношения между конструкциями и указывала на некоторого рода семантико-прагматическую вариативность, полисемичность выражений в пределах одного инварианта конструкции.

Конструкции данной группы, по мнению А. Гольдберг, соответствуют базисным типам предложений, обозначают и выражают наиболее типовые ситуации (прототипические сцены), отражающие наиболее важные (функциональные/востребованные) области человеческого опыта. В качестве концептуальной базы, определяющей семантику конструкций, Гольдберг прибегает к сценариям динамики силы Л. Талми, соотнося каждую конкретную структуру с определенным сило-динамическим сценарием:

1. волитивное осуществление передачи чего-либо кому-либо;
2. каузация смены местоположения;
3. каузация изменения состояния;
4. претерпевание кем-то каких-либо событий;
5. перемещение чего-либо и т.п.

Так, например, в качестве концептуальной базы для конструкции каузации движения может быть взят сценарий “каузация смены местоположения”.

Конструкция каузации движения имеет четкие и неизменные параметры как на семантическом, так и на синтаксическом уровне. Базисная семантическая структура конструкции каузации движения может быть представлена в виде следующей схемы: ‘*X causes Y to move Z’*, которая кодирует сценарий сложного каузативного события: каузирующий аргумент (каузатор/агенс) каузирует перемещение тематического аргумента (пациенс) по определенной траектории, обозначенной локативным аргументом конструкции.

По синтаксическому оформлению конструкция каузации движения определяется как полная, развернутая структура, что на семантическом уровне выражается в эксплицитной форме подачи дополнительной, ситуативной информации, которая представляется чрезвычайно важной для определения связей и характера взаимоотношений участников события.

В своем семантическом выражении конструкция каузации движения является аргументно-предикатной структурой со стабильным набором аргументов: агенсный аргумент, пациенсный, или тематический, аргумент и локативный аргумент/аргумент цели. Такой набор аргументов является обязательным для всех предложений, формирующихся на базе конструкции каузации движения, вне зависимости от валентностных потенций функционирующего в предложении глагола, которые модифицируются семантической структурой самой конструкции.

Матрица конструкции «добавляет» недостающие аргументы глаголу, изменяя его актантную рамку на синтаксическом уровне и проецируя в его семантическую структуру дополнительные элементы смысла, необходимые для адекватной актуализации предиката в рамках конструкции. Как правило, дополнительными элементами смысла, проецируемыми конструкцией в семантический фрейм глагола, являются каузативный и пространственный компонент, так как из них складывается интегральная семантическая структура самой конструкции (*Cause Move*), и они определяют ее семантические параметры, которые, в свою очередь, накладывают ограничения на семантику встраиваемого глагола.

В семантико-синтаксические параметры конструкций такого плана уже заложена информация о количестве и статусе тематических аргументов, которые она может принять, что ставит в определенную зависимость предикат, который в нее встраивается, так как в этом случае он не определяет количество аргументов в предложении - они уже содержатся в структурном алгоритме высказывания.

Таким образом, конструкция каузации движения является глагольно-ориентированным, а не глагольно-центристским образованием, так как в семантическом плане глагол определяет инвариантный диапазон репрезентаций конструкции, но не является ее логическим центром, подчиняющим себе синтаксические и аргументные позиции. Такой подход позволяет создать универсальную модель семантической интерпретации функций различных глаголов в рамках единой смыслосодержащей схемы (конструкции каузации движения).

**Литература:**

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи. - М.: Высшая школа, 1991. – 240 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивный подход к изучению глагола и глагольных категорий // Традиционные проблемы языкознания в свете новых парадигм знания. Материалы круглого стола, апрель 2000 - М.: Институт языкознания РАН, 2000.-С. 16-35.
3. Тищенко С.В. Контексты функционирования и когнитивно­семантические свойства конструкции каузации движения и результативной конструкции. // Дис. ... канд. филол. наук. - Пятигорск, 2004. - 228 с.
4. Уманская М.Б. Контексты функционирования и средства выражения авторских ремарок в англоязычной драматургии. Автореф. дисс. канд. филол. наук. - Пятигорск, 2006.-22с.

***Нурмырадов Баймырат Мухамметгулыевич***

*студент 41 группы ИнФ*

***Научный руководитель***

***Эльканова Бэла Дугербиевна***

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ АРХАИЗМЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЭТИЧЕСКОГО СТИЛЯ Б. АХМАДУЛИНОЙ**

***Аннотация.*** *В статье рассмотрены вопросы**образования и употребления архаизмов в языке. Показаны особенности употребления лексических и грамматических архаизмов в поэтическом стиле Б. Ахмадулиной.*

***Ключевые слова****: архаизмы, лексические архаизмы, грамматические архаизмы, поэтический стиль.*

Словарный запас языка никогда не остается стабильным. В семантической структуре любого языка происходят постоянные изменения. Слова появляются, претерпевают ряд фонетических и семантических изменений и, наконец, полностью выходят из употребления. Исчезновение различных вещей, явлений и т. д. вызывает либо полное исчезновение их названий, либо превращает их в «представителей» предыдущей эпохи. Многие слова устаревают в обычном языке, но остаются в поэзии, в книгах, в ораторской речи и т. д. В русском языке сохранилось великое множество архаизмов. Таким образом, судьба устаревших слов может быть разной. Важно различить термины “архаичный” и “устаревший” [3].

Однако значение этих временных меток может несколько отличаться в словарях. Маркер “архаичный” используется для слов, которые когда-то были общими, но теперь редки. Архаика подразумевает наличие характеристик гораздо более раннего времени. “Устаревший” означает, что термин больше не используется, за исключением, например, литературных цитат. Устаревшее слово может применяться к слову, которое более не считается приемлемым или полезным, даже если оно все еще существует.

Однако следует отметить, что граница между “устаревшим” и “архаичным” является расплывчатой и неопределенной, и во многих случаях трудно решить, к какой из групп относится то или иное слово. Термины “архаичный” и “устаревший” используются некоторыми авторами синонимично [3].

Рассмотрим различные типы архаизмов.

Лексические архаизмы – это стилистические синонимы слов, вытеснивших их из нейтрального стиля: конь /лошадь/, умертвить /убить/, созерцать /увидеть/, и др.

Семантический архаизм – это устаревшее значение слова, взятое из активного вокабуляра, например "справедливый" в значении "красивый" - это смысловой архаизм, но в значении «светлый» он относится к нейтральному стилю.

Историзмы используются и как нейтральные слова, когда необходимо назвать реальные вещи, которые существовали в исторических произведениях. Историзмы используются только с определенной стилистической целью: в исторических романах для реконструкции отображения реальной исторической обстановки и речи героев. Они выпали из использования из-за исчезновения (устаревания) их денотата. Это названия старинного оружия, виды лодок, музыкальных инструментов, сельскохозяйственных орудий, экипажей: лучник, бальдрик (пояс для меча, рог и др.), таран (древняя машина для разрушения стен), боевой топор, броугам (закрытая карета с одним сиденьем), ландау, фуэтон. У историзмов нет синонимов.

Архаичные слова используются для создания реалистического фона исторических романов. Они несут в себе особый объем информации, дополняя логический аспект общения. Они также фигурируют в поэтическом стиле как особые термины и в стиле официальных документов для поддержания точности выражения: например, слово *сим*. Низкая предсказуемость архаизма, когда он проявляется в обычной речи, дает необходимый сатирический эффект.

Архаичные слова, словоформы и словосочетания также используются для создания гипертрофированного эффекта. Язык архаизмов специально используется для создания торжественного случая:

Стилистические функции архаичных слов основаны на темпоральном восприятии описываемых событий. Даже при использовании в терминологическом аспекте, как, например, в законодательных актах, архаичные слова отмечают высказывание как связанное с чем-то отдаленным, или у читателя создается впечатление, что он сталкивается с давней традицией.

Архаизмы часто используются в поэтических текстах.

У разных поэтов и писателей как золотого, серебренного веков, так и современной эпохи можно встретить большое количество архаизмов, способствующих усилению выразительности их произведений.

К одним из самых талантливых и неординарных современных поэтов относится Б. Ахмадулина. В ее поэзии находим много разнообразных лексических архаизмов, которые осознаются лириком как одно из средств стилистической выразительности.

Белла (Изабелла) Ахатовна Ахмадулина родилась в Москве 10 апреля 1937 года. Ее отец, Ахат Валеевич Ахмадулин, татарин по рождению, был заместителем министра, а мать Надежда Макаровна Лазарева была русской итальянского происхождения и работала переводчиком в КГБ. Ахмадулина посещала Институт мировой литературы им. А. М. Горького в середине 1950-х годов, и именно в это время ее первые стихи были опубликованы в московском журнале. Она вышла замуж за поэта Евгения Евтушенко в 1954 году, развелась с ним в 1960 году, окончив в том же году учебу в Горьковском Институте, а затем вышла замуж за сценариста Юрия Нагибина, с которым развелась в 1968 году. В 1974 году вышла замуж за художника Бориса Мессерера.

Она была членом русского литературного движения Новая волна, группы писателей, которые приняли западную идеологию в 1960-х годах и получили большую популярность. Она появлялась на публичных чтениях вместе с Андреем Вознесенским, Евгением Евтушенко, Булатом Окуджавой и Робертом Рождественским – поэтами, сыгравшими важную роль в освобождении коллективного сознания после десятилетий репрессий. Ахмадулину иногда сравнивали с Анной Ахматовой за ее женскую манеру, но под властью Леонида Брежнева "оттепель" закончилась, и ей запретили выходить из Союза писателей как и другим советским диссидентам. Когда ей отказали в печати в советской прессе и СМИ, Ахмадулина выступала с заявлениями через зарубежную прессу и радио.

В своем вступлении переводчик Ф.Д. Рив говорит “критики назвали ее поэзию классической, указывая на использование рифмы. В течение тридцати лет, однако, ее поэзия изменилась, расширяя свои темы от архаики до сленга. В то же время, идея классицизма также развивалась в ее творчестве”

Белла Ахмадулина – поэт, все исследователи творчества которой склонны связывать его с пушкинской эпохой. Это касается как внешней формы стихов (например, её явная склонность к знакам литературной традиции прошлого), так и «архаического» мироощущения Ахмадулиной.

*Лапландских летних льдов недальняя граница*

*Хлад Ладоги глубок, и плавен ход ладьи*

*Ладони ландыш дан и в ладанке хранится*

*И ладен строй души, отверстой для любви*

*(«Лапландских летних льдов...»)*

*Смущаюсь и робею пред* *листом*

*бумаги чистой.*

*Так стоит паломник у входа в храм («Новая тетрадь»).*

В данных примерах неполногласные слова являются представителями генетических славянизмов. Употребление неполногласия *хлад* и *пред* в таких стихотворениях служит созданию выразительности и поэтизации речи.

|  |
| --- |
| *Он, говорят, — талант, а таковые – пьют.*  *Лишь гений здрав и трезв, хоть и не чужд таланта.*  *(«Мне Звёздкин говорил…»)*  *Древо взирает на дочь и на дочь*  *Надо ль бедой расплатиться за это?*  *Или же Анна и Елизавета,*  *Там нам сойдет в новогоднюю ночь?*  *(«Ожидание ёлки»)* |

Лексемы *зрав* и *древо* являются привычными концептами произведений фольклора, поэтому они органично входят в приведенной контекст, имеющий ярко выраженную фольклорную направленность.

Таким образом, архаизмы и историзмы в поэтических текстах Беллы Ахмадулиной играют важную роль в формировании особого авторского стиля. Устаревшие слова служат средством создания высокой экспрессии или иронии, являются приёмом исторической и фольклорной стилизации.

**Литература:**

1. Ахмадулина Б. Избранное: учеб. – М., 1988. – 230 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов: учеб. – М., 1966. – 178 с.
3. Шмелев Д.Н. Архаические формы в современном русском языке: учеб. – М., 1960. – 190 с.

***Нурмырадов Баймырат Мухамметгулыевич***

*Студент 41 группы ИнФ*

***Научный руководитель***

***Эльканова Бэла Дугербиевна***

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ РОМАНТИЗМА В ОСНОВНЫХ**

**ЭЛЕМЕНТАХ КОМПОЗИЦИИ НОВЕЛЛ К. ПАУСТОВСКОГО**

***Аннотация.*** *Основными чертами эпохи романтизма являются упор на личность писателя или рассказчика, на эмоции и внутренний мир; торжество природы, красоты и воображения; отказ от индустриализации, организованной религии, рационализма; идеализация женщин, детей, и сельской жизни; включение сверхъестественных и мифологических элементов в произведении; интерес к прошлому; частое использование персонификации; экспериментальное использование языковых и стиховых форм, в том числе белого стиха; и акцент на индивидуальный опыт.*

***Ключевые слова:*** *Анализ, романтизм, элемент композиции, новелла.*

Одним из ярких представителей эпохи романтизма в русской литературе является Константин Паустовский. Он хорошо известен в России. Он писал рассказы, романы, пьесы, книги для путешествий и биографии великих людей для детей старшего школьного возраста. Шеститомное издание его работ вышло в 1957 году.

На Западе Паустовский впервые привлек к себе внимание, когда в 1956 году, защищал рассказ Дудинцева «Не хлебом единым», и с тех пор он завоевал репутацию либерала в своей борьбе с антисемитизмом и в отстаивании художественной свободы.

Одной из главных особенностей прозы Паустовского является его изображение леса. Лишь немногие литературоведы его прозы ссылаются на это, и то лишь кратко. Бородин, например, упоминает о приверженности Паустовского к сохранению российских лесов. Анализ прозы Паустовского с экокритической точки зрения, анализируя ценности, которые он придает природе, позволяет предположить, что его изображение лесов можно разделить на три категории.

В первой категории представлены описания природы Паустовского, выражающие его личные эмоции и чувства к окружающей его природе, можно предположить, что критический комментарий к его изображению природы в целом применим и к его изображению лесов. Куприянова комментирует, что Паустовский обладает особым даром видеть красивые, лирические стороны природы. Несколько критиков упоминают выразительные метафоры, характерные для творчества романиста.

Например, он сравнивает леса, раскачиваемые ветрами, с океанскими волнами. Такие критики, как Бородин (1971) и Этерлей, подчеркивают давнюю мечту Паустовского составить словарь, содержащий слова природы, в частности слова, которые местные жители используют для описания лесов. Однако этого так и не произошло.

Вторая категория представляет собой его изображение природы, руководствуясь коммунистической идеологией и социалистическими реалистическими принципами письма. Леонид Хеллер утверждает, что Паустовский находился под влиянием революционного романтизма, распространенного в России в первой половине XX века.

Он утверждает, что этот романтизм в значительной степени может рассматриваться как составная часть социалистического реализма, поскольку он представляет идеализм постреволюционных лет и воплощение мечты нового советского человека в его стремлении создать естественную среду, отвечающую его собственным интересам.

К третьей категории относятся произведения, где романист изображает связь между русскими лесами и культурой.

Паустовский передает функцию лесов на планете в своих романах, рассказах и очерках. В своих эссе он выражает то, что может быть воспринято как его личные идеи по сохранению лесов. В его романах и рассказах тема защиты лесов передается главными действующими лицами, часто рассказчиком от первого лица. У читателя иногда складывается впечатление, что рассказчик говорит от имени самого автора, потому что взгляды, которые он выражает в своей художественной литературе, подтверждаются в его невымышленных текстах, таких как его переписка. Среди работ, которые Паустовский посвятил природе, и особенно лесам Колхида (1934), и повесть о лесах (1948), необходимо проанализировать с точки зрения изображения лесов этической ответственности человека за их сохранение.

Эти романы подчеркивают ужасающее состояние лесов в России, вызванное как стихийными бедствиями, такими как непрекращающийся дождь, так и пагубными для них действиями человека. Он также подчеркивает негативные последствия, которым поврежденные леса, котрые имеют для повседневной жизни людей, например распространение малярии (Колхиды) и производство загрязненного воздуха (Лесная история).

Слова и действия главных действующих лиц свидетельствуют о том ущербе, который был нанесен лесным массивам, а затем предпринимаются конкретные шаги, необходимые для исправления ситуации. Это должно быть сделано с помощью таких средств, как строительство каналов для удаления избытка воды в почве и замена "умирающих" деревьев различными, более подходящими видами (Колхидами) или тем же типом деревьев, что и "разрушенные" (рассказ о лесах).

В этой статье постулируется, что то, как экологическая дилемма поврежденных лесов и решения этой проблемы представлены в этих двух романах, является прецедентом и повышает ценность нынешних дебатов об этической ответственности людей по отношению к природе. В течение последних нескольких десятилетий 20-го века и начала 21-го века многие экологи изучали способы обратить вспять ущерб, нанесенный лесам. Леса на планете не смогли выполнить свою кардинальную функцию, которая заключается в поддержании кислородного баланса планеты. Земной шар был вытеснен почти до своих экологических пределов. Экологи в настоящее время пытаются обратить вспять эту нежелательную ситуацию, ища пути сохранения дождевых лесов. Даты публикации Колхиды (1934) и сказки о лесах (1948) значительны.

Следует отметить, что к моменту опубликования второго романа взгляд автора на восстановление лесов изменился с одного, отражающего советскую экологическую политику своего времени, на другой, который можно было бы рассматривать как экологическую точку зрения XXI века. Нынешняя система предполагает, что странам необходимо принять владение их национальной среды, в частности лесов. Современная перспектива также ставит во главу угла проведение научного исследования до начала восстановления лесов и информирование простых граждан о том, как здоровые леса гарантируют сбалансированную экологическую систему [1].

Паустовский не мыслитель. Он не анализирует, не теоретизирует, не имеет какие-либо необычные или глубокие идеи. Его случайные, несколько обыденные размышления – самая слабая часть его книги. Но у него есть мужество и честность, незатронутая и очень привлекательная простота, ясный взгляд на детали, хорошая память, страстная жажда опыта, щедрое, терпимое, отзывчивое отношение к людям и огромная признательность. Он не претендует на звание ни историка, ни философа; он пишет просто о себе, преданном человеке, одержимом двумя великими чувствами любви к своей стране и к литературе. «Я пишу, - говорит он, - только о том, что я сам видел, - не намереваясь «дать широкую картину» революционных лет».

Но он видел так много, смотрел с таким восторженным вниманием, вспоминал все так хорошо и пересказывал все это так ярко, что его история производит впечатление резко сфокусированных крупных планов, которые складываются в подлинную запись, хотя и не объяснение решающего периода в мировой истории. Страницы переполнены большими и маленькими событиями – иногда глубоко трогательными, иногда юмористическими, иногда ужасающими.

«Повесть о жизни» дает представление о ранней жизни русского интеллектуала в начале ХХ века. Паустовский рано понял, что его склонность мечтать и изобретать собственный мир хорошо ложиться на письме. Это призвание, в свою очередь, сделало его одиночкой. Временами он понимал, что боится вести себя иначе, чем другие. Он часто спрашивает, имеет ли человек право жить так, как он хочет [1].

Другой важной частью его взросления было вдохновение, которое он получил от природы. Он с нежностью и чуткостью описывает свои отношения с природой – не только свою смутную любовь к ее красоте, но и нечто незаменимое для развития своей полной силы; он считал, что жизнь в природе должна быть постоянным призванием каждого человека. Трудно сказать, перерос ли он в романтического писателя из-за своего специфического отношения к природе, или он был привлечен к природе из-за своего романтического расположения, но он оставался близок к природе всю свою жизнь.

Паустовский был вдохновлен простой, но глубокой мудростью бабушки: "Мир прекрасен и хорош, и человек должен жить в нем и работать в нем, как в большом саду". Он стремился соответствовать этой философии, искал то, что было хорошо во всем вокруг него, и часто находил это.

Убежденность в том, что человек должен утверждать жизнь, оставалась с ним долгие годы. В то же время Паустовский понимал, что добро и зло существуют вместе и что добро часто светит ярче сквозь слои лжи, нищеты и страданий. Его оптимистическое отношение часто подвергалось испытанию, особенно в годы войны и революции. Это также заставило его искать мерцание человечества даже в худших людях. Суть его веры заключалась в том, что в каждом сердце есть что-то, что должно ответить даже на самый слабый вызов того, что хорошо. Нигде это лучше не проиллюстрировано, чем в эпизоде, в котором он нес гвоздики на тележке во время войны; все пассажиры хотели цветок, проснувшаяся ненадолго память о счастье похоронена в повседневной жизни, после многих лет лишений [1].

Большая часть книги посвящена войне и революции. Большинство людей не были за войну и были совершенно смущены революцией. Большинство желало только выжить. Реакция молодого Паустовского была типичной для такого отношения. С самого раннего детства он слышал от отца слова о свободе, о революции, которая положит конец несчастьям людей.

«Повесть о жизни» и другие произведения позднего периода создают весьма отчетливое представление о том, как именно автор решил для себя проблему положительного героя. Поставленный лицом к лицу со своим современником, наблюдая его в труде, в творчестве, в тяге к знанию, к искусству, Паустовский увидел широкую народную основу талантливости и героизма. «Героизм – явление народное, – писал он. – Народ создает героев так же, как создает замечательные легенды, сказы, песни».

**Литература:**

1. Алексанян Е. Константин – Паустовский – новеллист. - М., 1999. – 129 с.
2. Коньков В.И., Митрованова И.А. Стилиста художественной речи: учеб. пособ. для студ. учреждений высшего образования. - М., 2016. – 290 с.

***Салпагарова Аделина Асхатовна***

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

**ПЕРЕВОД КАК ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ**

**КОММУНИКАЦИИ**

***Аннотация.*** *В статье характеризуются виды языкового посредничества. Рассматривается необходимость глубокого теоретического и практического осмысления изменений, происходящих в языке с позиций социолингвистического анализа. Значительное внимание в статье уделяется переводу как виду межкультурной коммуникации. Перевод можно рассматривать с точки зрения приемлемого способа коммуникации между представителями различных культур и языков. Следует учитывать, что существуют два метода перевода — трансформация и компонентный анализ*.

***Ключевые слова:*** *устный перевод, коммуникация, влияние, компонент культуры, языковая ситуация, межкультурное общение, филологический анализ, письменные тексты.*

На протяжении последних лет интерес к проблемам переводческой деятельности как одного из основных средств осуществления межкультурной коммуникации не только сохраняется в самых разных отраслях гуманитарных наук, но и становится все более заметным. Он является одним из основных и общепринятых средств межкультурной коммуникации, так как очень часто именно переводчик становится тем человеком, который участвует в обмене научной информацией.

Перевод нельзя воспринимать в настоящее время как самостоятельную научную дисциплину, она трансформируется в более широкую, глобальную дисциплину - теорию межкультурной коммуникации и рассматривается как средство межкультурной коммуникации, а работа переводчика – как посредническая деятельность в диалоге культур. Теория перевода и теория межкультурной коммуникации часто оперируют одними и теми же терминами и понятиями, однако необходимо подчеркнуть, что в литературе по межкультурной коммуникации основное внимание уделяется естественной коммуникации между людьми. В процессе перевода взаимодействуют не только носители двух разных языков, а представители двух культур, обладающих разными картинами мира. Можно выделить несколько факторов, которые влияют на процесс как одноязычной, так и двуязычной коммуникации и вызывают трудности при переводе:

1. Национально-культурные семантические признаки лексических единиц в двух языках.

2. Различия в реальной действительности, отражающие специфику жизни, традиций, политического устройства и прочее.

3. Особенности наивной языковой картины мира, отражающие обыденные представления и заблуждения носителей языка о мире.

4. Культурные знания в широком смысле, начиная с фоновых знаний о непреходящих культурных ценностях данного народа и кончая информацией о правилах поведения и общения. Перед переводчиком встает вопрос, как передать в тексте перевода элементы культурной картины мира, представленные в оригинале. Проблема в том, насколько велики культурные и языковые различия между двумя языками и культурами. И чтобы не ошибиться, переводчику нужно знать эти особенности перечисленные выше.

Можно привести примеры, как на зарубежных рынках невозможно было продать товары определенных торговых марок только потому, что название товара вызвало у потребителя вместо положительных эмоции отрицательные и ассоциировалось с чем-то неприятным. Например, англичане любят использовать в названии продукта слово mist, означающее «легкий туман, дымку»: Rolls Royce Silver Mist, Irish Mist Liqueur. По-немецки der Mist – буквально значит «навоз», а в разговорной речи имеет переносное значение «дрянь, чепуха, ерунда».

Производитель пылесосов Electrolux в рекламной кампании на американском рынке использовал слоган «Nothing sucks like an Electrolux» (to suck – сосать, втягивать). Однако разработчики рекламной кампании не учли, что в американском варианте английского языка выражение «it sucks» означает нечто очень неприятное и переводится русским разговорно-фамильярным словом «отстой». Другая проблема перевода связана с правилами межличностного общения, которые выражены в грамматической форме. Речь идет о передаче английского you на русский и другие языки, в которых обращение имеет две грамматические формы: дружественно-фамильярную «ты» и официально-вежливую «вы». Естественно, проблема возникает только при переводе с английского на языки, в большей степени конкретизирующие понятие, то есть на русский или, например, немецкий, когда переводчику необходимо принимать решение по выбору той или иной формы, а контекст дает для этого мало подсказок.

Переводчики художественной литературы, например, сами выбирают момент, когда герои романа переходят на «ты». Такая вынужденная конкретизация может добавлять в повествование смыслов, не предусмотренных автором. Это можно отнести к переводческим курьезам. В связи с этим интересно исследовать проблемы перевода с несколько иных позиций и рассмотреть перевод не как одну из форм межкультурной коммуникации, обладающую определенными особенностями, а посмотреть, как этот способ языкового посредничества «работает» в процессе межкультурной коммуникации и преодолевает трудности, которые возникают при «переводе культур». Сложности возникают при переводе ученой степени «кандидат наук». Это переводческая проблема часто возникает на самых разных уровнях, и до сих пор нет готового решения. Английское слово «candidate» (синоним nominee) имеет определенный однозначный смысл – «a prospective recipient of something, a person who applies to some position».

Люди, знакомые с российской системой образования могут понять, что «candidate of science» – это не человек, претендующий на получение звание ученого, кандидатура которого еще только будет рассматриваться, а тот, кто уже прошел процедуру защиты диссертации и подтвердил свою квалификацию. Для того чтобы достичь коммуникативного эффекта, необходимо использовать метод адаптивного перевода. Варианты «a person with the equivalent of a Ph.D» или «a person holding the equivalent of a Ph.D » но он не может быть использован во всех ситуациях. В пользу этого перевода говорит и то, что для ведения международной статистики в области образования ЮНЕСКО предлагает приравнивать российскую степень кандидата наук к докторской степени западных университетов. Однако бывают случаи, когда такой описательно-адаптивный перевод неприемлем, например, при официальном переводе диплома кандидата наук на английский язык с нотариальным заверением.

В этом случае придется прибегнуть к дословному переводу, но сопроводить его переводческим комментарием, разъясняющим смысл этой реалии в российской системе аттестации научных работников. Человечество развивается, и интеграционные процессы, охватившие большую часть человечества, предопределили активизацию коммуникаций, в межкультурной сфере. При этом продолжительность подобных взаимосвязей выросла и продолжает увеличиваться. Возникновение диалога предопределяет объективную необходимость переоценки контактов между различными социокультурными обществами, и эффективных взаимоотношений между культурами и взаимопонимания между субъектами-носителями.

В подобных условиях в значительной степени повышается актуальность перевода в свете межкультурной коммуникации. Читая определения переводаприходишь к выводу, что перевод - вид языкового посредничества, при котором на ПЯ создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причем эта коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецептора перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении. Давайте возьмем несколько определений перевода.

Перевод - это передача текста письменной или устной речи средствами другого языка;

- результат перевода - текст оригинала, переданный средствами другого языка;

- передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка;

- отыскание в другом языке таких средств выражения, которые обеспечивали бы передачу на него не только разнообразной информации, содержащейся в данном речевом произведении, но и наиболее полное соответствие нового текста первоначальному также и по форме (внутренней и внешней).

Перевод - это акт не только лингвистический, но и культурный, акт коммуникации на границе культур. Процесс перевода всегда имеет два аспекта — язык и культуру, так как они неразделимы. Язык и культура взаимосвязаны: язык не только выражает культурную реальность, но и придает ей форму. Перевод является разновидностью межъязыковой и межкультурной коммуникации. Переводчик и автор принадлежат к разным этнокультурам. Различие культурных и языковых реалий (быта, культуры, истории, героев, традиций и обычаев страны изучаемого языка) создают трудности при переводе.

Следующая трудность заключается в наличии безэквивалентной лексики, для перевода которой нужно искать подходящие выражения на другом языке, что нелегко. Следует различать так называемый учебный перевод и профессиональный перевод. Учебный перевод связан с расшифровкой иноязычного текста с целью его понимания в процессе изучения иностранного языка. Это есть прием, который дает возможность постичь основы иностранного языка, методы и технику перевода, углубить знания в языке.

Профессиональный перевод - это особая языковая деятельность – переводческая деятельность, направленная на воссоздание подлинника на другом языке. Эта деятельность требует специальной подготовки, навыков и умения. Она предполагает совершенное владение иностранным и родным языком, знание не только своей, но и иноязычной культуры. Трансформация — это техника перевода, при которой происходит процесс переноса слова из языка оригинала на язык перевода. Трансформация, предложенная Кэтфордом, включает транслитерацию — написание слова буквами алфавита языка перевода, носитель которого сможет его прочесть. Подобная трансформация конкретна и лаконична. Она подчеркивает культурный аспект, однако не передает содержания, и сообщение не представляет коммуникативной ценности. Трансформация блокирует понимание (Ketabi & Ordudari).

Компонентный анализ представляет собой разложение лексических единиц на смысловые компоненты в соотношении один к двум, трем или четырем (Newmark, 1988). Метод компонентного анализа исключает культурный аспект, выделяя смысл сообщения. Он не воспроизводит прагматический потенциал оригинала и не обладает практической составляющей (Ketabi & Ordudari). Непременным атрибутом полноценного перевода является его стилистическая верность оригиналу, а потому качественно соизмеримым с подлинником может считаться лишь такой перевод, который правильно отражает основные содержательные и стилистические особенности исходного текста.

Стилистическая равноценность текстов оригинала и перевода создается в результате соположения множества отдельных высказываний, стилистически эквивалентных друг другу. В этом случае адекватность перевода отнюдь не исчерпывается точной передачей содержания художественного произведения. Возникает вопрос воссоздания формы и стиля исходного текста, связанный с передачей всей парадигмы смыслов и интерпретаций, передачей стилистических категорий экспрессивности, оценочности и эмотивности, находящей проявление в речи, обращенной к ребенку.

Трудность, а порой и невозможность нахождения средств, способных в равной мере отражать и семантические, и стилистические черты подлинника, заставляет некоторых переводчиков отдавать предпочтение какому-то одному из этих аспектов, что в значительной степени уменьшает адекватность перевода. Проблема экспликации нового контекста переводчиком художественной литературы как носителем «чужого слова» возникает неслучайно. Решение данной проблемы переводчиком требует изобретательности, опоры на макро- и микроконтекст произведения, учета новой культурной среды, в которой встраивается текст перевода, опирающийся на образные средства, привычные и понятные носителю «чужого слова».

Образные средства для переводчика художественной литературы во многих случаях затрудняют достижение адекватного перевода, поддерживая тезис о невозможности текстов, интенсивно использующих различные риторические средства. «Alices Adventures in Wonderland» Л. Кэррола и многие другие литературные сказки породили немало версий перевода на русский и многие другие языки мира, в значительной степени отличающихся друг от друга по образности и экспрессии используемых образных средств, их лексическому составу и количеству.

Перевод образных средств, важных для понимания художественного текста, требует опоры на воображение и не возможен без максимального погружения в текст с целью поиска и обнаружения в нем всевозможных смыслов, возникающих при интерпретации образных средств носителем «чужого слова». Для воссоздания всех смысловых и стилистических деталей, составляющих сложную парадигму ссылок и взаимопереплетений, переводчику приходится учитывать используемые им интерпретации в течение всего процесса перевода, используя различные модуляции повторяющихся этикетных стереотипов или один и тот же вариант (особенно при использовании собственных имен в обращении).

При переводе речевых стереотипов необходимо принимать во внимание, с одной стороны, экспрессивный характер их семантики, и, с другой, - возможную утрату ими первоначальной экспрессии в результате частого употребления, что заставляет переводчика быть изобретательным при подборе варианта перевода всякий раз, обращая внимание на микро- и макроконтекст.

**Литература:**

1. Лотман Ю.М., Успенский Б.А. О семиотическом механизме культуры// Труды по знаковым системам. Т.5 1971. - С. 144-166.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. - М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. – 315 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: учеб. пособие. М.: ACT , 2007. - С. 22.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М.: Индрик, 2005.
5. Scollon R., Scollon S. Wong. Intercultural Communication: a Discourse Approach. 2nd ed. Maiden Mass: Blackwell, 2001. - 316 p.

***Semen Fatima***

*USA, Chikago*

**ВИДЫ ФРАЗ, СПОСОБНЫХ ВЫСТУПАТЬ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДИКАТИВНОГО ЧЛЕНА**

***Аннотация****. Статья посвящена видам фраз, способным выступать в качестве предикативного члена.*

***Ключевые слова****: предикативный член, фразы, адъективные фразы,* комплимент.

В качестве предикативного члена (или комплимента) могут выступать следующие виды фраз:

1. Адъективные фразы:

*I'm* **proud** *of these people.*

*They seemed* **happy.**

*You don't want them to become* **suspicious.**

Нужно отметить, что адъективные фразы выступают в качестве комплемента после следующих связок: *be, prove, go, turn, seem, become, grow, appear, smell, come, keep, feel, sound, fall, remain, look, taste, get, stay.*

За глаголами ***appear, prove, seem*** чаще всего следует глагол ***be***, а затем комплемент:

***Mary was breathing quietly and seemed to be asleep.***

***The task of inspecting it proved to be exacting and interesting.***

Употребление адъективных фраз ограничивается семантикой связочного глагола. Например, такие связки как *be* и *look* употребляются со многими прилагательными, а некоторые связки, употребляются только с определенными, например, глагол *taste* используется с прилагательными, которые обозначают вкус чего-либо, связка *go* преимущественно используется с прилагательными, обозначающие цвет или безумство, а глагол употребляется в основном с *asleep, ill, silent.*

Т.М. Беляева говорит, что свойство прилагательного, выступающего в качестве комплемента, выражать состояние, в котором находится предмет, сближает его с производным от имен прилагательных глаголами состояния. Разница между производным глаголом и сочетанием связки и прилагательного скорее является грамматической и стилистической, а не смысловой. Содержание предложения ***Не grew pale*** мало чем изменится, если вместо составного сказуемого использовать глагол: ***Не paled.***

2. Именные фразы**.**

Данные фразы могут быть использованы в качестве комплемента после следующих связок: *be, feel, remain, look, prove, seem, become, sound, represent, constitute, comprise, seem, make, form.*

Для того чтобы обозначить качество, приписываемое кому-либо или чему-либо в составном именном сказуемом, могут быть использованы описательные существительные или именные группы после таких связок, как *be, feel, remain, look, prove, seem, become, sound, constitute, represent,* например: *The policy on higher education is* ***an unmitigated disaster.***

***He always seemed a controlled sort of man.***

***I feel a bit of a fraud.***

*The results of these experiments remain* **a** *secret.*

С такими связками как *be, feel, remain, look, prove, seem, become, sound* может быть употреблена именная группа с использованием слова 'one'. В данном случае именная группа состоит из неопределенного артикля а' или *'an',* за которым следует прилагательное и слово *one*. Например, вместо того чтобы сказать *The school is large,* можно сказать *The school is* ***a large one.*** Комплемент также может состоять из слова ***' one,*** за которым следует предложная группа или определительное придаточное, например: *Their story was indeed* ***one of passion.***

***The problem is one that always faces a society when it finds itself threatened.***

Именная группа может также обозначать цвет, возраст, размер, форму, род или тип людей или вещей, указывать идентичность, положение или профессию, занимаемую человеком:

***The walls are a delicate pale cream colour.***

***It is only the size of a mouse.***

***He is a geologist.***

***This is Desiree, my father9s second wife.***

*At one time you wanted* **to be President**

3. Местоимение.

Личное местоимение используется для указания личности, например:

*It's те again.*

Притяжательное местоимение используется также для указания личности или для описания чего-либо, например: *This one is* ***yours.***

Указательное местоимение употребляется обычно с квалификативной структурой, которая следует за местоимением, используемым для описания чего-либо или кого-либо, например:

***It's nothing serious.***

***You***'***re someone who does what she wants.***

Учитывая типы фраз, выступающих в качестве комплемента к связочному глаголу, Драйер М. выделяет 3 типа клаузы (где под термином «клауза» имеется в виду элементарное предложение), в составе которых имеются невербальные предикативы: адъективные предикативы, именные предикативы и локативные предикативы. Все указанные выше типы предикативов встречаются с капулой *to be*, например:

1. *My dog* ***is black*** (адъективный предикатив);
2. *My dog* ***is a cocker spaniel*** (именной предикатив);
3. *My dog* ***is in the house*** (локативный предикативы).

**Литература:**

1. Алещенко K. Основный тип глагольного сказуемого в современном английском языке: Автореф. дисс. канд. фил. наук.- Москва, 1960.-21 с.
2. Барабаш Т.А. Пособие по грамматике современного английского языка.-М.: Междунар. отношения, 1975.- 288 с.
3. Бархударов Л.C. Связочные глаголы в английском языке // Труды военного института иностранных языков. Изд. 5 - М.: 1954. — С. 3-24.
4. Бархударов JI.C. Структура простого предложения современного английского языка. - М: Высшая школа, 1966. – 202 с.
5. Беляева Т.М. Развитие связочных глаголов становления в английском языке: Автореф. дисс. канд. фил. наук. - Ленинград, 1954.-18 с.
6. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. — М.: Высшая школа, 1983.— 383 с.
7. Вендина Т.И. Введение в языкознание. — М. «Высшая школа», 2001-288 с.

***Тамбиева Зухра Юсуфовна***

*старший преподаватель кафедры иностранных языков ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

**ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ИМПЛИЦИТНОЙ ПРЕДИКАТИВНОСТИ**

***Аннотация****. Исследование имплицитной предикативности связано с выделением глубинного и поверхностного уровней (структур) высказывания.*

*Под глубинной структурой высказывания Е.Н. Старикова понимает семантическую структуру высказывания. Глубинная структура адекватно отображает ситуацию в развернутом виде. Здесь представлены все обязательные (в данной системе описания смысла) компоненты ситуации и приписываемые им признаки.*

***Ключевые слова:*** *комплексы, пропозитивное значение, поверхностные структуры, синтагматические формы, смысловое содержание.*

Имплицитная предикативность прослеживается в высказываниях, отражающих сложные ситуации, то есть такие, в состав которых входят, по крайней мере, две предикативные единицы (*agent-action constructions).*

Ситуация разбивается на комплексы, имеющие пропозитивное значение. Поверхностные структуры (поверхностный уровень высказывания) представляют собой синтагматические формы реализации смыслового содержания. Они, по мнению, С.Д. Кацнельсона, являются своего рода "синтаксической интерпретацией" глубинной семантической структуры высказывания [3, с. 41].

Сущность имплицитной предикативности проявляется в том, что при выходе на поверхность по крайней мере одна из предикативных единиц или один из ее конституентов остается в глубинной структуре высказывания, не получая словесного оформления в поверхностной структуре высказывания. При выходе на поверхность имеет место синтез предикативных единиц, в результате которого одна илинесколько предикативных единиц остаются в импликации.

В зависимости от формы реализации предикативной единицы в поверхностной структуре высказывания Е.Н. Старикова выделяет следующие виды имплицитной предикативности [7, с. 40].

1. Полная имплицитная предикативность. Оба компонента предикативной единицы (N и V) имеют нулевую форму выражения в поверхностной структуре высказывания.

2. Частичная имплицитная предикативность. Здесь возможны два случая:

а) компонент N имеет эксплицитную форму выражения в поверхностной структуре высказывания, а компонент V – нулевую;

б) компонент N имеет нулевую форму выражения в поверхностной структуре высказывания, а V - эксплицитную.

Формальная невыраженность предикативной единицы или ее конституента в поверхностной структуре высказывания обусловливает образование двух основных типов структур:

а) некомплектных и грамматически неполных (эллиптических);

б) некомплектных и грамматических полных.

Е.Н. Старикова разделяет понятия "комплектность-некомплект-ность" и "полносоставность и неполносоставность" (эллиптичность) предложения.

Под комплектностью Е.Н. Старикова понимает "полное отражение компонентов ситуации, полное отражение глубинных предикаций". Некомплектность высказывания отражает неполную поверхностную реализацию конституентов глубинной структуры. Некомплектное высказывание может быть грамматически полным (*even John went there*), является грамматически полным, но некомплектным, поскольку оно не отражает полную реализацию конституентов глубинной структуры [7, с. 45].

В данной статье внимание уделяется высказываниям некомплектным и грамматически полным. Сокращение в импликации предикативной единицы не сопровождается здесь нарушением правильности его грамматической структуры. Это так называемый семантический эллипс, отличающийся от эллипса грамматического, при котором имплицитность высказывания находит прямое отражение в грамматической организации его структуры.

При опущении, связанном с полной формой имплицитной предикативности, предикативная структура, отражая событие или самостоятельную ситуацию, не получает эксплицитной формы выражения. Создается расхождение в количестве предикативных единиц в глубинной и поверхностной структурах высказывания.

Например, высказывание *Не came again* характеризуется наличием двух предикативных единиц в его глубинной структуре *Не came before*. *He came now*. Одна из этих единиц остается в импликации, другая выходит на поверхность. Высказывание такого рода является грамматически полносоставным, но некомплектным, поскольку его поверхностная структура не отражает в развернутом виде его глубинную структуру.

При частичной имплицитной предикативности происходит свертывание предикативной единицы, в результате которого на поверхность выходит лишь один из ее составляющих компонентов.

В поверхностной структуре высказывания данный эксплицитный компонент выступает "репрезентантом" всей предикативной единицы.

В высказываниях такого рода событие представлено одним из его составляющих элементов: субъектом действия, объектом, обстоятельством. Частичная имплицитность, таким образом, связана с косвенной номинацией, для которой характерны метонимические замены.

В высказывании *Merton came back and they walked to the embankment hoping for trains, Brenda between them…* компонент *for trains* представляет собой свернутую предикативную единицу (for *trains = that they would see trains).* Особой формой поверхностной реализации предикативной единицы является субституция.

Субституция заключается в замене предикативной единицы прономинальными элементами или абстрактными существительными.

Полная имплицитная предикативность свойственна высказываниям, обладающим грамматической и лексической достаточностью, но "неполным" с точки зрения адекватного, дискретного отражения ситуации или события.

Имплицитные единицы высказывания весьма разнообразны как по своему составу, так и по коммуникативной значимости. Одни из них представляют собой добавочные суждения, обладающие определенным информативным содержанием, другие - выражают субъективное отношение говорящего к высказываемой мысли.

Синтез глубинных предикативных единиц высказывания обусловливает специфику лексико-грамматической структуры некомплектных, семантически разложимых высказываний свидетельствует о том, что в импликации преимущественно остаются единицы модального плана, а также структуры, имеющие характер дополнительного сообщения, сопутствующего основному, эксплицитно выраженному суждению.

Наличие имплицитных предикативных единиц в глубинной структуре высказывания, по мнению Е.Н. Стариковой, сигнализируется рядом индикаторов, к которым Е.Н. Старикова относит: [7, с. 49]

- фонетические;

- лексические;

- лексико-грамматические;

- логико-семантические;

- грамматические [7, с. 54]

Ритмико-акцентуационная структура предложения является одним из основных способов выражения предметно-логической стороны высказывания.

Как сложное, многоаспектное явление она неразрывно связана с грамматическим и лексическим уровнями языка, оформляя высказывание в коммуникативно-значимую единицу общения. Интонация - не только показатель актуализации высказывания, но и смыслоразличительный фактор в условиях многозначности лексико-грамматического состава предложения. Особую роль в семантической структуре высказывания играет логическое ударение.

Нарушение нейтральной ритмико-акцентуационной структуры высказывания, связанное с перемещением интонационного центра на один из компонентов, может обусловливать не только изменение актуального членения предложения (перемещение ремы на логически выделяемый компонент), но и знаменовать собой наличие в таком высказывании дополнительной предикативной единицы, выражающей целое суждение. Высказывание типа *John left for London*, в котором логическое ударение падает на компонент *John,* включает в себя элемент дизъюнкции, то есть высказывание семантически разложимо на два:

- утверждение, равное по смыслу нейтральному высказыванию *John left for London*, в котором сообщается о факте отъезда Джона в Лондон, и

- *X did not leave for London* - имплицитное суждение, семантически противопоставляемое эксплицитному.

Поскольку логическое ударение в таких случаях обычно является показателем семантических противопоставлений, оно нередко называется контрастным.

Однако Е.Н. Старикова обращает внимание на тот факт, что логическое ударение, обусловливающее вполне определенное членение высказывания (ремой выступает компонент, на который падает логическое ударение), не может быть сведено к последнему [7, с. 48].

**Литература:**

1. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1982, - №4. – С. 83-91.
2. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. - М.: Наука, 1966. - 200 с.
3. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление - Л.: Наука, 1982. - 261 с.
4. Колосова Т.А. Семантические отношения в сложных предложениях. – М.: // Филологические науки, 1992. - №5. – С. 61-72.
5. Кухаренко В.А. Типы и средства выражения импликации в английской художественной речи – М.: // Филологические науки, 1974, - №1. - С. 72-80.
6. Пешковский A.M. Наш язык. - М.: Учпедгиз, 2005. – 245 с.
7. Старикова Е. Н. Имплицитная предикативность в современном английском языке. – Киев: Наука – 1974. – 141 с.

***Тамбиева Зухра Юсуфовна***

*старший преподаватель кафедры иностранных языков ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

**РОЛЬ ЛОГИЧЕСКОГО УДАРЕНИЯ В СТРУКТУРЕ**

**ВЫСКАЗЫВАНИЯ**

***Аннотация****. Статья посвящена полной имплицитной предикативности и ее индикаторам, роли логического ударения в структуре высказывания.*

***Ключевые слова****: логическое ударение, актуальное членение высказывания, рема, импликация, предикация.*

Понятие логического ударения уже актуального членения высказывания. Оно, скорее - один из случаев проявления актуального членения, при котором особо выделяется рема высказывания. И если актуальное членение высказывания в своей нейтральной форме (без логического выделения какого-либо компонента высказывания) отнюдь не связано само по себе с импликацией дополнительной предикации, с наличием дополнительной информации в семантической структуре высказывания, а отражает лишь "данное" и "новое", то логическое выделение компонента высказывания обычно знаменует собой имплицитность целого суждения [7, с. 60].

Сравним высказывания:

1. *John leaves for London tomorrow* (нейтральная форма актуального тема - рема членения);

2. *John leaves for London tomorrow* (высказывание с вычленением ремы) рема или *John leaves for London tomorrow*.

Сравнение вышеприведенных высказываний показывает, что первое из них семантически элементарно, а второе - семантически разложимо; его грамматическая элементарность совмещается со сложной глубинной структурой, отражающей две ситуации. Семантическая запись такого высказывания может быть представлена в следующем виде:

*John leaves for London tomorrow + X does not leave for London tomorrow.*

Перемещение логического ударения в структуре такого высказывания, естественно, изменяет его семантическую запись:

*John leaves for London tomorrow - John leaves for London tomorrow +* или

*+ John does not want to leave for London.*

*John leaves for London tomorrow (John was not going to leave London tomorrow).*

*John leaves for London tomorrow - John leaves for London tomorrow+* или

*+ John does not leave for X tomorrow.*

*John leaves for London tomorrow.*

*John leaves for London* *tomorrow* - *John leaves for London tomorrow*+ или

*+ John does not leave for**London.*

*John leaves for London in two days (in a week, in a month, etc.).*

Говоря о влиянии логического ударения на смысл высказывания, следует учитывать семантическую разложимость такого высказывания, его эксплицитную и имплицитную сторону.

Как указывалось выше, логическое ударение может свидетельствовать о наличии дополнительного суждения в семантической структуре высказывания.

Перемещение логического ударения в высказывании изменяет его имплицитную сторону; что же касаетсяего эксплицитной (поверхностной структуры), то она остается стабильной при любом изменении логического ударения в высказывании.

Логическое выделение компонента высказывания независимо от способов его выделения (фонетических, грамматических) основано на противопоставлении данной субстанции, действия, качества другим членам класса, группы, совокупности субстанций, действий и качеств. Вычленение данной субстанции из ряда ей подобных субстанций предполагает одновременно и их взаимосвязь, взаимодействие и взаимообусловленность.

Логическое ударение, таким образом, свидетельствует о неэлементарности семантической структуры такого высказывания, о его полипредикативной глубинной структуре.

Рассмотрим ряд примеров:

1. *I’m going to say a prayer for you tonight!* (Galsworthy)

Семантическая разложимость данного высказывания может быть представлена следующим образом:

*I'm going to say a prayer for you tonight + I’m not going to say a prayer for anybody else.*

2. *Have you done anything to this man that he might look upon as an injury?* (Maugham).

Семантическая запись может быть представлена следующим образом:

*Have you done anything to this man that he might look upon as an injury (?) + ... that - nobody else might look upon as an injury (?)*

3. *I must go and see how they are getting on* (Coppard).

Семантическая запись может быть представлена следующим образом:

*I must go and see how they are getting on + I must go and nobody else is getting on to see how.*

Говоря о роли логического ударения в структуре высказывания, следует отметить, что оно может быть не только контрастным (как в приведенных выше примерах), но и неконтрастным, эмфатическим.

Если роль контрастного логического ударения сводится к выделению компонента высказывания путем его противопоставления невыраженным, имплицитным компонентом, то неконтрастное эмфатическое ударение лишь усиливает значение выделяемого члена, не противопоставляя его другим эксплицитным или имплицитным компонентам высказывания.

При неконтрастном эмфатическом ударении высказывание является семантически элементарным.

Следующие примеры являются семантически элементарными:

1. *But why should one wish to live again, if one isn’t going to?* (Galsworthy).

2. *No, he knows where to come, he knows that when he comes a door will be left open for him* (Christie).

Таким образом, фонетический индикатор сам по себе далеко не всегда свидетельствует о наличии имплицитной структуры.

Значительная роль здесь принадлежит общей ситуации речевого акта или контексту, которые нередко определяют денотативное содержание имплицитной структуры.

В основе образования структур с логическим контрастным ударением лежит процесс опущения, при котором одна из семантических составляющих глубинной структуры высказывания не получает эксплицитного выражения в его поверхностной структуре.

Семантическая разложимость, неэлементарность высказывания может сигнализироваться не только факторами фонологического характера, но и рядом других индикаторов, среди которых большую группу составляют индикаторы лексические.

К адвербиальным лексическим индикаторам предикативности можно отнести такие, как *again, also, too, still* и другие.

Например, в семантическую структуру наречие *again* входят две семы:

а) наличие действия (состояния, качества) в данный момент (настоящего, прошлого, будущего времен);

б) наличие предшествующего действия (состояния, качества).

Предполагается, что оба действия являются идентичными (но не тождественными). Семантическая структура наречия *again* может быть представлена как включающая элементы *before + now; now + then; before + in the future* и тому подобное. Здесь прослеживаются весьма разнообразные временные соотношения между глубинной и поверхностной структурами высказывания:

Семантическая запись Поверхностная репрезентация

*Не was here before. He is here again.*

*He is here now. He is here now.*

*He will be here again. He will be here tomorrow.*

*He was here before. He will be here again.*

*He will be here tomorrow. He was here before.*

*He was here again. He was here yesterday*.

Приведем несколько примеров:

1. *I never saw it again until I was seventeen* (Wells).

Семантическая запись высказывания:

*I saw it before + I saw it when I was seventeen*.

2*. He stared again into the fire* (Wells).

Семантическая запись высказывания:

*He stared into the fire before + He stared into the fire then.*

*3. ... and he was never seen again in the land of the living* (Chesterton)

Семантическая запись высказывания:

*He was seen in the land of living before + He wasn’t seen in the land of the living afterwards.*

Итак, специфической особенностью лексических индикаторов предикативности является их сложная семантическая структура, которая дает возможность конденсировать несколько семантических элементарных единиц в составе одного высказывания.

Употребление высказываний, в состав которых входят индикаторы такого рода, позволяет наиболее сжато передать сложный смысл. Сложная семантическая структура языковой единицы, указывающая на совмещение нескольких смысловых единиц в одном высказывании, свойственна адвербиальным, глагольным и другим компонентам высказывания.

**Литература:**

1. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1982, - №4. – С. 83-91.
2. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. - М.: Наука, 1966. - 200 с.
3. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление - Л.: Наука, 1982. - 261 с.
4. Колосова Т.А. Семантические отношения в сложных предложениях. – М.: // Филологические науки, 1992ю - №5. – С. 61-72.
5. Кухаренко В.А. Типы и средства выражения импликации в английской художественной речи – М.: // Филологические науки, 1974, - №1. – С. 72-80.
6. Пешковский A.M. Наш язык. - М.: Учпедгиз, 2005. – 245 с.
7. Старикова Е. Н. Имплицитная предикативность в современном английском языке. – Киев: Наука – 1974. – 141 с.

***Тачмухаммедова Айна Ашировна***

*Преподаватель средней школы №7,*

*город Байрамалы, Туркменистан*

***Тачмухаммедова Б.Б.***

*Студентка 34 группы, ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, Карачаевск, Россия*

**МАХТУМКУЛИ - ВЕЛИКИЙ ТУРКМЕНСКИЙ ПОЭТ**

***Аннотация*** *Махтумкули - великий туркменский поэт, мыслитель, патриот, основоположник туркменской классической литературы и туркменского литературного языка, жил и творил в XVIII веке, почти одновременно с Ломоносовым, Вольтером, Гете.*

*Махтумкули занимает достойное место в ряду таких выдающихся мыслителей прошлого как Фирдоуси, Низами, Навои, Шекспир, Пушкин и другие, чьи имена и творчество составляют золотой фонд мировой литературы и культуры. Его по праву называют вершиной классической поэзии Востока.*

*Поэзия Махтумкули открыла новую главу в истории туркменской литературы, она явилась источником вдохновения ряда восточных и туркменских поэтов-классиков – Кемине, Сеиди, Зелили, Молланепеса и другие.*

*«Потомкам запомнится Махтумкули:*

*Поистине стал он устами Туркмении»*

***Ключевые слова:*** *основоположник, туркменский поэт, мыслитель, патриот.*

Махтумкули родился в первой половине XVIII века, в тридцатых или в начале тридцатых годов. Эти сведения восстанавливались по его стихам, народным сказаниям, легендам.

Родное село поэта – Хаджи Говшан-расположено в долине реки Атрек в предгорьях Копетдага, в гористой живописной местности, являющейся ныне одной из главных районов субтропиков.

Семья Махтумкули принадлежала к роду геркез-одного из ответвлений многолюдного племени гоклен, племени оседлого, земледельческого.

В одном из стихотворений он писал о себе:

«Коль спросят путники про меня, скажите лицо клоня:

«Гоклен он родом, с Атрека он, а имя – Махтумкули».

Отец его-поэт Азади, человек прогрессивных взглядов, оказал значительное влияние на сына в формировании личности будущего поэта и мыслителя. Он стал его авторитетнейшим учителем и воспитателем. У Азади была большая библиотека, и Махтумкули, рано овладев грамотой, начал читать книги, интересовался арабской, персидской литературой, литературой поэтов Востока.

Еще в детские годы поэт приобщился к труду: пас стада своего отца, владел резцом ювелира-чеканщика, умел шить сбрую и седла. Это его еще больше сближало с трудовым народом.

Окончив начальную школу в родном ауле, юноша направляется в поисках знаний в дальние края. В 1753 году поступает учиться в медресе Идрис Баба. Медресе давало большие возможности в получении знаний. Поучившись год, Махтумкули отправился в Бухару, где поступил в еще более знаменитое медресе Гогельдаш. Здесь он познакомился и сдружился с одним высокообразованным туркменом из Сирии по имени Нури-Казым ибн Бахар. Через год они покинули медресе и отправились в странствие по землям Востока: нынешние Узбекистан, Казахстан, Таджикистан, Афганистан, Северная Индия, чтобы увидеть и постичь «добра и зла мирской океан»: «Увидеть хочется».

Побродить в степи глухой,

Поглядеть с горы крутой,-

Мне добра и зла мирской

Океан увидеть хочется.

Путешествие обогатило их знаниями о мире, о людях. В 1757 году друзья прибыли в Хиву и поступили в медресе Ширгази-хана, в это привилегированное заведение, доступ в которое открыл авторитет отца Довлетмамеда-Азади. Здесь Махтумкули стремился еще больше познать науки и своей эрудицией, осведомленностью завоевал уважение окружающих.

Третий год учебы оказался последним для Махтумкули. В 1760 году умирает отец, и он прощается с медресе:

Нам знание дано как заповедь небес.

Ты просветил меня и ввел в тайник словес,

Но требует меня к себе родной геркез…

Прощай, науки дом, прекрасный Ширгази!

Вернувшись на родину, Махтумкули занимается крестьянским трудом, ювелирным ремеслом, учит детей грамоте в сельской школе. Но главным занятием для него оставалась поэзия.

Неудачно сложилась личная жизнь Махтумкули. В юные годы Махтумкули полюбил в родном селе девушку из бедной семьи по имени Менгли. Любовь была взаимной. Но из-за жестоких законов того времени он не смог жениться на любимой девушке. Ее родители продали свою дочь богатому торговцу за калым. Женой Махтумкули стала другая - молодая вдова Акгыз, жена одного из погибших братьев. Ее-то и выдали за Махтумкули, согласно закону шариата.

Трагически пережил Махтумкули смерть отца, двух малолетних сыновей, разлуку с братьями, пропавшими без вести во время войны с Ираном. Возможно, что эти обстоятельства жизни определили выбор им псевдонима - «Фраги», что значит «разлученный», «печальный».

«Фраги»

…Злые муки тебя сожгли,

Собеседники вновь ушли.

Плачь, несчастный Махтумкули,

Называйся Фраги отныне.

Неутомимый поборник истины и искатель правды Махтумкули совершил еще одно путешествие: на полуостров Мангышлак, в Астрахань, Азербайджан, в страны Ближнего Востока, Турцию и Иран. Эти странствия обогатили новыми впечатлениями, расширили представление поэта о быте, нравах, условиях жизни и культуре разных народов. Все это он отразил в своих стихах.

Дата смерти Махтумкули условно обозначена 1791 годом. Его могила находится неподалеку от места его рождения, на берегу реки Гурген, в селении Актокай (ныне территория Ирана).

Творчество Фраги очень разнообразно. До нас дошло свыше десяти тысяч произведений, среди которых гражданские и философские стихи, сатира, любовная лирика, лиро-эпические поэмы.

Стихи Махтумкули передавались из в уст в уста. Их разносили по всей стране народные певцы-багши. Поэтому их можно считать песнями, так как исполнялись они под аккомпанемент дутара.

Сотни строк стихов стали крылатыми выражениями, пословицами, поговорками и до сих пор пользуются в Туркменистане широкой популярностью.

Махтумкули справедливо называют «туркменским Пушкиным». Подобно Пушкину, Фраги впервые ввел в литературу народный язык, доступный и понятный простым людям.

Поэт внес коренные изменения и в стихосложение, заменив арабо-персидскую метрику, ранее принятую в туркменской литературе, народной силлабической системой, и оказал большое влияние на творчество последующих поэтов.

Подобно Пушкину, Махтумкули высоко поднял значение литературы в жизни туркменского народа, воплотил в своем творчестве его умы и чаяния.

Творчество Махтумкули вобрало в себя многообразие тем и видов лирической поэзии. Стихи его представляют собой цепь раздумий о мире, о человеке, об обществе, о морали, в которых поэт говорит о взаимоотношениях имущих и неимущих, о борьбе за существование людей, лишенных земных благ, о независимости, могуществе и процветании родины, о межплеменных раздорах, об объединении, о любви, дружбе, гуманизме.

Лучшие стихи Фраги продолжают жить и волновать нас, несмотря на то, что некоторые идеи и приемы поэзии устарели. Но не устарело и никогда не устареет выражение той страсти, гнева, любви, ненависти, жалости, разочарования и надежды, которые испытывал поэт, наблюдая жизнь родного народа и раздумывая над его судьбой. Все то, о чем веками мечтал туркменский народ, отразилось в поэзии Махтумкули. Ее высокая гражданственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм актуальны и в наше время, а философские идеи поэта раздвинули века, предвосхитили счастливое светлое будущее Туркменистана. Вот почему Махтумкули, называющий себя «устами Туркмении», остается и в наши дни самым любимым поэтом народа.

Популярность Махтумкули перешагнула границы Туркменистана. Благодаря переводам на русский язык, его творчество стало известно миллионам читателей и зарубежных стран.

Многие учреждения, театры, школы, библиотеки, улицы носят имя Махтумкули. В Туркменистане ежегодно 18 мая празднуют День возрождения, единства и поэзии Махтумкули Фраги, который является выходным днём.

В столице Туркменистана Ашхабаде воздвигнут величественный гранитный монумент – памятник великому поэту. Его жизнь и творчество продолжают волновать ученых-исследователей, художников, музыкантов, писателей, поэтов. Современный балкарский поэт Кайсын Кулиев назвал Махтумкули «Эльбрусом мировой поэзии». Это признание великого таланта не случайно. Гений его бессмертен, так как идеи братства и дружбы, воспетые в его стихах, вечны.

**Литература:**

1. Махтумкули (Сборник статей о жизни и творчестве).- Ашхабад, 1990. – 120 с.
2. Махтумкули (Юбилейный сборник, посвященный 225-летию со дня рождения поэта). - Ашхабад, 1991. – 330 с.
3. Краткая литературная энциклопедия. - М., 1972. – 189 с.
4. Предисловие А. Зырина и М. Овезгельдыева к изданию Махтумкули, Стихотворения, Советский писатель. - Ленинградское отделение, 1984. - 124 с.
5. Нуры Байрамов «Долгая дорога», В составе сборника повесть «Долгая дорога» (перевод Михаила Гребнева) о Махтумкули.- Ашхабад, «Магарыф», 1986. – 234 с.

***Тебуева Елизавета Пилаловна***

*студентка 31 гр., ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Елизавета Ахияевна***

*E-mail:* [*lepshokova.e.a@mail.ru*](mailto:lepshokova.e.a@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ**

**РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

***Аннотация.*** *Под структурой фразеологических единиц мы понимаем определенные компоненты, называемые лексемами. Семантика же этих выражений представляет собой их смысл. Учет только значений отдельных компонентов и незнание его переносного значения ведет к непониманию этих структур.*

***Ключевые слова:*** *фразеологическая единица, переносное значение, прямой смысл, выражение.*

Фразеологические единицы существенно отличаются от обычных выражений в современном русском языке. Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова описывали следующие критерии: структурный и семантический[2, с. 229].

Структурная неизменность – это важная особенность фразеологических единиц. Она имеет ряд ограничений.

1. Ограничение в замене*.* Как правило, одно из слов не может быть заменено другим словом. В противном случае теряется смысл. Например, выражение *«В Тулу со своим самоваром»* означает повезти что-нибудь в место, в котором это имеется в избытке и уже не нужно*.*

2. Ограничение в дополнительных компонентах фразеологической единицы. Если же добавить какие-либо слова, то фразеологическая единица превращается в обычное словосочетание, не обладающее целостным смыслом. Приведем пример разрушения ее структуры: «Смотри, как бы мать тебе за это *шею не намылила!*» – Мать *намылила ребенку шею* детским мылом [3, с. 79].

В свободных сочетаниях слов такие перемены не искажают смысла высказывания. Однако в некоторых литературных произведениях для придания стилистической красоты писатели могут нарушать структуру фразеологических единиц, при этом их смысл не теряется.

3. Грамматическая неизменность. Нельзя использовать, например, множественное число, если во фразеологизме есть существительное единственного числа.

*Структурный критерий* характеризуется комплексной структурой фразеологической единицы, разрушение которой приводит к потере ее значения, преобразованию ее в обычное выражение, не обладающее целостным смыслом или к грубым ошибкам и искажениям.

Семантика изучает знаковые системы как средство выражения смысла. Академик В.В. Виноградов говорил о семантической замене в фразеологических единицах как о «значении, имеющем результат от особой химической комбинации слов» [2, с. 231].

Семантическая замена не состоит в простом изменении значении каждой части фразеологической единицы. Значение ее компонентов влияет на возникновение совершенно нового смысла.

*Семантический критерий* выражается в том, что фразеологические единицы несут в себе иной смысл, чем их отдельные слова. Этим они отличаются от свободных сочетаний слов, которые имеют прямое значение.

Структура фразеологических единиц в современном русском языке включает в себя определенные компоненты – лексемы.

По словам А.В. Кунина, одни лексемы являются потенциальными словами (данный термин предложен В.В. Виноградовым), поскольку слова, входя в состав полностью осмысленных фразеологических единиц, теряют предметную соотнесенность.

В составе же фразеологических единиц с частично переносным смыслом лексемы являются просто словами. Потенциальные слова, в отличие от обычных слов, не обладают самостоятельным лексическим значением. Семантика фразеологических единиц представляет собой их смысл. Семантическая структура данных оборотов речи и семантическая структура их отдельных слов полностью не совпадают. В этом случае можно выделить фразеологическое и лексическое значения [4, с. 9 – 10].

С научной точки зрения в современном русском языке фразеологические единицы – это обороты, имеющие следующие особенности: устойчивость сочетания слов, целостность и переносное значение. Есть еще термин «идиома», употребляемый за рубежом и используемый в отечественном языкознании для описания фразеологических единиц, имеющих переносный смысл.

Анализ соотношения фразеологических единиц, пословиц и поговорок показал, что ученые выделяют как отличия, так и сходные черты. Основные отличия между ними следующие:

- в основе пословицы лежит суждение, а фразеологическая единица выражает понятие;

- фразеологические единицы относятся к готовым выражениям, пословицы – это предложения;

- функция фразеологизмов – номинативная, функция пословиц – коммуникативная.

Главные сходные черты такие:

- устойчивость употребления;

- переносный смысл;

- эмоциональной характер;

- способность менять структуру для придания комичности ситуации;

- постоянство компонентов;

- использование в общении в качестве готовых языковых единиц.

Учет только значений составляющих фразеологическую единицу отдельных компонентов и незнание его переносного значения ведет к непониманию. Особенно это касается тех, которые могут воспринимать фразеологические единицы буквально. Есть даже несколько анекдотов, которые приводят Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова.

*а) «Вы, должно быть, очень сильная, - заявил шестилетний Вилли молодой вдове, которая пришла навестить его мать.*

*«Сильная? Почему ты так думаешь?»*

*«Папа говорит, что вы можете обвести любого мужчину в городе вокруг пальца».*

*б) Он: Ведь ты же ненавидишь людей, которые говорят за твоей спиной?*

*Она: Да, особенно в кино* [2, с. 227].

Современный русский язык богат фразеологическими единицами различных структур и семантики. А.В. Кунин приводил такие примеры:

*1) боевое крещение;*

*2) мертвый не кусается;*

*3) человек человеку волк;*

*4) ничем не превзойденный.*

Здесь уместны также такие выражения, которые приводили Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова:

*1) темная лошадка;*

*2) волк в овечьей шкуре* [2, с. 226].

К данной группе фразеологизмов мы относим и ряд оборотов, которые были взяты из античной мифологии, Библии и сказок. Можно привести следующие примеры.

I. Примеры фразеологизмов из античной мифологии:

*1) троянский конь (означает «скрытая опасность»);*

*2) ахиллесова пята (означает «уязвимое место»);*

*3) яблоко раздора (означает «предмет спора»);*

*4) геркулесов труд (означает «исключительно трудное дело»);*

*5) между Сициллой и Харибдой (означает «в безвыходном положении»)* [4, с. 67 – 68].

II. Примеры фразеологизмов, взятых из Библии:

*1) оливковая ветвь (символ мира);*

*2) корень зла (означает «любовь к деньгам»);*

*3) пустить хлеб по водам (означает «делать что-либо заблаговременно»);*

*4) отрясти прах от ног своих (означает «игнорировать»);*

*5) запретный плод (означает «что-то желанное, но недоступное»);*

*6) золотой телец (означает «власть денег, золота»);*

*7) Давид и Ионофон (означает «неразлучные друзья»)* [4, с. 63].

III. Примеры фразеологизмов, взятых из сказок.

*1) лампа Аладдина (означает «талисман, выполняющий все желания своего владельца»);*

*2) гадкий утенок (означает «человек, несправедливо оцененный ниже высоких достоинств, проявляющихся неожиданно для окружающих»)* [4, с. 81].

Оборот «*слон в посудной лавке*» имеет смысл «неуклюжий человек» [2, с. 226].

Взяться за непосильное дело - *«орешек не по зубам».*

Попусту стараться, понапрасну затрачивать энергию - *«переливать из пустого в порожнее»* и *«толочь воду в ступе».*

Отдать одни долги, а влезть в другие - *«тришкин кафтан».*

Занимать выжидательную позицию *«выжидать, куда ветер подует»*.

Один другого стоит - *«два сапога пара», «одного поля ягода»* и *«одним лыком шиты»* [4, с. 26].

Ряд фразеологических единиц существуют только в одном языке. Их переносное значение переводится на другой язык обычным выражением или даже одним словом.

Структура фразеологических единиц - это определенные компоненты, названные лексемами. Семантика этих выражений – это их смысл. Учет структуры выражения и незнание его переносного значения ведет к непониманию при использований их в речи.

**Литература:**

1. Алешина И. Гай Юлий Цезарь // Энциклопедия для детей: в 22 т. / сост. С.Т. Исмаилова. – М.: Аванта+, 1998. – Т.1. – С.172 – 179.
2. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка. – М.: Дрофа, 2005. – 286с.
3. Крысин Л. Вместе и врозь. Сочетаемость слов // Энциклопедия для детей: в 22 т. / гл. ред. М.Д. Аксенова. – М.:Аванта+, 1998. – Т.10. – С.77 – 82.
4. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1972. –288 с.
5. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 370 – 381.
6. Мокиенко В.М. Славянская фразеология // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С.381 – 389.
7. Молотков А.И. Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 346 – 365.
8. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. - М.: Просвещение, 1975.–271 с.

***Тебуева Елизавета Пилаловна***

*студентка 31 гр., ИнФ*

*E-mail:* [*madinkaappoeva96@mail.ru*](mailto:madinkaappoeva96@mail.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Светлана Мурзакуловна***

*E-mail:* [*lepshokova.sveta.@mail.ru*](mailto:lepshokova.sveta.@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ**

**ДИСЦИПЛИНА, ЕЕ СТРУКТУРА И ЗНАЧЕНИЕ**

***Аннотация.*** *Фразеологические единицы придают языку яркий, национальный колорит, что и отличает данный язык от всех других языков мира.*

***Ключевые слова:*** *фразеология, учение о неразложимых словосочетаниях, идиоматичность, цельность значения, цельность номинации.*

Термин «Фразеология» буквально означает учение об обороте речи (от греч. phrasis – оборот, выражение). О.С. Ахманова в «Словаре лингвистических терминов» дает следующее определение: «Фразеология – раздел языкознания, изучающий лексико-семантическую сочетаемость слов языка» [2, с. 135].

Выделение фразеологии в отдельную лингвистическую дисциплину связано, прежде всего, с работами таких известных лингвистов, как А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, А.И Смирницкий, Н.Н. Амосов, А.В. Кунин и другие.

Академик А.А. Шахматов впервые предпринял попытку создать учение о неразложимых словосочетаниях. Идеи А.А. Шахматова впоследствии были систематизированы академиком В.В. Виноградовым. С именем академика В.В. Виноградова связано создание советской фразеологической науки. Он положил начало научной разработке фразеологии как самостоятельной дисциплины.

Академик В.В. Виноградов впервые ввел в научный оборот термин «фразеологическая единица» (ФЕ). Он четко разграничил их основные типы, описал структуру фразеологических групп в современном русском языке и определил их отношение к слову.

После основополагающих работ В.В. Виноградова интерес к фразеологии, как особой отрасли лингвистики, возрос и начался период ее бурного и интенсивного развития. Были предложены десятки критериев выделения ФЕ, среди которых особо выделяются такие, как идиоматичность (А.И. Смирницкий), цельность значения (И.С. Торопцов), цельность номинации (О.С. Ахманова) и другие.

При создании фразеологических единиц толчком служат какие-то конкретные представления, вызывающие деятельность воображения. Каждое движение человеческой мысли включает в себя ассоциативные связи. Через совокупность ассоциаций проявляется отношение к предмету реальности, как у говорящего, так и слушающего, и на их основе создается определенная образность.

Специфика номинации ФЕ заключается именно в общности, сопровождающей процесс наименования предметов или явлений действительности и осуществляемый этими единицами *опосредованно*, на основе ассоциативных связей. Несмотря на то, что образ некоторых ФЕ со временем стирается, тем не менее, большая часть ФЕ - *образная.*

Общепризнано, что по глубине теории общей фразеологии и широте аспектов исследования ФЕ отечественная фразеологическая школа занимает ведущее место. Фразеологическая теория получила широкое распространение благодаря исследованиям профессора А.В. Кунина, который выделяет метод фразеологической идентификации, что способствует, в свою очередь, определению научных принципов отбора фразеологического словаря.

Мы считаем особенно важным аспектом создание А.В. Куниным *структурно-семантической классификации ФЕ и разработку основных путей становления фразеологизмов* [4, c. 356].

Взяв за основу принципы систематизации ФЕ, предложенные А.В. Куниным, можно сгруппировать *фразеологизмы* по двум основным его принципам:

1. По принципу происхождения:

а) исконно русские, связанные с обычаями, реалиями;

б) заимствованные единицы.

2. По структурно-семантическому признаку:

а) номинативные единицы;

б) глагольные единицы;

в) ФЕ со структурой предложения.

Ценным в классификации А.В. Кунина является тот факт, что фразеология описывается как не хаотическое скопление разнородных фактов, а как микросхема языка со своими закономерностями.

1. а) Исконно русские единицы, связанные с обычаями, историческими фактами и так далее.

*В семье не без урода.*

*Одна паршивая овечка все стадо портит.*

*Рыбак рыбака видит издалека.*

б) Заимствованные единицы /библеизмы/.

*Слухом земля полнится*

*Собака на сене.*

*Змея подколодная.*

*Буриданов осел.*

*Слова серебро, а молчанье – золото.*

2. Вторая группа - классификация по структурно - семантическому признаку включает:

а) Нормативные ФЕ. Они обозначают предметы, явления, действия и могут подразделяться на субстантивные, адъективные, адвербиальные, глагольные. Например: *крокодильи слезы*.

Метафорическое переосмысливание словосочетаний является одним из важнейших источников обогащения фразеологии любого языка. Сюда относятся такие фразеологизмы, как: *человек не в своей тарелке*; *медведь на ухо насупил* и т.п.

Среди адъективных ФЕ мы выделяем такие фразеологизмы, как: *хитрая как лиса, упрямый как осел, медленно как черепашье шаги.*

б) Глагольные ФЕ:

*чуять неладное;*

*нажить врагов;*

*улыбаться во весь рот.*

в) ФЕ со структурой предложения:

*В гостьях хорошо, дома лучше.*

*Нет розы без шипов.*

*Утро вечера мудренее.*

*Делу - время, потехе-час.*

ФЕ, являясь элементом фразеологической системы, представляет собой упорядоченную множественность. Хотя смысловая структура фразеологизма, так или иначе, связана со смысловой структурой слова, ФЕ аналогична слову только в семантико-функциональном плане и не является его эмоционально – экспрессивным синонимом.

А.В. Кунин дает следующее определение ФЕ. «ФЕ – это устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением» [4, с. 83].

Устойчивость ФЕ основана на свойственных ей различных типах *инвариантности*, то есть неизменяемости тех или иных элементов при всех нормативных изменениях [4, с. 6].

Вопрос об устойчивости ФЕ является одним из важнейших вопросов теории фразеологии. Как справедливо замечает М.Н. Амосова, мимо разрешения проблемы устойчивости сочетаний слов не может пройти исследователь – фразеолог, так как понятия фразеологической взаимосвязи слов остаются широкими и неопределенными. [1, с. 58].

У изучающих русскую фразеологию также нет единого мнения о том, что такое фразеологизм или ФЕ языка, нет, следовательно, и единства взглядов на состав таких единиц языка.

В состав ФЕ одни ученые относят все устойчивые сочетания слов, другие ограничивают этот список только определенной группой устойчивых словосочетаний. У одних ученых во фразеологию языка попадают пословицы, поговорки, присловья, крылатые слова, афоризмы, у других – не попадают.

В качестве критериев определения фразеологизма называют в различных комбинациях *устойчивость, целостность значения, не выводимую из суммы значений составляющих его слов* раздельнооформленность, возможность структурных вариантов, или новообразований, воспроизводимость, непереводимость на другие языки.

В целом фразеологизм характеризуют как словосочетание слов с «переносным значением», как устойчивое словосочетание с «идиоматическим значением», как «устойчивую фразу».

Фразеологизм имеет свои, только ему присущие категориальные, или определяющие признаки, которые в совокупности позволяют выделить его в самостоятельную единицу языка, а с другой стороны, отграничить ФЕ от других единиц языка. Такими признаками фразеологизма являются:

1) лексическое значение (в широком смысле);

2) компонентный состав;

3) наличие грамматических категорий.

**Литература**

1. Амосова Н.Н. Основы фразеологии. – Л.: Наука, 1993.- 228 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1996. – 635 с.
3. Кунин А.В. Фразеология современного русского языка. – М., 1972. - 228 с.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. - М., 2013. – 255 с.

***Текеева Альбина Якубовна***

*преподаватель спец. дисциплин*

*КЧР ГБПОО «Политехнический колледж»*

*г. Карачаевск, Россия*

**ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

***Аннотация.*** *В современном цивилизованном обществе этапа информатизации все его члены, несмотря на их социальный статус, применяют информацию, решая постоянно возникающие перед ними задачи. При этом непрерывно развивающиеся навыки умений, любой умственный потенциал социума, тот, что отображен в книгах, журналах, идеях, активно, на современном техническом уровне участвуют в повседневной производственной, научной, образовательной и других видах деятельности людей. Ценность информации и удельный вес информационных служб в жизни современного социума сильно выросли. Это дает основание говорить о том, что ведущую роль в процессе*  *информатизации играет собственно информация, которая сама по себе не изготавливает*  *физических ценностей.*

***Ключевые слова:*** *этап*   *информатизации, социальный статус, информация, навык, умственный потенциал, социум.*

Под информацией (с общих позиций) понимания понимаются сведения  о фактических данных и общность сведений о зависимостях между ними, то есть средство, при помощи которого общество может постигать себя и действовать как единое целое. Естественно, информация должна быть научно-подлинной, доступной в смысле вероятности ее приобретения, понимания и усвоения; данные, из которых информация извлекается, обязаны быть значительными, соответствующими современному научному уровню.

Общество этапа информатизации характеризует  информация процесс активного применения информации в качестве общественного продукта, в связи с чем происходит образование высокоорганизованной информационной  adobe среды, оказывающей влияние на все стороны жизнедеятельности членов этого общества.

Информационная среда включает множество информационных объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации, собственно познания, а также организационные и юридические конструкции, поддерживающие информационные процессы. Общество,  инициирует создавая информационную среду, работает в ней, меняет, улучшает ее. Современные научные исследования убеждают в том, что улучшение информационной среды социума инициирует образование прогрессивных тенденций, становления плодотворных сил, процессы интеллектуализации деятельности членов социума во всех его сферах, включая и сферу образования, изменение устройства социальных взаимоотношений и взаимосвязей.

В связи с особенной значимостью вышеизложенного остановимся на изложении основных направлений и становления средств, способов и спецтехнологий, которые приводят к перестройке информационной среды, открывая новые вероятности прогрессивного социального становления, находящего свое отражение и в сфере образования.

Применение современных информационных технологий при реализации потенциалов математики, в том числе математической статистики, разрешает автоматизировать процессы обработки информации, итоги научного эксперимента, интенсифицировать использование инструментария математики в социологических изысканиях. Математизация дает вероятность повысить качество принимаемых решений на всех стадиях процесса принятия решения человеком либо ЭВМ за счет использования современных способов многофакторного обзора, прогнозирования, моделирования и оценки вариантов оптимального планирования. Это возможность перейти к разработке научно обоснованных подходов, к принятию оптимального решения в определенной ситуации, применять способы и средства информатики в процессе решения задач всевозможных предметных областей [2].

Интеллектуализация деятельности.

Реализация вероятностей технических и программных средств современных информационных технологий позволяет:

- обеспечить  управление информационными потоками;

- общаясь с пользователем на обычном языке, осуществлять идентификацию образов и ситуаций, их систематизацию;

- результативно обучать логике доказательств;

-- накапливать и применять умения;

- организовывать многообразные формы деятельности по независимому извлечению и представлению умений;

- осуществлять независимое «микрооткрытие» изучаемой закономерности.

Все вышеперечисленное помогает становлению умственных возможностей индивида, реализует идеи формирующего обучения.

Интеграционные процессы.

Интеграция современных информационных технологий с операциональными обеспечивает системный эффект, следствием которого становится «технологический прорыв», имеющий место и в педагогике.

Вместе с тем применение современных информационных технологий поддерживает всеобщие интеграционные тенденции процесса постижения окружающей информационной, экологической, общественной среды, помогает реализации преимуществ ограниченной специализации и вероятностей индивидуализации процесса обучения.

Нынешний образовательный процесс предусматривает роверяющих рразвитие у обучаемых творческих способностей. Подобное требование диктует необходимость работы учащихся с информацией, индивидуально формируемой ими в виде творческой образовательной продукции. Решению данной задачи помогает становление проектных технологий в постижении предмета. В данном случае информационные технологии (ИТ), вначале предназначенные для создания информационных продукций разного рода (текстов, презентаций, web-страниц и тому подобное) также могли бы стать результативным инструментом в руках учащихся.

Информационно-коммуникационные технологии способны: познавательный интерес к предмету, придать учебной работе проблемный, творческий, исследовательский характер, во многом помогать обновлению содержательной стороны предмета, индивидуализировать процесс обучения и развивать свободную деятельность школьников [1].

Программы всеобщего назначения: Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Microsoft FrontPage, Microsoft Publisher, Adobe Photoshop и другие могут применяться преподавателями. Спектр использования данных программ в учебном процессе довольно большой. Они могут применяться для формирования наглядности, проверяющих тестов, творческих образовательных продуктов учащимися и прочее. Программа PowerPoint, владеет большой возможностью создания наглядно-образного представления. Педагог может независимо такие презентации к своим урокам либо применять готовые.

В Интернете представлен комплект готовых учебных презентаций по любому предмету. Помимо того, сегодня практикуется создание презентаций, для творческого представления учащимися своего умственного труда (домашней работы, доклада, информации и тому подобное).

Текстовый редактор Microsoft Word также может служить примером простейшего применения офисных приложений. С помощью текстового редактора Word учитель может сотворить примитивные дидактические материалы и предъявить их учащимся для индивидуальной работы на уроке в компьютерном классе. Такой материал может быть подготовлен в виде текста  вначале с пояснениями, иллюстрациями, гиперссылками и контрольными вопросами. Учащиеся могут построить с помощью редактора Word личный интеллектуальный продукт, скажем, отчет, сообщение и прочее.

Табличные процессоры либо электронные таблицы предначертаны, в основном, для обработки числовых данных. Тем не менее, вероятности табличного процессора Excel в процессе обучения истории так же крайне многообразны. При помощи этого офисного приложения допустимо создавать графики и диаграммы в ходе постижения предмета, в которых фигурируют количественные показатели (объем производства, уровень безработицы, процесс ценообразования и др.). Excel разрешает обрабатывать статистические данные экономического и социологического характера, проводить сравнительный обзор таких данных и прочее [2].

В деятельности учителя основным звеном является диагностика знаний учащихся. Применяя табличный процессор Microsoft Excel, можно приготовить контролирующие тесты по разным разделам курса. Популярны примеры применения этой программы для создания электронных журналов.

Навык применения Microsoft Office 2000 в школе представлен в Комплекте учебно-методических пособий для школьных учителей, состоящем из нескольких брошюр и CD и распространяемом компанией Microsoft.

В настоящее время в России формируется особых программ, созданных для применения в качестве средства обучения (дидактического инструмента) на уроках. На сегодняшний день существуют десятки разновидных программ учебного назначения, помещенных на ПК, CD либо в интернете. К ним относятся энциклопедии - предназначенные для осуществления вспомогательной, дополняющей, иллюстрирующей функции по отношению к основному процессу обучения [3].

Таким образом, компьютерные технологии позволяют применять разные виды заданий интерактивного характера: по событиям, хронологии, географическим названиям, топонимике, терминам и представлениям, персоналиям - когда ученики сравнивают левые и правые части колонок, расставляя стрелки; ставят номера в нужном порядке; заполняют пробелы; выполняют тестовые задания, решают кроссворды. Правильность выполнения заданий ученики сверяют с результатами на большом экране с диагональю 1,5 м, изображение на который выводится при помощи мультимедиа проектора.

Педагог и ученики благополучно создают интерактивные карты по предмету, применяемые как при постижении нового, так и на повторительно-обобщающих уроках. Допустимо проектирование урока на основе материалов программы Power Point из пакета Microsoft Office.

**Литература:**

1. Кручинина Г.А. Новые информационные технологии в учебном процессе. Мультимедийные обучающие программы. - Нижний Новгород, 2000. – 238 с.
2. Храмцов П.Б., Брик С.А., Русак А.М., Сурин А.И. Основы web-технологий. Курс лекций. - Интернет-Университет Информационных Технологий. – М., 2003. – 230 с.
3. Настольная книга web-мастера: эффективное применение HTML, CSS И Java Script. С. Н. Коржинский /"КноРус", 2000. – 245 с.
4. Энциклопедия Интернет. - СПб, 2002.
5. Журналы Мир Internet.

***Текеева Мина Борисовна***

*доцент кафедры германской филологии*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ И ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО**

**ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ** **И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

***Аннотация:*** *Статья посвящена необходимости подготовки учителей и выпускников школ к сдаче ЕГЭ по иностранному языку как одному из четырех обязательных экзаменов для получения аттестата. Главный вопрос, который возникает в связи с предстоящими переменами в аттестации выпускников, заключается в том, как готовиться к ЕГЭ по английскому языку.*

***Ключевые слова:*** *Иностранный язык как ведущая дисциплина, язык международного общения, анализ результатов ЕГЭ по иностранным языкам, переоценка действующих программ и учебников по английскому языку.*

По решению министерства образования иностранный язык с 2022 года станет обязательным предметом по ЕГЭ, который школьники РФ должны сдавать для получения аттестата. Министр образования и науки Ольга Васильева сообщила об этом в рамках заседания Ситуационно-информационного центра (СИЦ) Рособрнадзора: «В 2022 году сдача ЕГЭ по иностранному языку станет обязательной. А с 2020 года она пойдет у нас в штатном режиме по нескольким регионам как пилот» [3].

Васильева также отметила, что в 2017 году Минобрнауки убрало тестовые части во всех предметах, кроме иностранного языка. «Страна медленно, но верно готовится к ЕГЭ по иностранному языку», — добавила она.

Таким образом, в ряде регионов, начиная с 2020 года, ЕГЭ по иностранным языкам будет проходить в пилотном режиме. Это выявит, насколько школьники готовы к этому экзамену. А также с помощью апробации можно будет выявить все нюансы, которые необходимо исправить до того, как этот экзамен станет обязательным повсеместно.

Наряду с информационными технологиями английский язык сегодня становится неотъемлемым «джентльменским набором» при устройстве на любую мало-мальски перспективную работу. Знание иностранных языков расширяет кругозор, позволяет свободно общаться со сверстниками из других стран.

Главный вопрос, который возникает в связи с предстоящими переменами в аттестации выпускников, заключается в том, как готовиться к ЕГЭ по английскому. Немаловажный вопрос: будет ли меняться обучение в течение года из-за этих нововведений. И, наконец, высказываются догадки, не отменят ли ЕГЭ по английскому языку как обязательный предмет. Давайте рассмотрим возможные ответы:

1. На ОГЭ и ЕГЭ экзамен по английскому языку состоит из 2 частей: письменной (2 часа на выполнение) и устной (15 минут). Для подготовки к письменной части необходимо практиковаться в грамматике. Не принципиально, как именно это делать: по учебнику, дополнительным методическим пособиям и/или билетам прошлых лет. Для этого на сайте Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки есть раздел «Открытый банк заданий ЕГЭ» с упражнениями по письму, аудированию, языковому материалу. Там же публикуются задания для тренировки чтения и произношения. Подобные примеры используют при составлении вариантов контрольно-измерительных материалов для ЕГЭ, и есть большая вероятность того, что они попадутся на экзамене. А если нет – то точно аналогичные этим.

2. Учителя жалуются, что далеко не все дети обладают способностью к изучению иностранных языков. Их мнение поддерживают и родители. А сами дети просто отказываются от дополнительных экзаменов. А если отказаться не получится, то тогда остается начинать подготовку как можно раньше, чтобы к аттестации ученик мог как можно лучше ориентироваться в школьной программе по ИЯ. Сейчас она построена так, что в общеобразовательных школах на английский язык выделяется 3 часа в неделю, а в лицеях и гимназиях по 10-11 часов. Для учеников 5-8 классов это объективная реальность. Ее необходимо понимать и готовиться с учетом этой необходимости сдавать иностранный язык в обязательном порядке.

3. Экзамен не отменят, никому из выпускников его не избежать. Уже известно, с какого года, для каких классов, по какой программе пройдет аттестация. Пока под вопросом дифференциация экзамена на базовый и углубленный (профильный) уровни. В такой ситуации как ученикам, так и учителям нужно осознать перспективы и начать подготовку уже сейчас.

При соблюдении дисциплины и использовании хорошего учебного материала вполне возможно качественно подготовиться даже за два года. Когда мотивация у детей невысокая, выучить иностранный язык в школе нелегко. Но и учителя, и родители отлично понимают, что изучение английского языка требуется не только тем, кто хочет связать с ним свою будущую профессию. На сегодня язык международного общения позволяет уверенно чувствовать себя в любой ситуации, развиваться интеллектуально и профессионально.

Задача методической подготовки учителя иностранных языков в настоящее время стоит с особой остротой, так как в РФ изменился сам социокультурный контекст изучения иностранных языков. Стало вполне возможным вовлечение как в непосредственное, так и в опосредованное, через интернет, общение огромного количества людей разных интересов, возрастов, профессий, убеждений, а это обусловило значительное усиление мотивации к изучению языка международного общения.

Иностранный язык сегодня превращается в ведущую дисциплину, и таким образом, ценность выпускника школы и вуза на рынке труда в условиях активного развития международных контактов во многом определяется уровнем его хорошей языковой подготовки. Основной недостаток подготовки учителей иностранного языка в настоящее время – отсутствие языковой, разговорной практики. Обучающиеся, к сожалению, не могут в реальной жизни на языке общаться.

При подготовке учителей иностранных языков нового формата первостепенная роль отводится вузам. Статистика подтверждает, что у студентов старших курсов ощущается дефицит языковой практики. К сожалению, запаса лексики, как знаний по грамматике им хватает только для полноценной работы с учащимися начальных классов.

В связи с этим закономерен вопрос о подготовке учителя иностранных языков нового поколения. В общих чертах требования к такому учителю описываются в «Программе развития непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 гг.» В силу специфики учебного предмета "Иностранный язык" эта новая модель подготовки должна включать такие основные составляющие как профессионально-педагогическую, социальную и личностно-психологическую.

Рассмотрим каждый из этих компонентов в отдельности.

Профессионально-педагогический компонент подготовки учителя ИЯ предполагает формирование коммуникативной, методической и педагогической компетенции на основе вариативности современных концепций, методик и технологий обучения иностранным языкам с учетом как индивидуальных потребностей обучаемых, так и региона в целом.

Социальный компонент методики подготовки обязательно должен ориентировать будущего специалиста на понимание новой, возрастающей роли учителя в меняющейся реальности, на осознание места учителя ИЯ в социуме, так как он является основным посредником между обществом, школой и семьей.

При условиях необходимости развивающего обучения формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста требуется обновление содержания учебных программ с целью использования активных форм работы по иностранному языку и методики его преподавания. Методическая компетенция включает в себя осознание профессиональной деятельности на теоретическом уровне (видение закономерностей своей деятельности), а также модель перехода теории в педагогическую практику. Однако в реальности этот компонент методической компетенции ещё недостаточно разработан. По существу, до выхода на практику в школе необходимо включить интегративные курсы по педагогике и методике преподавания иностранных языков, приближающие иностранный язык как учебный предмет к условиям профессиональной деятельности в жизни.

Личностно-психологический компонент подготовки студентов - лингвистов подразумевает выработку самооценки и осознание ими необходимости саморазвития и самообразования как непременных условий для становления самостоятельной творческой личности. Что даст возможность выработать позитивно-критическую позицию по отношению к предлагаемому многообразию содержания, форм, методов, приемов и средств обучения ИЯ по новейшим технологиям. Это реально возможно осуществить с помощью самостоятельной работы в видео и компьютерных классах.

Таким образом, согласно указанной модели методической подготовки учителя иностранных языков, педагог должен владеть иностранным языком как: а) средством общения; б) объектом обучения; в) инструментом обучения и педагогического общения, что предполагает определенный уровень сформированности различных методических умений.

Совершенно очевидно, что при методической подготовке учителя иностранных языков необходимо учесть следующие факторы:

1) готовность учителя к изменениям в системе образования;

2) готовность учиться всю жизнь в системе непрерывного педагогического образования;

3) постоянное совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции в устной и письменной коммуникации;

4) использование ИЯ в профессионально-ориентированном обучении.

В современных условиях учителю иностранных языков необходимо иметь широкую образованность и культуру, обладать высоким уровнем интеллектуального развития, уметь вести социальный диалог, обеспечивать социальное партнерство.

Анализ рассмотренных проблем позволяет нам определить ряд мероприятий, способных помочь решению обозначенных проблем в области преподавания иностранного языка. Таким образом, для подготовки учителей ИЯ нового поколения, следует:

1. усилить практическую ориентированность образовательного процесса; рассмотреть возможность проведения непрерывной педагогической практики студентов на базе лучших школ городов области;
2. использовать в практике работы со студентами виды работ и заданий, направленных на выработку различных аспектов языковой компетенции;
3. шире применять активные методы обучения деловому и профессиональному языку;
4. использовать в учебном процессе сборники текстов различной направленности, хрестоматии с упражнениями на развитие различных навыков чтения и повышение общего уровня культуры и профессиональной грамотности;
5. интегрировать новые информационные технологии в практику преподавания иностранных языков;
6. организовать систему консультирования учителей и руководителей школ по актуальным проблемам обучения иностранным языкам;
7. продолжить работу по обеспечению преемственности содержания подготовки специалистов, бакалавров, магистров в системе «педагогический колледж – педагогический университет».

Цели и задачи обучения английскому языку в школе должны соответствовать запросам общества, а требования, предъявляемые к выпускникам, должны быть выполнимыми. Действовать надо в разных направлениях. Прежде всего, следует переработать КИМ по английскому языку, так как в нынешнем виде они не соответствуют задачам нашей школы и реальным возможностям учащихся и педагогов. Другими словами, уровень заданий на ЕГЭ должен соответствовать требованиям, какие предъявляются к школьникам в процессе обучения, а не заоблачным иностранным стандартам. Для этого в разработке КИМ должны обязательно принимать участие методисты и учителя, сами хорошо знающие школьную практику. Кроме того, считаю перспективным также введение устной части: умение общаться – одна из ключевых компетенций.

И непременно подвергнуть переоценке действующие программы и учебники по английскому языку, поскольку многие из них, рекомендуемые для школы, оказываются совершенно неэффективными.

**Литература:**

1. Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования /Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции №2 ./Самара,2015.241с. http://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-pedagogiki-i-obrazovaniya-sbornik-nauchnykh-trudov-po-itogam-mezhdunar/sektsiya-9-innovatsionnye-protsessy-i-informatsionnye-tekhnologii-v-obrazovanii/aktualnye-problemy-prepodavaniya-inostrannykh-yazykov-v-shkolakh-regiona-i-puti-ikh-resheniya/
2. [Мельникова Г.Т. Методическая подготовка будущих учителей иностранных языков в современных условиях](http://study-english.info/article112.php) // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева / Редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) и др. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. - С. 70-72.
3. https://www.rbc.ru/society/29/05/2017/592c0ae69a7947d61d456d68

***Текеева Мина Борисовна***

*доцент кафедры германской филологии*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЭПОХИ ШЕКСПИРА**

***Аннотация:*** *Статья посвящена особенностям развития английского языка эпохи В. Шекспира и влиянию творчества великого английского драматурга на него.*

***Ключевые слова:*** *эпоха Возрождения, период раннего новоанглийского языка, развитие системы английского языка, «эвфуизм», средства словообразования, богатство языка В. Шекспира.*

Невозможно переоценить вклад Уильяма Шекспира в английскую культуру. Великий драматург подарил миру 36 пьес, 4 поэмы, 154 сонета – и это только сохранившаяся часть литературного наследия национального поэта Англии. В. Шекспир жил в 16-17 веках, однако, идеи, заложенные в его произведения, актуальны и в наше время, его пьесы переведены на все основные языки, а их постановки выходят чаще, чем постановки пьес других драматургов.

В. Шекспир связан с английским языком так же, как А.С. Пушкин повлиял на русский: оба имеют прямое отношение к изобретению новых слов, фразеологизмов и идиом. Оба не просто использовали язык для выражения своих мыслей, но исследовали его. Они оба способствовали лексическому обогащению языка, придавали смысл каждому слову, и, в том числе и за это, достойны уважения потомков.

Перу Вильяма Шекспира, великого английского драматурга, принадлежит выражение «The world’s mine oyster» — « Весь мир у моих ног». И, действительно, именно он, Вильям Шекспир, подарил миру тот самый английский, на котором сегодня говорит весь мир!

В. Шекспир жил в бурную эпоху Возрождения, представлявшую собой величайший прогрессивный переворот из всех пережитых до того времени человечеством эпох. Это было то время, когда под натиском новых, прогрессивных для своего времени буржуазных отношений в мире рушился феодальный строй, господствовавший в средневековой Европе. Католическая церковь была главным идейным наставником всей Западной Европы. На борьбу со средневековой идеологией выступили передовые люди эпохи Возрождения - гуманисты. Они провозгласили, **что человеческая личность - это самая большая ценность в мире, что человек достоин счастья здесь, на земле, и что он должен бороться за свое счастье.** К ним принадлежал и В. Шекспир.

Эпоха Вильяма Шекспира в языковом отношении входит в период раннего новоанглийского языка, охватывающего вторую половину XV века до середины XVIII века. Английский язык того периода являл собой вполне закономерное и бурное развитие своей системы.

Никем иным, как Шекспиром в английский [литературный язык](http://www.coolreferat.com/%D0%9B%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA) было впервые введено множество новых слов. Великому английскому драматургу удалось широко «распахнуть двери» перед живой речью английского общества своей эпохи. Наряду с заимствованиями из этой речи Шекспир нередко сам создавал множество новых слов. И благодаря этой особенности, новые на тот момент слова не вышли из моды, а прижились и активно используются в языке по сей день.

Вильям Шекспир ввел в английский язык более полутора тысяч новых лексических единиц, в его произведениях встречаются ранее не использующиеся, но вполне логично образованные слова, описывающие традиции, особенности характера и искусства, предметы мебели, игры и так далее. Например, слово «lonely» - «одинокий» впервые было использовано драматургом в трагедии «Кориолан». К их числу можно отнести и слово «fashionable» — «модный» и многие другие.

Составление слов является типичной чертой литературного творчества В. Шекспира. Сюда относятся, во-первых, составные прилагательные, которые так характерны для стиля Шекспира.

Но примечательно не только то, что Шекспир ввел в свои произведения огромное количество новых слов. Замечательно, что большое число их удержалось в английском литературном языке по сей день. Причина кроется не только в том значительном влиянии, которое оказал Шекспир как со сцены, так и через многочисленные издания своих произведений, но и в самом подходе В. Шекспира к задаче расширения словаря. Соприкасаясь со множеством областей жизни соплеменников, Шекспир почти не трогал тех узких терминов, которые были понятны лишь знатокам в их деятельности, а также почти не коснулся различных английских диалектов, так как писал свои произведения для лондонской публики.

Следует учитывать, что Шекспир никогда не сводил индивидуальный стиль речи своих героев к копированию каких-то мелких особенностей определенного слоя населения. Исключение составляют лишь несколько второстепенных персонажей. К примеру, в трагедии «Гамлет» вычурные лингвистические ухищрения Озрика были прежде всего, типичны для «эвфуистичных джентльменов» чопорной Англии того времени.

Говоря о литературно-языковом стиле елизаветинской эпохи в Англии, необходимо упомянуть об эвфуизме. Этот термин происходит от названия романа Джона Лили (1554-1606) «Эвфуэс. Анатомия ума», изданного в 1578 г. От лица своего героя по имени Эвфуэс, молодого выпускника университета, ДЖ. Лили поставил многие вопросы, актуальные для общественного сознания того времени. Роман был необычайно популярным, и особенно велико было его стилистическое влияние на последующую английскую литературу. Тогда же появилось и понятие «эвфуизм», которое означало изысканно-вычурный литературный стиль, построенный на определённом ритме, риторических оборотах, на постоянных противопоставлениях, аллюзиях и аллитерациях. Этот стиль не был изобретен Дж. Лили, он имеет итало-испанское, отчасти французское происхождение. Эвфуизм был воспринят, переосмыслен и обогащён Шекспиром; для него он явился определяющим речевым стилем эпохи. Отчасти вся метафорическая и синтаксическая структура шекспировского языка эвфуистична по своей сути. Характерный для Шекспира параллелизм стилистических конструкций, его способы сравнений во многом имели отношение к эвфуизму. Но надо отметить, Шекспир был последователем Лили только в начале своего творческого пути; а впоследствии, с наступлением зрелости, он переосмыслил, переработал и обогатил эвфуизм.

Шекспиру не было свойственно слепое копирование языковой действительности. Но, в то же время, он широко использовал ее для выражения мыслей и чувств, а также характерных и, вместе с тем, всегда типичных особенностей речи персонажей своих произведений.

Оценивая слова, введенные или созданные В. Шекспиром, замечательным мастером слова, нужно помнить, что Шекспир писал для пестрой толпы того „театра широкой публики” (public theatre), чей партер заполнялся чаще всего народным зрителем, преимущественно подмастерьями. Этому самому пестрому, по сути, зрителю должно было быть знакомо и понятно большинство употребляемых В. Шекспиром в своих пьесах слов.

В подавляющем большинстве случаев, если новое, созданное и использованное Шекспиром слово, и не было знакомо зрителю по форме, в то же время оно было известно ему по своему корню. Слова, введенные или созданные Шекспиром, чаще всего зиждились на широкой основе и поэтому легко «привились к стволу» английского литературного языка. Если в области языка Шекспир, по выражению его комментаторов, «проделал работу целого народа», то добиться этого он смог исключительно только потому, что работа целого народа нашла наиболее полное свое выражение в его творчестве.

В области словообразования требуется отметить довольно значительное наполнение словарного состава языка новыми словами, образованными при помощи различных средств словообразования, широко использовавшимися в тот период развития языка. А также широкое развитие получили новые, весьма продуктивные способы образования новых слов: например, так называемый корневой способ словообразования, вызванный отмиранием различных формообразующих элементов, характерных для той или иной части речи.

Нельзя забывать и о том, что 16 век в Англии был веком чрезвычайно бурного развития литературного языка. Засилье французского языка в государственной сфере и культуре было окончательно преодолено. С тех самых пор Оксфорд и Кембридж превратились в оплот высшего национального образования Англии. Стремительно развивалось в это время и национальное книгопечатанье. Наряду с духовной литературой печаталось много и светских, в том числе переведённых с других языков книг. Огромное значение имел перевод также Библии на общепонятный английский язык.

Очевидно, что богатство языка В. Шекспира оценивается не столько тем значимым количеством новых слов, сколько огромным количеством значений и оттенков, в которых Шекспир употребляет каждое слово. [Язык Шекспира](http://www.coolreferat.com/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA_%D0%A8%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%80%D0%B0) характеризуется своим удивительно ярким семантическим богатством. Корень этого богатства заключается в том, что Шекспир широко и плодотворно черпал значения и оттенки значений слов из глубины народного языка своей исторической эпохи. Но в то время современный английский литературный язык еще только создавался, и значения слов еще не были ограничены соответствующими определениями толковых словарей.

Следует подчеркнуть, что Шекспир не был сознательным нарушителем установленных норм английского языка, в силу того, что эти самые нормы в окружающей его языковой действительности были еще далеко не чётко установлены.

К тому же, хорошее владение семантикой английского языка позволило Шекспиру широко и плодотворно применять «игру слов» или так называемый каламбур. Также семантике Шекспира характерна своеобразная черта, генетически восходящая к каламбуру, но в то же время ничего общего с каламбуром уже не имеющая. Она заключается в том, что Шекспир нередко употреблял одно и то же слово в двух или нескольких значениях одновременно.

Основные изменения, происшедшие в это время, касаются фонетического строя английского языка. Генри Свит сознательно назвал это время периодом «утраченных окончаний», в силу того, что в безударных окончаниях английских слов исчез нейтральный гласный звук. Выпадение конечного гласного связано с серьёзными изменениями в области грамматического строя; с его исчезновением инфинитив многих глаголов перестал резко отличаться по звуковому составу от существительных в форме единственного числа, например: *answer* - «ответ» и «отвечать», *love* - «любовь» и «любить», work – «работа» и «работать», и так далее.

Однако, самым значительным фонетическим изменением в эту эпоху, наложившим особый отпечаток на всю систему гласных новоанглийского языка, является так называемый Great Vowel Shift *(Великий Сдвиг Гласных*), произошедший в XV веке. Смысл этого «великого сдвига» заключался в том, что все долгие гласные стали уже, а сами узкие гласные [i:] и [u:] теперь стали дифтонгами: [i: = ai], [u: = au]. Например, во время раннего новоанглийского периода система согласных также претерпела целый ряд изменений, среди которых следует назвать озвончение глухих щелевых [f], [s] и [o] в неударных слогах, вокализацию согласного [r], упрощение некоторых групп согласных, а также образование новых шипящих и аффрикат.

А что касается грамматического строя английского языка, то с начала XV века происходит установление и единого способа выражения множественного числа имен существительных в языке наравне с сохранением их пережиточных форм. В этот же самый период развивается форма притяжательного падежа существительных с апострофом ***'s*** и также происходят изменения в системе английских местоимений. К тому же, в то время уже отсутствует согласование в предложениях прилагательных и существительных в категории числа, то есть язык стал характеризоваться общей неизменяемостью прилагательных, кроме тех, что сохранили с древнеанглийских времен свои формы изменения по степеням сравнения.

Что же касается глагола, то и здесь наблюдается почти полное разрушение системы глаголов с чередованием гласных, которые утратили свой системный характер благодаря определенным сложным фонетическим изменениям этого периода и сохранил как элемент старого языкового качества до языка наших дней. В то же самое время произошел переход целого ряда глаголов с чередованием в группу глаголов с суффиксацией. К тому же, абсолютно новым в морфологической системе английского языка того периода явилось интенсивное развитие неличных форм английских глаголов, а также образование аналитических форм многих глаголов.

Тем не менее, эпоха жизни и творчества В. Шекспира, которую английские историки привыкли называть елизаветинской, по имени королевы Елизаветы I, не была временем абсолютной языковой неустойчивости и хаоса, как ее часто любили изображать ученые XIX века. Это был всего лишь период совершенно свободно сосуществующих вариантов и многих еще функциональных архаизмов в языке. Близкая связь разговорного и литературного книжного языка того периода породила то самое впечатление «свободы» английского языка того времени, которое сложилось у очень многих филологов.

К примеру, [английский](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D1%8F) [теолог](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F) и [писатель](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B8%D1%81%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C) Э. Эббот пишет в своей книге «Грамматика Шекспира» (1870), что «английский язык Елизаветинской эпохи в Англии на первый взгляд очень сильно отличается от современного тем, что в нем любые неправильности как в образовании слов, так и в предложениях вполне допустимы». Это подтверждается, в первую очередь, тем, что почти каждая часть речи в английском языке может быть употреблена в роли любой другой части речи.

Во-вторых, мы часто встречаемся с огромным разнообразием, так называемых, грамматических неточностей. Однако при более внимательном анализе эти самые аномалии, которые кажутся беспорядочными и необъяснимыми, распределяются по определенным рубрикам. Надо помнить, что елизаветинский период был переходным этапом в истории английского языка”.

Кроме отдельных слов, в словари целиком занесены некоторые выражения, ставшие фразеологизмами - их принято называть «шекспиризмы», например, всем известное «All the world's a stage, аnd all the men and women merely players» - весь мир - театр, а люди в нем - актеры.

**Литература:**

1. Аракин В.Д. История английского языка. - М., 1985. – 230 с.
2. Иванова И.П. Чахоян Л.П. История английского языка. - М., 1976. – 340 с.
3. Ильиш Б.А. История английского языка. - М., 1998. – 234 с.
4. Морозов М.М. Статьи о Шекспире. - М., 1994. – 190 с.
5. Эббот Э. Грамматика Шекспира. – М., 1870. – 218 с.
6. http://lexicacentre.ru/blog/info/vklad-shekspira -v-formirovanie-angliyskogo -yazyka/

***Текеева Элла Кокаевна***

*старший преподаватель кафедры иностранных языков ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ**

***Аннотация.*** *Статья посвящена лексическим индикаторам, отражающим семантическую разложимость высказывания, связанную с наличием имплицитной предикативной единицы в семантической структуре высказывания, может сигнализироваться наречием still, обладающим, как и наречие gain сложной семантической структурой.*

***Ключевые слова:*** *сема, высказывание, имплицитная предикативная единица, семантическая структура.*

Семантическая разложимость высказывания, связанная с наличием имплицитной предикативной единицы в семантической структуре высказывания, может сигнализироваться наречием *still,* обладающим, как и наречие *gain* сложной семантической структурой.

В нее входят две семы: наличие действия (состояния) в данный момент (настоящего, прошедшего или будущего); наличие предшествующего действия (состояния). Различие между наречием *again и still* заключается в том, что наречие *again* сигнализирует о наличии двух идентичных действий (состояний), находящихся в разных временных плоскостях, причем данные действия понимаются как непрерывные, следующие друг за другом, без интервала. Действие из одной временной плоскости переходит в другую и длится в определенный момент прошлого, настоящего или будущего времен. Потому наречие *still* обычно употребляется с глаголами во временах Continuous. Семантическую запись высказывания с наречием *still* можно представить следующим образом:

*Не is still working. = Не was working before + He is working now;*

*He is still ill. = He was ill before + He is ill now.*

Сравнение высказываний *Не is working* и *Не is still working* показывает, что оба высказывания выражают действие, происходящие в данный момент (или период времени), однако, если первое высказывание семантически элементарно, то второе представляет семантически сложную структуру, включающую два суждения об идентичных действиях, одно из которых относится к сфере настоящего времени, а другое - к сфере прошедшего.

Рассмотрим следующие примеры:

*1. The odd note of Miss Blacklock's voice was still there* (Christie)*.*

Семантическая запись высказывания:

*The odd note of Miss Blacklock's voice was there before + The odd note of Miss Blackrock’s voice was there then.*

Денотативное содержание имплицитной структуры: *The odd note of Miss Blacklock's voice was there before* и эксплицитной структуры ... *said Miss Blacklock in a peculiar voice* идентично, так как обе структуры отражают один и тот же элемент действительности.

2. *The dining - room light was still on* (Christie).

Семантическая запись выглядит следующим образом:

*The dining - room light was on before + The dining - room light was on then.*

3. *He stepped in, and as he turned to close the door she was still there motionless and disturbing* (Conrad).

Семантическая запись высказывания:

*... she was there before + ... she was there then.*

4*. And the shame and humiliation of that public weeping and my disgraceful home - coming remain with me still* (Wells).

Семантическая запись высказывания:

*And the shame and humiliation of that public weeping and my disgraceful home - coming were with me before + ... remain with me now (at a given moment).*

Лексическими индикаторами имплицитной предикативности можно считать и частицы. В современном английском языке особый интерес в связи с исследованием проблемы имплицитной предикативности представляют частицы, которые могут быть отнесены к группе выделительных (*even, only*), a также к группе присоединительных *(also, too).*

Наличие в высказывании частиц такого рода свидетельствует о семантической неэлементарности высказывания, о наличии в его семантической структуре, по крайней мере, двух предикативных единиц. Выделение, эмфаза основана на контрастности, поэтому выделительные частицы как бы объединяют минимум два противопоставленных друг другу высказывания, одно из которых имеет эксплицитную форму выражения, а другое - имплицитную.

Вследствие этого выделительные частицы по своей функциональной значимости приближаются к союзам, поскольку "сама усилительность по существу дела, сближает их с союзами: всякое усиление выступает на фоне чего-то неусиленного, а этот фон дается (или предполагается) в предыдущей речи" [3].

Противопоставление в высказываниях с выделительными частицами имеет в основе сопоставленность имплицитного высказывания эксплицитному. Здесь имеет место противопоставление как самих высказываний, так и их отдельных компонентов.

Рассмотрим специфические черты высказываний, в состав которых входят выделительные частицы *even* и *only.* Семантическая характеристика высказывания с частицей even зависит от позиции последней в составе высказывания. При употреблении even перед подлежащим высказывание имеет сложную семантическую структуру.

Его семантическая запись может быть представлена следующим образом:

*Even X came here = X came here + Y (Z, V) came here + One did not expect X to come here.*

В данном высказывании употребление частицы even перед компонентом *X* свидетельствует о том, что компонент *X* противопоставлен компоненту *Y* или ряду подобных ему компонентов *(Z, V),* которым приписываются те же характеристики или действия, что и компоненту *X (Y came here).*

Кроме того, семантическая структура такого высказывания включает элемент неожиданности, контраста, то есть высказывание выражает нечто, противоположное тому, что является общепринятым, допустимым, ожидаемым.

Специфическая особенность *even* в том, что она изменяет весь смысловой объем высказывания (сравним: *Even X came here - X came here*).

Как видим, роль выделительной частицы сводится не только к усилению, выделению одного из компонентов высказывания; она является лексическим индикатором наличия ряда имплицитных единиц в семантической структуре высказывания:

*EVEN SP— SIP*

*SP ( отрицательная форма суждения)*

A. *Even John went there*

*John went there*

a). *John went there*

b). X (Y, Z) *went there*

c). *John did not usually go there*

*(John was not expected to go there).*

Итак, в смысловую структуру высказывания *Even John went there* входит три смысловых единицы. Единицы *а* и *b* дают поверхностную структуру с лексическим индикатором *also*, указывающим на наличие в высказывании минимум двух предикативных линий: *X went there + John went there = John also went there.* Добавление к единицам *а* и *b* единицы *с* дает поверхностную структуру *А:*

*X went there + John went there + John did not usually go there = Even John went there.* Между единицами *A, a, b, с* устанавливаются определенные семантические отношения. Каждая из элементарных семантических единиц а, б, с семантически выводима из структуры *А (*семантическая выводимость обозначается знаком -> ): *А —» а А —>Ь, А —>с.*

Рассмотрим ряд высказываний с индикатором even.

1. *Even the facts of his death, which ended my doubts forever, threw no light on that* (Wells).

Семантическая запись данного высказывания:

*a) the facts of his death... threw no light on that;*

*b) any other facts... threw no light on that;*

c) the facts of his death... were expected to throw light on that.

2. *But it is to be seen clearly that communication with the shore and even the sending of messengers inland was part of her service....* (Conrad).

Семантическая запись данного высказывания:

*a) the sending of messengers inland was part of her service;*

*b) other actions were part of her service;*

*c) the sending of messengers inland was not expected to part of her service (the sending of messengers inland was not usually part of her service).*

Предикативная единица с, как показало исследование, может потенциально выражать два смысла:

а) сообщение, противоположное тому, которое утверждается (отрицается) в данном высказывании (обычное положение вещей, типичный характер приписываемых субъекту свойств и действий);

в) сообщение, отражающее неожиданный (с точки зрения говорящего или слушающего) характер ситуации, явления, выраженного в высказывании. Разграничение этих значений не всегда представляется возможным, особенно при отсутствии соответствующих указателей в контексте.

Употребление частицы *even* перед адвербиальным компонентом в высказывании также является показателем того, что семантическая структура содержи три имплицитных единицы. Адвербиальный компонент выражает обстоятельство совершения действия, противопоставленное другим возможным обстоятельствам, смысл которых либо вытекает из содержания данного высказывания, либо обусловлен эксплицитными вариантами в контексте. Рассмотрим следующие примеры:

1. *They walked in single file down the path, and even in the open one stayed behind the other* (Sheldon).

Семантическая запись высказывания*:*

*a) In the open one stayed behind the other;*

*b) Down the road they walked in single file;*

*c) They were not expected to stay one behind the other in the open one.* Семантическая структура высказывания, в котором частица *even* употреблена перед глагольным компонентом, обычно содержит две предикативные единицы.

1. *Again he ran his eyes slowly all-round the bare walls, and even looked up at the ceiling...* (Conrad).

Семантическая запись высказывания:

a) *He looked up at the ceiling;*

*b) H was not expected to look up at the ceiling.*

*2. He even realized the ugly detail that he was at that very moment fidgeting with the knives on the table* (Chesterton).

Семантическая запись высказывания:

*a) He realized the ugly detail that he was at that very moment...;*

*b) He was not expected to realize the ugly detail.*

Частица *even,* входящая в состав сложного союза, вводящего придаточное предложение *(even if, even when, even while),* является также показателем наличия сложной семантической структуры высказывания. Поверхностная структура такого предложения представляет результат взаимодействия нескольких предикативных единиц. Наличие имплицитной предикативной единицы характерно и для высказываний, в состав которых входит сочетание сравнительной степени прилагательного или наречия с частицей even: *even better, even louder, even worse, etc.*

Следует отметить, что изменение позиции частицы *even* в предложении, переход ее из состава сравнительной степени прилагательного в группу подлежащего изменяет смысловое содержание высказывания. Сравнение высказываний типа:

*a) Pete is even taller than George;*

*в) Even Pete is taller than George.*

позволяет сделать вывод, что оба высказывания обладают общим смысловым инвариантом, который может быть представлен в таком виде: *Pete is taller than George*; высказывание (а) отличается от высказывания (b) наличием различных имплицитным единиц в их семантической структуре.

Высказывание *Pete is even taller than George* разлагается на смысловые единицы: *Pete is taller than George; George is tall; Pete is tall.*

Второе высказывание включает следующие смысловые единицы*: Pete is taller than George; other people are taller than George; Pete is rather short; George is rather short; Pete is not expected to be taller than George.*

Свободное перемещение частицы *even* в предложении, как было показано выше, изменяет характер имплицитных единиц высказывания, не затрагивая инвариантного смыслового содержания высказывания. Повышению информативной емкости высказывания значительно способствует тот факт, что частица even наряду с функцией усиления, выделения компонента высказывания может иметь функцию совмещения, присоединения, сближающего ее с сочинительным союзом *and.*

**Литература:**

1. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1982, - №4. – С. 83-91.
2. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. - М.: Высшая школа, 1983. - 282 с.
3. Долинин К.А. Имплицитное содержание высказывания // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1993, - №6. - С 37-47.
4. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка - М.: Высшая школа, 2001. - 282 с.
5. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка. - Л.: Просвещение, 2001. - 361 с.
6. Пешковский A.M. Наш язык. - М.: Учпедгиз, 2005. – 245 с.

***Текеева Элла Кокаевна***

*старший преподаватель кафедры иностранных языков ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**УПОТРЕБЛЕНИЕ В СОСТАВЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ГЛАГОЛОВ ВЫРАЖАЮЩИХ ВИДОВУЮ ХАРАКТЕРИСТИКУ ДЕЙСТВИЙ И ГЛАГОЛОВ СЛИТНОГО ЗНАЧЕНИЯ**

***Аннотация.*** *В статье отображается употребление в составе высказывания глаголов, выражающих видовую характеристику действий и глаголов слитного значения.*

***Ключевые слова****: индикаторы, глаголы, частицы, семантическая структура, глаголы слитного значения.*

Лексическими индикаторами наличия в высказывании имплицитной предикативной единицы могут выступать глаголы, выражающие видовую характеристику действий, и глаголы слитного значения.

Эти глаголы характеризуются тем, что в их семантическую структуру входит минимум две семы, одна из которых указывает на (или обозначает) предшествующую деятельность (или состояние) субъекта, а вторая - на ее продолжение или возобновление в определенный момент прошедшего, настоящего или будущего времени.

Причем, в одних случаях предшествующая деятельность непосредственно переходит в настоящую без интервала (*to continue reading*), а в других - между действиями (состоянием) имеется интервал (*regain, resume*). Повторение действия может происходить с интервалами и без интервалов (*rewrite, repeat*).

Рассмотрим несколько таких глаголов.

Глагол *to regain (= to gain anew, to get back, reach again*) включает три семы:

1) действие, состояние в прошлом;

2) отсутствие действия, состояния в течение определенного времени;

3) наличие действия, состояния в данный момент.

В общем виде семантическую структуру высказывания, включающего данный глагол, можно представить следующим образом: наличие действия (состояния) - отсутствие действия (состояния) - возобновление действия (состояния):

X regained Y

а) X had Y before

b) X lost Y

с) X got (gained) Y now. He regained his composure.

a) He had his composure before

b) He lost his composure

c) He gained his composure now X regained Y.

a) X got (reached) Y before.

b) X got (reached) Y now. He regained the shore.

a) He reached the shore before

b) He reached the shore now

Глагол *to resume,* подобно глаголу *to regain*, включает в свою семантическую структуру не менее трех сем, указывающих на:

1) наличие предшествующего действия;

2) данного действия (вернее, его начала);

3) наличие интервала между действиями.

Сложная семантическая структура глагола подтверждается путем интерпретации его значения: *to resume = to take again, to put anew, to begin again, to recommence as something interrupted, to take back to oneself*.

На наличие в семантике глагола to resume предшествующего действия указывает, как видим, приставка **re** - и синонимичные глаголу структуры, в которых повторность действия выражена адвербиальными компонентами *back (take back), again (take again), anew (put anew).*

Семантическая структура высказывания, в состав которого входит глагол *to resume*, может быть разложена на ряд составляющих предикативных единиц:

Не resumed his work.

a) He worked before.

b) He didn’t work for some time.

c) He began to work now.

Аналогичную семантическую структуру имеет глагол *to return* X *returned to* Y

a) X was in Y before.

b) X came to Y now He returned to London.

a) He was in London before.

b) He came (arrived) in London now.

Структуры типа NVN1N2, в которых *to return* выступает как глагол переходный, имплицирует предикативную единицу, включающую действие обратной направленности.

Если X returned Y a visit , это означает, что Y paid X a visit before.

Таков же характер семантической структуры следующих высказываний:

X returned Y a compliment -» Y made X a compliment before.

X returned Y the book -> Y gave X the book before.

Значение предшествующего действия или состояния (в частности, пребывание в определенном месте) может быть у данного глагола нерелевантным или исчезать совсем.

Этот процесс наблюдается, например, в высказываниях, где глагол *to return* обозначает движение в обратном направлении и синонимичен глаголам *go back, move back*.

Подобное явление наблюдается в высказываниях, обозначающих обычные, повседневные действия субъекта.

Например, X returned home и X went home фактически равнозначны; home в обоих случаях включает сему постоянного местонахождения субъекта, а глагол *return* синонимичен глаголу *go* или *come.*

Сложная семантическая структура высказывания возможна и при употреблении ряда синонимов глагола *to return*. К ним могут быть отнесены такие глаголы, как *to revert, recur recrudesce*.

Все они включают не менее двух сем, одна из них выражает действие (или переход в определенное состояние) в данный момент (прошлого, настоящего, будущего), а другая - указывает на наличие предшествующего аналогичного действия или состояния. Повторность действия обозначается приставкой re-. Значение повторяемости действия (состояния) характерно и для многих других глаголов: *to reattach (to attach again), to reassign (to assign again), to rebind (to bind again), to rebuild (to build again), to recollect (to collect again), to recommence (to commence again), to reconsider (to consider again), to recount (to count again), to re-enter (to enter again), to re-form (to form again), to re-visit (to visit again)* и другие.

Глаголы *to continue*, *go on* подобно глаголам *to return, to resume,* обладают сложной семантической структурой, которая обуславливает семантическую насыщенность высказывания, в которое входят данные глаголы.

*Не continued working* означает: *Не worked before + Не works (is working) now.* Оба действия либо отделены одно от другого интервалом, либо непосредственно следуют одно за другим.

Глагол *to repeat* также относится к лексическим индикаторам имплицитной предикативности. Его семантическая структура включает сему повторности действия, что и обусловливает разложимость семантической структуры высказывания, в состав которого входит этот глагол.

Глагол *to repeat*, как известно, означает: *to say or utter again, to do again; to say or utter after another; to say, utter or do again what has been said; uttered or done.*

К лексическим индикаторам имплицитной предикативности следует отнести глаголы слитного значения. Семантическая структура таких глаголов содержит две семы, обозначающие равные, но взаимосвязанные действия. Наличие глагола такого рода в составе высказывания обусловливает, естественно, распад семантической структуры высказывания не меньше, чем на две предикативные единицы. Это глаголы типа: *state, declare, admit, persuade, convince, prove, fetch, remind, succeed, manage, fail* и так далее.

Такие глаголы Е.Н. Старикова относит к поверхостной структуре высказывания, поскольку в глубинной структуре они разлагаются на составные единицы, сложение значений которых дает исходный поверхностный глагол. В зависимости от характера своей семантической структуры глаголы совмещенного значения разделяются Е.Н. Стариковой на несколько групп. [3]

1. Глаголы, семантическая структура которых включает семы, обозначающие действия физического характера. Сюда, например, относится глагол *to fetch*, в семантическую структуру которого входят три семы, обозначающие движение.

В большом Оксфордском английским словаре значение глагола *to fetch* определяется следующим образом: *to go, in request of, and convey or conduct back*.

Высказывание типа *X fetched Y* в своем полном виде распадается на три предикативные единицы: *X went (somewhere), X took (got) Y; X brought (conducted) T back.*

В различных условиях контекста возможна нейтрализация одной или двух сем данного глагола, что обусловливает сокращение имплицитных единиц в семантической структуре высказывания.

При максимальном сокращении семантической структуры глагола, связанном с нейтрализацией входящих в нее сем, высказывание может становиться семантически элементарным, то есть не имплицировать предикативные структуры.

Например, если высказывание *Fetch the book, please* включает три имплицитные предикативные единицы, выражающие все этапы процесса (начало действия, промежуточное звено, конец действия *- You go -Take the book - Bring the book back*), то в высказывании We *fetch analogies from nature* глагол to fetch сохраняет лишь одну сему "брать" (англ*. take, get, arrive).*

2. Ко второй группе относятся глаголы, в семантическую структуру которых входит сема говорения. Вторая сема, как правило, может обозначать либо умственное состояние субъекта (или объекта), либо выражать оценку объекта высказывания.

Это глаголы типа *to convince, to persuade, to prove, to assume, to admit*.

Рассмотрим несколько таких глаголов. Глагол *to convince* является показателем наличия в глубинной структуре высказывания нескольких предикативных единиц. Это находит отражение в том, что в семантическую структуру данного глагола входит сема "говорить" (спорить) и сема, характеризующая объект действия - "верить". X *convinced that* Z (in Z). Семантическая запись:

a). X argued with Y;

b). Y believed that Z caus.

Единицы а и b связаны каузативными отношениями. Глагол *to persuade,* подобно глаголу to convince, обладает сложной смысловой структурой, включающей три семы: сему "говорить", "верить", а также сему, указывающую на наличие каузативных отношений. Глубинная структура высказывания с глаголом *to persuade* может быть представлена в следующем виде:

X persuaded Y of Z (that Z). Семантическая запись:

a) X argued with Y.

b) Y believed in Z (thatZ) caus.

He persuaded them that it was true.

a) He argued with them.

b) They believed that it was true.

Сема "говорить" имеет устойчивый характер и является неотъемлемым компонентом семантической структуры глагола *to persuade*, втopaя сема неустойчива. В высказывании типа *Не persuaded them to leave* в семантическую структуру глагола to persuade входит сема "верить", а сема "намереваться":

а) Не argued with him;

b) They intend (have an intention) to leave.

Глагол *to admit* в одном из своих значений может также являться показателем разложимости высказывания на несколько предикативных единиц. Имеются в виду те случаи, когда в семантическую структуру глагола входит сема говорения:

X *admitted that* Z.

Семантическая запись:

а). X said (declared);

b). Z is true.

Глагол to assure включает две семы: "говорить" (либо 'спорить") и сему, выражающую состояние объекта воздействия: "верить", "быть уверенным".

X assures Y of Z (that Z).

Семантическая запись:

a). X tells Y of Z (that Z).

b). Y believes in Z (that Z).

3. Ряд глаголов ведущих к разложимости семантической структуры высказывания на несколько предикативных единиц, характеризуется наличием в их структуре семы "пытаться" (делать попытку), а также семы, обозначающей процесс достижения результата действия (do).

Это глаголы типа *manage, succeed, fail*. Глагол *to manage* характеризуется наличием у него сложной семантической структуры, включающей сему to true (to endeavour) и сему, обозначающую результат действия, окончание процесса, осуществление действия (accomplish, attain, get), конкретная реализация данного смысла зависит от лексического значения инфинитива глагола.

*X managed Z.*

*a) X tried Z.*

*b) X accomplished (attained, got) Z; Не managed to finish it in time.* Семантическая запись:

a*) He tried to finish it in time;*

*b) He finished it in time.*

Структуры *а* и *b* объединены сочинительной связью. Аналогичную структуру имеют глагол *to succeed* , означающий: *to be successful in an endeavour, to bring ones labours to a happy end.*

Этот глагол передает определенное усилие, попытку совершить действие и успешное завершение этого действия (или участие в действии). От глагола *to manage* он отличается наличием в его семантической структуре дополнительной семы оценочного характера (успех).

*X succeded in Z ;*

*a) X tried Z.*

*b) X accomplished ,did it.*

*She succeded in finding an empty carriage* (Thackeray).

*a) She tried to find an empty carriage.*

*b) She found an empty carriage.*

Глаголам *to manage и to succeed* близок глагол to try; также обозначающий попытку совершить действие и отсутствие достижения цели результата или участия в действии: *to be unsuccessful in an attempt or enterprise.*

*X failed Z*

*a) X tried Z;*

*b) X did not attain, get, etc, Z. He failed to finish it in time.*

*a) He tried to finish it in time;*

*b) He didn’t finish it in time.*

Особого внимания заслуживает вопрос об отрицательных формах глаголов данной группы. Анализ семантической структуры высказываний, включающих данные глаголы, говорит, что отрицание воздействует обычно лишь на семы, обозначающие осуществленность действия.

Сема же *try,* выражающая предшествующую деятельность субъекта, воздействию отрицания обычно не подвержена.

Таким образом, подводя итог, необходимо отметить употребление в составе высказывания глагола слитного значения, естественно, способствует линейному сокращению цепочки высказывания, благодаря уплотнению его структуры путем имплицирования предикативных единиц.

**Литература:**

1. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1982, - №4. – С. 83-91.
2. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. - М.: Высшая школа, 1983. - 282 с.
3. Долинин К. А. Имплицитное содержание высказывания // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1993, - №6. - С 37-47.
4. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка - М.: Высшая школа, 2001. - 282 с.
5. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка. - Л.: Просвещение, 2001. - 361 с.
6. Пешковский A.M. Наш язык. - М.: Учпедгиз, 2005. – 245 с.

***Текеева Залина Назировна***

*преподаватель кафедры иностранных языков ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ**

**МЕТАФОРИЧЕСКИХ СТРУКТУР**

***Аннотация.*** *Основная задача данной статьи - морфологическая классификация метафорических структур, встречающихся в журнальных публикациях.*

***Ключевые слова:*** *полнозначное слово, метафоризация, лексико-грамматический класс, журнальные публикации.*

И.В. Арнольд утверждает, что метафора может быть любой частью речи. Однако в силу определенных особенностей журнального текста мы пришли к выводу, что журнальные метафорические конструкции могут быть разделены на три подгруппы: [1, с. 41]

1) глагольные метафорические конструкции, в которых глагол метафоризируется под влиянием существительного. Эти метафорические конструкции наиболее часто (55%) встречаются в журнальных материалах.

Рассмотрим следующее предложение:

You can already *smell the ’96 campaign* (Daily Express).

В данном предложении глагол "smell" метафоризируется под влиянием существительного "campaign". Именно нетипичная логическая связь между глаголом и существительным и порождает метафору.

Проанализируем еще один пример:

You have to deal with old people of different nationalities who *struggle with the language* (Daily Express).

В данном предложении глагол *"struggle"* становится метафорой именно под влиянием существительного *"language*" .

2) Номинативные метафорические конструкции, в которых одно существительное метафоризируется под влиянием другого существительного. Эти метафорически конструкции встречаются в журнальных публицистических текстах достаточно часто (35%).

Meanwhile, inside the arena, *war in sports* recedes, leaving the spotlight, to an unusual extent, on individual triumph (U.S. News).

В данном предложении существительное *"war"* приобретает свое метафорическое значение за счет существительного "*sports*".

Еще одним примером может служить предложение

Another *fight is expected over the Family Preservation Act.*

(U.S. News).

В нем существительное "*fight"* становится метафорой под влиянием существительного *"act".*

3) Адъективные метафорические конструкции. Как видно из названия, в данных конструкциях прилагательное приобретает метафорическое значение под влиянием существительного. В текстах журнальной публицистики нам встретились такие конструкции в 10%.

Например:

Russia's wholesale bombardment of Chechnya's capital Grozny, was the most brutal military offensive by *a big power* in recent history (Newsweek).

Основой метафоризации во всех группах является отношение любого полнозначного слова к слову, обозначающему предмет (существительное). Естественно, что только в системе имен существительных возможна метафоризация по отношению к слову того же лексико-грамматического класса; другие полнозначные слова (прилагательные, глаголы) метафоризируются по отношению к имени существительному.

Как уже было сказано, в журнальных публикациях чаще всего встречаются глагольные метафорические конструкции, которые по их морфологической структуре могут быть разделены на четыре большие группы.

1. Наиболее часто в журнальных публикациях встречаются метафорические конструкции, состоящие из неопределенной формы глагола (инфинитива) + прилагательного + существительного.

Например:

The campaign's aim was *to crystalize a public desire* of breaking down barriers and to include those, who’d been excluded in the past (Newsweek).

В данной конструкции мы видим:

*- to crystalize* – инфинитив;

*- public* – прилагательное:

*- a desire* - абстрактное существительное.

Подобные метафорические конструкции встречаются в 30% глагольных метафорических структур:

*- to overturn affirmative action;*

*- to shore up global defiance;*

*- to slip compact discs;*

*- to run the cocaine business;*

*- to push "neat" snacks;*

*- to break down racial barriers;*

*- to find middle ground;*

*- to slap 100% tariffs;*

*- to push private agenda*

2. Для журнальных текстов также характерны метафорические конструкции, которые состоят из инфинитива + существительного. Данные конструкции составляют 15% глагольных метафорических структур. Например:

Clinton had his own "Top Seven" ways *to cut budget*. (Newsweek.)

*- to stifle the opposition*

*- to cut budget*

*- to climb to power*

*- to break down the negotiations*

*- to crowd vowels*

Анализируя номинативные метафорические конструкции, мы пришли к выводу, что в журнальных публикациях они встречаются реже, чем глагольные конструкции. По своей структуре номинативные конструкции могут быть разделены на несколько подгрупп:

Наиболее частотные метафорические конструкции, которые состоят из существительного + предлога + существительного. Например:

Out on the street itself, away from the watchful eye of the store detectives, the crowded *pavements* are a rich picking *ground for pickpockets* (Newsweek)..

Данная метафорическая конструкция состоит из существительного "*ground*" предлогa "f*or*" и существительного "*pickpockets*".

*Ghosts from the past* keep understanding Clinton, just as he aspires - to a higher level of leadership (Newsweek).

Эта номинативная конструкция состоит из абстрактного существительного "*ghosts*", предлога "*from*", который указывает на временные отношения + существительного "*past*".

*- a fight over the family;*

*- war in sport;*

*- struggle with pickpockets;*

*- candidate in the fields.*

Однако подобные метафорические конструкции нечасто встречаются в журнальных материалах (5-7%).

Следует подчеркнуть, что 50% номинативных метафорических конструкций, которые встречаются в журнальной публицистике, имеют структуру: существительное + предлог "of" + существительное. Например:

That's why the first 21 years of his life have felt a never-ending *tug of war* (Newsweek).

*tug of war* - номинативная метафорическая конструкция, состоящая из конкретного имени существительного, предлога "of" и абстрактного существительного.

At the months went on, that *corns of silence* slowly receded (Newsweek).

Проведенное исследования позволяют говорить о том, что именно данная модель построения номинативных метафорических конструкций существительное + предлог "of" + существительное является самой продуктивной.

*- corns of silence;*

*- face of terror;*

*- fire of suspicious;*

*- bursts of violence;*

*- flow of cocaine;*

*- current of laws;*

*- arena of fight;*

*- the heart of business;*

*- the window of poverty;*

*- channels of exploitation.*

3. Гораздо чаще (30%) в журнальных публицистических текстах встречаются номинативные конструкции, которые состоят из существительного + предлога "of" + прилагательного + существительного:

The White House is preparing a range of initiatives designed to depict Clinton as resolute and decisive, *an architect of national resolve* rising above the shrill debates in Congress (Newsweek).

*- an architect of the national resolve*

*- the wave of petty crime*

*- grists of the coining campaign*

*- the shape of the Clinton campaign*

4. В данную подгруппу входят конструкции, которые состоят из существительного + существительного. Они достаточно редко встречаются в журнальной публицистике. Например:

Clinton's new nominee for surgeon general, Tennessee physician Henry Foster, will be *a key player* in that effort (Daily Express).

*- a war game;*

*- a trade war;*

*- key player;*

*- budget wars.*

5. Номинативные метафорические конструкции, типа the election's attack, состоят из существительного в форме притяжательного падежа + имени существительного.

In the wake of the *peso's collapse*, virtually every emerging market experienced falls in January (Newsweek).

*- party's wing;*

*- newspapers' fire;*

*- negotiations' death.*

Подобные метафорические конструкции - 10% всех номинативных метафорических конструкций.

Говоря о номинативных метафорических конструкциях в целом, мы пришли к выводу, что в большинстве метафорических конструкций этой группы (75%) связь между словами преобразуется в направлении от конкретного имени существительного к абстрактному.

Совершенно не похожи на первые две группы адъективно-номинативные метафорические конструкции. Это чаще всего (85%) двучленные конструкции, которые состоят из имени существительного и имени прилагательного. Например:

But with free-market capitalism sweeping the globe increased U.S. investment by everyone from high-risk speculators to pension and mutual - fund managers has given ordinary Americans a stake in dozens of *countries just as vibrant - and fragile* as Mexico (Newsweek).

Метафоризация существительных в сочетаниях с прилагательными протекает в условиях необычной лексической связи с относительными прилагательными (80%). Например:

Russia's wholesale bombardment of Chechnya's capital, Grozny, was the most brutal military offensive by *a big power in recent history* (Newsweek).

Определительные отношения в подобных конструкциях становятся более однообразными. В таких метафорических конструкциях появляется общее для всех подобных сочетаний значение отношения существительного-метафоры к тому, что выражено корневой морфемой, от которого образовано данное прилагательное. Метафоры становятся образными характеристиками прилагательных.

**Литература**

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. - Л.: Просвещение, 2007. -302 с.
2. Бессарабова Н.Д. Метафорические сочетания в общественно-публици-стическом стиле русского литературного языка // Филологические науки. - М.: Наука, 2009.-№3. - С. 46-53.
3. Блэк М. Метафора. - М.: Прогресс, 1990. - С. 153-178.
4. Бридели К.Д. Метафорическое сплетение // Теория метафоры. - М.: Прогресс, 1990. - С. 201-219.
5. Вежбицкая А.Н. Сравнение - градация - метафора // Теория метафоры. - М.: Прогресс, 2009. - С. 133-153.
6. Везерова М.Н. Динамика метафоризации в структуре художественного текста // Проблемы деривации: семантика, поэтика. – Пермь: Изд-во ПТУ, 1992. - С. 90.

***Текеева Залина Назировна***

*преподаватель кафедры иностранных языков ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

**МЕТАФОРИЧЕСКИХ СТРУКТУР**

***Аннотация.*** *В статье рассматривается морфологическая классификация метафорических структур, встречающихся в журнальных публикациях.*

***Ключевые слова.*** *Полнозначное слово, метафоризация, лексико-грамматический класс, другие журнальные публикации.*

По своим синтаксическим характеристикам все журнальные метафорические конструкции могут быть разделены на две большие подгруппы:

1) наиболее частотными являются метафорические конструкции с предикативными отношениями (65%).

Например: *Incomes are in fact eroding.* (The Boston Globe Magazine).

Следует отметить, что метафорические глагольные конструкции в журнальных публицистических текстах связаны прочными узами с позицией предиката.

Например:

Democrats want to pass legislation on issues that President Bush is sure to veto, *providing grist for the coming campaign* (Newsweek).

*Family meals are hard to choreograph* (The Boston Globe Magazine).

That works out to a growth rate of about 1% annually a far cry from the 2-3% growth of golden n60s when *living standards are collapsing*

(Newsweek).

Все метафорические предикативные конструкции могут быть разделены на:

- простые предложения, они типичны для журнальных публицистических материалов и составляют 55%.

Например:

То the Clinton White House, *affirmative action is political poison*

(Newsweek).

*affirmative action is political poison* - предикативная метафорическая конструкция в статусе распространенного предложения.

The California Civil Rights *Initiative has its roots* in the bizarre racial politics of the state public university system (U. S. News).

*The California Civil Rights Initiative has its roots* -предикативная метафорическая конструкция также в статусе простого предложения.

- вторая группа включает в себя метафорические предикативные конструкции, которые употребляются в сложных предложениях. Следует подчеркнуть, что чаще встречаются метафорические конструкции в сложноподчиненных предложениях (90%).

If anything goes wrong arid you have to spend longer in hospital, the *bills mount up very fast* (Newsweek).

Это сложноподчиненное предложение, в котором главное предложение *"the bills mount up very fast"* выражено предикативной метафорической конструкцией. Предложения подобного типа встречаются в 40% проанализированного нами материала.

The discussion, which *pits moralists against political pragmatists,* illustrates how difficult it is to find middle’s ground (Newsweek, 16.01. 2016) *which pits moralists against political pragmatists* - определительное придаточное предложение, выраженное предикативной метафорической конструкцией.

Democrats want to pass legislation on issues that President Bush is sure to veto, *providing grist for the coming campaign* (U.S. News). *Providing grist for the coming campaign* - причастный оборот, выраженный метафорической предикативной конструкцией, который осложняет придаточное определительное предложение.

Довольно редко (10%) встречаются метафорические предикативные конструкции, которые употребляются в сложносочиненных предложениях в журнальных публицистических текстах.

Например:

Flags of new participants flap in profusion *but stars and stripes have been limp or been folded* for good (Newsweek).

Нeпредикативные метафорические конструкции (номинативные и адъективно-номинативные) встречаются в 35% наших примеров. Следует отметить, что непредикативные метафорические конструкции могут функционировать как:

- подлежащее - 55%;

*War in sport* recedes, leaving the sport light (Newsweek).

*War in sport* - распространенное подлежащее, выраженное номинативным метафорическим словосочетанием, с типом связи - управление.

*An architect of the national resolve* rises above the shrill debates in Congress (Newsweek).

*An architect of the national resolve* - распространенное метафорическое подлежащее, выраженное номинативной метафорической конструкцией, которая построена на основе связи управления.

*Ghosts from the past* keep understanding him, just as he aspires to a higher level of leadership (Newsweek).

*Ghosts from the past* - распространенное подлежащее, выраженное номинативной метафорической конструкцией, построенной на основе управления между "*ghosts*" и "*past*".

- дополнение - 33%;

Somalia has been threatened by *bursts of violence* (U.S. News).

Bursts of violence - предложное дополнение, выраженное номинативной метафорической конструкцией, построенной на управлении The California Civil Rights Initiative has its *roots* (Newsweek).

*Roots* - прямое дополнение, выраженное метафорическим слово-сочетанием.

Russia’s wholesale bombardment of Chechnya’s capital, Grozny, was the most brutal military offensive by a *big power* in recent history (Newsweek).

*A big power* - предложное дополнение, выраженное номинативно-адъективным метафорическим словосочетанием с согласованием.

- обстоятельства - 10%;

Incomes disappeared into a *mysterious black hole*

(Newsweek).

*A mysterious black hole* - обстоятельство места, выраженное номинативной метафорической конструкцией с согласованием.

В глагольных словосочетаниях метафорическому переносу может быть подвержен любой член предложения.

*То poison the minds of Tories* was their carefully planned strategy (U.S. News).

Подлежащее - *to poison the minds of Tories* - выражено глагольной инфинитивной метафорической конструкцией, построенной на управлении между словами "*to poison*" и "*minds*".

*То enforce a deadline,* this week for reaching settlement was Clinton’s confident idea (Newsweek).

*to enforce a deadline* - подлежащее, выраженное глагольной инфинитивной метафорической конструкцией,

- cказуемое - 45%;

Minister's fear *is spiraling* out of control (U.S. News).

*is spiraling* - простое глагольное сказуемое.

Sergey Kovalev, weeks ago began a campaign to bring pressure to bear over the abuses, and it *is began to bear fruit* (Newsweek).

*It to bear fruit* - часть сложного глагольного сказуемого, выраженная глагольной инфинитивной метафорической конструкцией.

People *are getting sopped up* out the campaign (Newsweek, 17.02. 2010).

*are getting sopped up* - сложное глагольное сказуемое.

Следует сказать, что сказуемое чаще всего выражено глаголом, который приобретает метафорическое зна­чение под влиянием контекста,

- определение - 20%;

*Advice on how-to, avoid the dilemma or simply* *ride out the storm,* flows from the mouths of the rich and famous (Newsweek).

*advice (which?) to ride out the storm* - определение, выраженное глагольной инфинитивной конструкцией, с управлением.

You bet - especially to Respublicans who have seized on Greenspan's suggestion as an opportunity *to painlessly cut the budjet* by simply playing with numbers (Expres Daily).

an opportunity (which?) *to painlessly cut the budjet* - определение, выраженное глагольной метафорической конструкцией,

- дополнение - 5%;

It had gradually become clear to Mr. Major would prefer *Bosnia’s government to fall* rather than risk his own (Newsweek),

- предикатив - 10%;

To the Clinton White House, affirmative action *is political poison* (Express Daily).

*is political poison* - предикативная метафорическая структура в функции предикатива.

В лингвистической литературе под метафорой понимается перенос значения с одного предмета на другой на основе какого-либо признака. Метафора основывается на взаимодействии идей и смене контекста. Цель метафоры - не простое название предмета речи, а его экспрессивная характеристика.

Метафора и сравнение различаются глубинными структурами.

Метафора – способ отождествления двух понятий, благодаря иногда отдельным случайным признакам, которые представляются сходными.

Самой адекватной точкой зрения на метафору нам кажется, так называемая, "интеракционистская точка зрения", то есть метафора будет работать, если читатель постоянно будет создавать расширенное значение, и будет одновременно обращаться к старым и новым значениям данного слова одновременно.

Каждая метафора имеет план выражения, план содержания и функциональный аспект.

Основой метафоризации является отношение любого полнозначного слова к слову, обозначающему предмет (то есть, имени существительному).

На основе лексических связей нами были выделены следующие группы метафорических структур, функционирующих в журнальном публицистическом стиле (по метафоризирующемуся слову): номинативные, глагольные и адъективно - номинативные.

Только в системе имен существительных возможна метафоризация по отношению к слову того же лексико - грамматического класса; другие полнозначные слова (прилагательные и глаголы) - метафоризируются лишь по отношению к имени существительному.

Необходимо отметить, что наиболее частотными в журнальных *публицистических* текстах являются глагольные инфинитивные метафорические конструкции(65%). Эти конструкции могут быть любым членом предложения.

Реже встречаются номинативные и адъективно - номинативные метафорические конструкции (соответственно 22% и 10%).

В журнальных материалах для адъективно-номинативных и номинативных конструкций характерны функции подлежащего, дополнения и обстоятельства.

Метафоры, функционирующие в журнальной публицистике, тесными узами связаны с позицией предиката.

**Литература**

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. - Л.: Просвещение, 2007. -302 с.
2. Бессарабова Н.Д. Метафорические сочетания в общественно-публици-стическом стиле русского литературного языка // Филологические науки. - М.: Наука, 2009.-№3. - С. 46-53.
3. Блэк М. Метафора. - М.: Прогресс, 1990. - С. 153-178.
4. Бридели К.Д. Метафорическое сплетение // Теория метафоры. - М.: Прогресс, 1990. - С. 201-219.
5. Вежбицкая А.Н. Сравнение - градация - метафора // Теория метафоры. - М.: Прогресс, 2009. - С. 133-153.
6. Везерова М.Н. Динамика метафоризации в структуре художественного текста // Проблемы деривации: семантика, поэтика. – Пермь: Изд-во ПТУ, 1992. - С. 90.

***Тоторкулова Келимат Ахьяевна***

*к.п.н., доцент кафедры педагогики педтехнологий*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ЗАКОНЫ** **УПРАВЛЕНИЯ**

***Аннотация.*** *Деятельность ассоциации регулируется рядом законов. Один из них, закон синергии, выражается на примере: для каждого объединения существует подобный набор элементов, в котором его потенциал будет, по большей части, гораздо большей частью включенных в него возможностей (человеческий ресурс, духовный ресурс, организационный ресурс), или существенно меньше.*

***Ключевые слова:*** *коммуникации, модификация, ассоциация, ресурс.*

Для того, чтобы реализовать закон синергии, руководитель должен создать в своей ассоциации систему, и сразу же отношения (коммуникации) открываются из элементов этой системы: административные, функциональные и межличностные.

Чтобы успешно реализовать закон синергии, существует ряд методов:

1. Вопросы и ответы.

2. Конференция идей.

3. Мозговой штурм.

4. Кейс - метод.

С основным методом создается информационная база допустимых вопросов, определяемая в соответствии с целью ассоциации (сформулированная, например, в избирательной программе губернатора) и возникшая в результате модификации внешней и внутренней сферы ассоциации, ответах и последствиях их реализации.

Очень перспективным методом является «конференция идей», которая может использоваться в трудах между отделами, в основе которой лежит стимуляция процесса мышления на уровне интеллекта.

Метод «мозгового штурма» наиболее известен в США. В результате его лежит стимулирование подсознания, которое по образу формулировки психологов проявляется неисчерпаемым последствием атмосферы появления блестящих идей.

И снова один закон организации - это закон самосохранения, в соответствии с которым любая совершенная система хочет сохранить себя и применить свой потенциал (ресурс) для ее достижения.

В существовании какой-либо организации были ситуации, иногда они находились на грани развала или даже становились некомпетентными.

Решение профсоюза о внешних или внутренних негативных влияниях может быть применено либо к конструктивным, либо к разрушительным явлениям.

Это устанавливается вблизи факторов. Внутренние факторы включают:

-философия организации;

- принципы его деятельности;

- использование ресурсов и технологий;

-качество и уровень реализации маркетинга.

По словам консультантов Российской Федерации, 70% различных неудач российских школ сочетаются с неопытными менеджерами, злоупотреблениями властью.

К внешним факторам относятся:

-демографический;

-экономический и политический;

-разработка науки и техники;

- развитие культуры, включая культуру взаимодействия между организациями.

Они могут значительно увеличить ресурс объединения.

В тонкости, руководитель организации обязан:

- иметь новую технологию в личном владении «в резерве»;

- постоянно повышать профессионализм персонала;

- помогать и поддерживать отношения с внешней средой и конкретными людьми;

- размещать своих информантов в компании конкурентов и среди государственных служащих;

- формировать ассоциации взаимного страхования с аналогичными организациями;

- иметь дополнительный источник существования.

Чтобы рассмотреть тезис организации, показатель «уровень самосохранения» (УР) очень важен, определяя, как идентичность ресурсов вычета и исключения, деленная на начальное количество ресурсов удержания.

Одним из основных «законов» ассоциации является закон формирования, согласно которому любая внутренняя система пытается достичь наибольшей вероятности при изучении всех этапов текущего цикла.

Формирование - это необратимая, концентрированная, естественная модификация производства и интеллекта.

Рассмотрим две формы обучения:

- эволюционная, в сочетании с постепенными количественными и качественными изменениями (модификация ума сочетается с модификациями мануфактуры);

- революционная, характеризующая прогрессивным бессознательным переходом от одного состояния производства к противоположному или прогрессивной модификацией понимания без соответствующего изменения в основе.

Существует прогрессивное и регрессивное образование.

Прогрессивное образование - это переход от низшего к высшему, от менее идеального;

- регрессивное образование - это развитие, снижение уровня информации и взаимоотношений, переход на искоренение ранее или уже ассимилированных конфигураций и структур.

Образование ассоциаций определяется следующими факторами:

- изменения внешней среды (экономика, политика, этика, культура);

- изменения внутренней среды (перемещение работников, переход на новейшие технологии и другие);

- потребности и интересы личности и общества (потребность в самовыражении и самом проявлении человека, потребность в дополнительном продукте общества);

- старение и разрушение материальных элементов (оборудование, человек, технология);

- изменения в экологии (загрязнение или очистка окружающей среды);

- техническая регрессия;

- глобальное состояние популярной цивилизации.

Существуют законы объединения второго уровня. К ним относятся:

- закон информационно-упорядоченности: больше информации о союзе о внутренней и внешней среде, поэтому в его распоряжении имеется значительная возможность постоянного функционирования (самосохранение). Аргумент закона: знание работника после достижения критического уровня передается его компетенции;

- закон целостности: каждая организация пытается настроиться на наиболее разумный порядок функционирования в результате стабильной модификации ее структуры или функций;

- скорость и результат реорганизации зависят от диапазона модификации внешней или внутренней среды. Первый уровень - это анализ, основанный на оценке внешнего наблюдателя. Второй уровень - «мозговой штурм» на встрече главных специалистов ассоциации. Третий уровень - создание группы формирования и формирование стратегии развития организации;

- закон разделения и пропорциональности: любая ассоциация стремится сохранить в своей структуре все необходимые элементы (состав), которые находятся в данной соотносительности и имеют независимость (пропорции). Сознательная реализация закона разделения и пропорциональности в ассоциации соответствует незаменимому использованию мнений планирования, сопоставления, полноты действий. Принцип планирования: у созданной организации должен быть обоснованный план образования и воспитания. Принцип координации: каждая организация должна отслеживать стратегические, тактические и оперативные изменения и вносить соответствующие коррективы в механизм исполнения. Принцип неограниченности: любая ассоциация должна реализовывать весь набор функций, методов, убеждений подчинения в системе управления системами образования.

**Литература:**

1. Бежанишвили А.З. Оптимизация управления образовательными системами. Профессиональная компетентность руководителя и педагога-исследователя. // Народная света. – М. 2005. - №9. – С.13-17.
2. Бежанишвили А.З. Оптимизация управлением развитием профессиональной компетентности педагога. - Гомель, 2011. – С. 145.
3. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания. – М., 1988. –С. 41-47.
4. Бим-Банд Б.М. Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике: автореф. дис. д-ра пед. наук в виде научного доклада: 13.00.01. - М., 2006. - С. 29-33.
5. Блумбергс И. В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. - М.: Знание, 2010. - С.41 – 48.

***Тоторкулова Келимат Ахьяевна***

*к.п.н., доцент кафедры педагогики педтехнологий*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

***Аннотация.*** *Государственный характер управления системами образования выражается в соблюдении прав граждан России на установление независимо от расы, национальности, стиля, пола, возраста, состояния здоровья, социального, имущественного и официального тезиса, социального происхождения, места жительства, взглядов на религию.*

***Ключевые слова:*** *управление педагогическими системами, стремление к изучению единого педагогического процесса, неделимый педагогический процесс.*

Для будущего учителя, вступающего в самостоятельную профессиональную деятельность, важно иметь глубокое, ясное представление о сути, принципах, содержании управления педагогическими системами. Эти данные помогут с самого начала войти в ритм работы школы, понять известную структуру ее функционирования, найти профессиональные деловые отношения с администрацией, коллегами-учителями, учениками и родителями.

В педагогической науке и практике все больше возрастает стремление к изучению единого педагогического процесса из взглядов управленческой науки, приданию ему строгого научно обоснованного характера.

Управление относится к деятельности, которая сосредоточена на формировании решений, консолидации, проверке, координации объекта управления в соответствии с заданной целью, анализе и обобщении результатов.

Объектами управления могут быть биологические, технические, общественные системы.

Одной из различных социальных систем является система образования, действующая по масштабам государства, провинции, региона, города или района. Субъекты учреждений системного управления в этом случае выдаются Министерством образования Российской Федерации, отделом образования провинции, региона или города, а также районными отделами образования.

Общая школа как элементарная статистическая социальная система является объектом в школьной администрации. Таким образом, мы можем говорить об управлении школой и ее некоторыми компонентами или частями, которые обеспечивают подсистемы общей системы общеобразовательной школы. Такие подсистемы представляют собой единый педагогический процесс, систему уроков, систему воспитательной работы школы, систему эстетического развития учащихся. Законы, регулирующие управление некоторыми школьными подсистемами, концентрируют сущность и содержание в школьной автономии.

Внутри школа управляет целенаправленным, продуманным взаимодействием участников в неделимом педагогическом процессе на вершине ассимиляции его объективных законов, стремясь достичь оптимального результата. Взаимодействие участников в одном педагогическом процессе - это последовательность одновременных, взаимосвязанных влияний или функций: педагогический анализ, постановка целей и планирование, организация контроля, регулирования и исправления.

Традиционное суждение о внутренней администрации школы было выявлено в таких характеристиках, как целенаправленное влияние субъекта на объект управления; как влияние господствующей системы на контролируемую систему с целью перевода последнего в качественно новое состояние; как введение элементов научной коалиции педагогической работы.

При всем этом с началом активного обращения к личности учителя и педагога, с внедрением гуманистических идей в педагогический процесс потребовалась значительная корректировка и переоценка теоретических образований современного в школьной администрации. Философия влияния в школьном управлении заменяется философией взаимодействия, сотрудничества, рефлексивного послушания. Теория управления школой значительно сужена по теории педагогического менеджмента. Влияние руководства привлекает перед личным устремлением, занятие менеджера (менеджера) основано на результате подлинного уважения, доверия к собственным сотрудникам, образования для них условий для успеха. Фактически, эта сторона управления в значительной степени связана с действием педагогического менеджмента.

Понимание идей управления, их передача в область школьных исследований приводят аргумент в пользу развития самостоятельного направления - в рамках управления школами.

Одной из отличительных особенностей формирования нынешней системы образования является переход от государства к государственно-государственной организации управления. Основная идея государственно-общественного управления образованием - объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить учителям, студентам, родителям в основном права и независимость в выборе содержания, конфигураций и методов организации образовательного процесса, в пользу различных личностей образовательных организаций. Выбор человека прав и независимости порождает человека не только как субъекта образования, но и как предприимчивого человека, независимо устанавливающего личные предпочтения из широкого круга образовательных программ и учебных заведений.

Государственный характер системы организации отмечает, что государство имеет единую государственную политику в области образования, зарегистрированную в законодательстве Российской Федерации «Об образовании», которая была введена в эксплуатацию в 2010 году. В соответствии с этим сфера образования в Российской Федерации провозглашается приоритетом. Приоритет в сфере образования также предполагает существенное решение материальных и финансовых вопросов. Организационной основой государственной политики в системе образования является Федеральная программа формирования образования, принятая высшим органом законодательной власти России, - Федеральным собранием на предполагаемый период времени.

Федеральная программа сформулирована организационно-управленческим проектом, содержание которого определяется как социальными мнениями государственной политики в сфере образования, так и объективными данными результатов анализа состояния, тенденций и перспектив развитие образования. Как следствие, программа заключает три основных раздела: синтетическое, освещающее благополучие и тенденции в образовании; концептуальные, безмолвные основные цели, задачи, этапы программной деятельности; организационные, определяющие основные виды деятельности и пределы их эффективности.

Государственный характер управления системой образования закреплен в результате набора позиций государственной политики в области учреждения, сформулированных в законодательстве Российской Федерации «Об образовании»:

- гуманистический характер образования, приоритет универсальных ценностей, жизни и здоровья человека, бесплатное образование личности; формирование гражданства и любви к Родине;

- целостность федерального, цивилизованного и образовательного пространства;

- защита системы образования межнациональных культур и региональных культурных традиций в соглашениях многонационального государства;

- общая доступность образования, адаптируемость системы образования к уровням и характеристикам развития и обучения студентов;

- духовная природа образования в государственных, муниципальных образовательных организациях;

- суверенитет и плюрализм в образовании;

- демократический, государственно - общественный характер представления ассоциацией;

- автономность образовательных ассоциаций.

Органы управления образовательными системами в регионах проводят государственную политику, соблюдая государственные образовательные стандарты, в том числе федеральные и национально-региональные компоненты, определяя обязательный максимум содержания образовательных программ и минимальный объем учебной нагрузки студентов, требования к уровню обучения выпускников. Задача органов образования заключается не только в предоставлении формальных гарантий для воспитания, но и в разработке соглашений о самоопределении и самореализации лиц.

Для последовательной реализации государственной политики в области образования в стране сформированы соответствующие государственные органы правительства: федеральные (узловые); ведомственные; республиканские (республики в Российской Федерации).

Государственные органы управления - министерства образования и управления образованием в регионах, автономные области в пределах своей компетенции решают аналогичные проблемы, такие как разработка и реализация целевых федеральных и международных программ; разработка государственных образцов и определение эквивалентности документов об образовании; государственная аккредитация образовательных учреждений, сокращение пределов социальной аккредитации; аттестация преподавательского состава; формирование системы образования в стране и конкретного региона, определение перечня профессий и специальностей, для которых проводится обучение; финансирование образовательных организаций, формирование общественных организаций и развитие системы учреждения; разработка государственных стандартов для финансирования образовательных организаций, материально-техническая согласованность образовательного процесса; прогнозирование сети образовательных организаций, проверка реализации бюджетного и финансового законодательства Российской Федерации в системе образования.

Важнейшие признаки социального управления. Коллективный характер управления системой образования выражается в том, что наряду с государственными органами формируются органы представителей учительских и студенческих коллективов, родителей и общественности. Истинным воплощением коллективного характера управления образованием является деятельность коллективного органа правительства, школьного совета. Функции и содержание работы совета назначаются стандартным положением об общеобразовательной организации.

Высшим руководящим органом школы является конференция, которая проводится не реже одного раза в год.

Конференция имеет широкие полномочия в своем распоряжении, на общешкольной конференции определяется совет школы, ее председатель, определяется срок их деятельности. Любое учебное заведение приобретает устав на конференции. Аналогичным образом устав общеобразовательной школы в ее собственных деталях может отличаться от устава другой школы, но общее руководство уставом превозносится Типовым тезисом об общеобразовательном учреждении. Коллегиальный орган школы утверждает основные цели образования, очертания повышения качества учебно-воспитательного процесса, определяет стиль обучения. Школьный совет может организовывать временные или постоянные комиссии, штабы, советы по различным направлениям работы учебного заведения и определяет их права, обязанности, пределы полномочий. Делегаты конференции с правом голоса избираются на собраниях своих коллективов.

Между конференциями в роли высшего руководящего органа выставляется коллегия школы (общеобразовательное учреждение).

Работа школьного совета осуществляется по следующим основным направлениям:

- обеспечивает выполнение решений конференций;

- наравне с родителями (лица, которые их заменяют) предусматривает социальную защиту студентов, когда они рассматривают проблемы в публичных и государственных органах в отношении интересов студентов;

-определяет возраст учащихся;

-выбирает отчеты о расходовании бюджетных ассигнований, создает личный фонд, устанавливает направление использования бюджетных и внебюджетных фондов учебного заведения;

- заслушивает доклады о работе директора школы, его заместителей, персональных учителей;

- совместно с администрацией общеобразовательного учреждения и его личных объединений организует условия для педагогического воспитания родителей.

Спокойствие школы, обычно возглавляемое представителями общественности или родителей, функционирует в тесном контакте с администрацией школы и общественными объединениями. Совет принимает свои собственные решения до сведения родителей или лиц, которые их заменяют. Решение совета считается приемлемым, если за него проголосовали не менее двух третей присутствующих членов совета. Одним из основных показателей повышения общественного характера управления организацией является денационализация организационной системы и диверсификация образовательных ассоциаций.

Денационализация означает, что негосударственные образовательные учреждения наравне с государственными перестают быть в структуре государственного аппарата, учителя и педагоги, учащиеся и родители функционируют на основе личных интересов, а не требований региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных ассоциаций.

Поручение негосударственного образовательного учреждения осуществляется косвенно его учредителем или его инструкциями попечительского совета, созданного по усмотрению учредителя. Негосударственное образовательное образование имеет в своем распоряжении свой Устав, который определяет полномочия попечительского совета, структуру управления, график предопределения и предпочтения руководителя образовательного учреждения.

**Литература:**

1. Ананьев Б. Г., // Избранные психологические труды: в 2-х тт. - Т. 2. -М.: Педагогика, 1980. – С. 287.
2. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Избранные труды. – М.: Наука, 1998.
3. Анохин П.К. Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Академия, 2008. - С. 68-75.
4. Бабурина А.А. Среднее и среднее специальное образование в современной Англии. Киев – Одесса: Высшая школа, 1985. – С.127.
5. Буров А.А. Петербургские «русские школы» и распространение грамотности среди рабочих в первой половине XVIII века. - Л.: ЛГПИ, 1957. - С. 89-93.
6. Басаев Р.М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентному подходу // Инновации в образовании. - М., - 2007, - №1. - С. 19-16.

***Тоторкулов Муратбий Замирович***

*студент 2-го курса, ФМФ*

***Научный руководитель:***

***Урусова Аза Сеитбуловна*** *ст. преподаватель*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ПРЕДМЕТ, МЕТОДЫ И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ**

***Аннотация****. Статья посвящена**предмету, методам и основным этапам развития экономической теории. Предмет и методы экономической теории. Микроэкономика это - наука, изучающая функционирование экономических агентов в ходе их производственной, распределительной, потребительской, обменной деятельности.*

***Ключевые слова****: статья, предмет, методы, этапы развития, экономическая теория.*

Экономическая теория – это наука о законах и закономерностях, управляющих отношениями между людьми в процессе производства, обмена, распределения и потребления ресурсов и благ. Политическая экономика – это теория, изучающая принципы рационального поведения потребителя и производителя в условиях ограниченных ресурсов с целью получения максимальной пользы или максимальной выгоды при минимальных затратах. Микроэкономика – это наука, изучающая проблемы экономического роста. (Макроэкономика.) Функции экономической теории: Познавательная функция. Расширяет представления людей об отношениях в обществе и закономерностях в её развитии.

Этапы экономического исследования, Современная экономическая теория - вершина многослойной пирамиды (системы) экономических знаний, накопленных человечеством за последние 400 лет. А экономическая наука возникла еще в Древней Греции, впервые выделена Ксенофонтом (430-355 гг. до н.э.) как «экономия» в сочетании с «полисом» - государством, т.е. наука о национальном (общественном) хозяйстве. Первый этап зарождения экономической теории охватывает эпоху рабовладельческого и феодального общества, т.е. отражает взгляды дорыночной эпохи с преобладанием натурального хозяйства. В XVI в. после великих географических открытий стали быстро развиваться товарно-денежные отношения. Началась систематизация экономических знаний. Возник меркантилизм как первая система экономических знаний и второй этап становления экономической теории. В период возникновения капитализма (в XVII в.) французский экономист Антуан де Монкретьен назвал экономику «политической экономией» («Трактат политической экономии», 1615 г.). Так возникла самостоятельная наука - политическая экономия. Третий этап ее становления как самостоятельной науки связан с зарождением школы физиократов в середине XVIII в. (Ф. Кенэ, А. Тюрго), которые (в отличие от меркантилистов) поставили в центр экономической науки не торговлю, а производство товаров и услуг. Четвертый этап - развитие классической школы политической экономии, возникшей в последней трети XVIII в. (А. Смит) и получившей наивысшее развитие в XIX в. (Д. Рикардо, К. Маркс). Ее основные положения сохраняют принципиальное значение до настоящего времени, т.е. развиваются и обогащаются в современных научных школах, зарождавшихся из классицизма и его критики Неоклассическое направление – положен принцип невмешательства государства в экономику. Неоклассики выступают за свободу частного предпринимательства, рыночных сил.

Экономические законы, модели и категории. Экономические законы — наиболее существенные, устойчивые и постоянно повторяющиеся объективные причинно-следственные связи и взаимозависимости экономических явлений. Каждый закон отражает определенное явление в хозяйственной жизни общества. Специфические экономические законы действуют в пределах исторически определенных форм хозяйствования. При ликвидации данной формы хозяйствования ее законы прекращают свое существование. Например, Октябрьская революция 1917 г. положила начало становлению административно-командной экономики и прекратила действие специфических законов рыночного хозяйства. Общие экономические законы свойственны всем формам хозяйствования, связывают их в единый исторический процесс поступательного развития. Эти экономические законы не прекращают своего существования при смене форм хозяйствования. Примером может служить закон возвышения потребностей, т.е. постоянный рост и умножение потребностей как одного человека, так и всего человеческого общества. Особенные экономические законы свойственны тем формам хозяйствования, в которых сохраняются условия для их реализации. Экономические законы носят объективный характер, т.е. не зависят от воли человека и не изобретаются им. Экономические законы действуют всегда, их нельзя ни остановить, ни запретить. Человеческому обществу остается только изучать эти законы и их действие и принимать соответствующие хозяйственные решения. Общая экономическая теория, как и любая другая наука, развивается через открытие, познание и использование своих законов.

Методы экономического исследования: анализ и синтез, индукция и дедукция. Выделяют общие мировоззренческие, общие научные, а также частные методы исследования. Общим мировоззренческим методом является метод материалистической диалектики – единый для всех наук метод. Диалектический метод исходит из того, что: в природе и обществе все явления и отношения не являются раз и навсегда данными, вечно и неизменно существующими. Применительно к экономической теории это означает, что все экономические явления и процессы должны рассматриваться в постоянном движении, развитии; в природе и обществе развитие идет от простого к сложному, от низшего к высшему. Переход от простого к сложному есть переход к новому качеству.

Общенаучные методы включают метод научной абстракции. Он состоит в выделении наиболее существенных сторон изучаемого явления и отвлечении от всего второстепенного, случайного. В процессе абстрагирования формируются научные категории, т.е. понятия, выражающие отдельные или обобщенные стороны предметов, процессов, явлений.

При анализе исследуемый предмет или явление расчленяется на составные элементы, каждый из которых подвергается детальному изучению, выясняется его роль и место внутри целого. При синтезе происходит соединение расчлененных и проанализированных элементов в единое целое, раскрывается внутренняя связь между элементами, их взаимодействие, противоречия и т.д. Индукция и дедукция. Индукция – движение мысли от частного к общему, от отдельных фактов к общему положению. Данный процесс характерен для обработки наукой эмпирического материала. Результатом использования данного метода является формулирование категорий и законов. Дедукция – это движение от общего к частному. На базе общих положений обосновываются те или иные частности экономических объектов, процессов. Единство исторического и логического подходов. Экономическая теория рассматривает явления в развитии, движении, т.е. исторически. Вместе с тем она рассматривает экономические процессы, освобожденные от случайностей исторического развития, т.е. логически. Количественная и качественная оценки. Качественная сторона выражает сущность явления.

Микроэкономический анализ изучает широкий круг проблем на уровне потребителей и фирм. Вся экономика при таком подходе рассматривалась как простая сумма агентов производства товаров или услуг. Это был подход, действовавший в классической экономической теории на протяжении двух столетий. В нем рассматриваются зависимости и взаимозависимости; факторы, при которых устанавливается рыночное равновесие, а также проблемы общего экономического равновесия, основанного на равновесии индивидуальных хозяйственных единиц; состав потоков продукции и потоков доходов и, соответственно, проблемы производства и реализации, механизмы их адаптации к рыночному спросу и потреблению.

Макроэкономический анализ рассматривает экономические процессы и явления как единое целое, а экономику страны - как большую единую систему, в которой действуют не только фирмы, но и государство, выступающее в качестве активного участника экономического процесса. Этот тип анализа распространился во всех системах экономики, в том числе и в планово-директивных, в которых макроэкономический анализ подразумевал государственное планирование, в то время как микроэкономический анализ предполагал подход на уровне планирования деятельности предприятия.

Физиокра́тия- французская школа экономистов второй половины XVIII в., основанная около 1750 г. Франсуа Кенэ.Термин «физиократы» вошел в употребление лишь в XIX в., при жизни Кенэ и его учеников они себя называли «экономистами», а свое учение — «политической экономией». Название «физиократия» дано Дюпон де Немуром — первым издателем сочинений Кенэ — ввиду того, что единственным самостоятельным фактором производства эта школа считала почву, природу. Впрочем, это название могло бы характеризовать учение физиократов и в другом отношении, так как они были сторонниками «естественного порядка» в хозяйственной жизни общества — идеи, родственной понятиям естественного права или естественного закона в рационалистическом смысле философии XVIII в. статьи Кенэ, посвященные вопросам цен на хлеб и налогам, были помещены в энциклопедии Д. Дидро. Существенная заслуга физиократов, и прежде всего Кенэ, по мнению К.Маркса, состояла в том, что «… они в пределах буржуазного кругозора дали анализ капитала. Эта-то заслуга и делает их настоящими отцами современной политической экономии.

Маржинализм — направление в экономической науке, признающее принцип снижающейся предельной полезности фундаментального элемента теории стоимости; возникло в 70-е гг. XIX века в форме так называемой «маржинальной революции». Основателями данного направления считаются учёные К. Менгер, У. С. Джевонс и Л. Вальрас. Основной причиной возникновения маржинализма считается необходимость поиска условий, при которых данные производительные услуги распределялись бы с оптимальным результатом между конкурирующими направлениями использования. Подобная смена парадигмы экономической теории, в свою очередь, была обусловлена бурным развитием промышленности и прикладных наук. Важнейшие элементы маржинализма. Использование предельных величин. Субъективизм, то есть подход, при котором все экономические явления исследуются и оцениваются с точки зрения отдельного хозяйствующего субъекта.

Неоклассическая экономическая теория возникла в 1870-е годы. Представители: Карл Менгер, Фридрих фон Визер, Эйген фон Бём-Баверк (австрийская школа), У. С. Джевонс и Л. Вальрас (математическая школа), Дж. Б. Кларк (американская школа), Ирвинг Фишер, А. Маршалл и А. Пигу (кембриджская школа).Неоклассическое направление исследует поведение т. н. экономического человека (потребителя, предпринимателя, наёмного работника), который стремится максимизировать доход и минимизировать затраты. Основные категории анализа — предельные величины.

Экономисты неоклассического направления разработали теорию предельной полезности и теорию предельной производительности, теорию общего экономического равновесия, согласно которой механизм свободной конкуренции и рыночного ценообразования обеспечивает справедливое распределение доходов и полное использование экономических ресурсов, экономическую теорию благосостояния, принципы которой положены в основу современной теории государственных финансов, теорию рациональных ожиданий и др. Неоклассическая экономическая теория также, как и классическая, исходит из принципа экономического либерализма, принципа свободной конкуренции. Но в своих исследованиях неоклассики больший акцент делают на исследовании прикладных практических проблем, в большей степени используют количественный анализ и математику, чем качественный (содержательный, причинно-следственный). Наибольшее внимание уделяется проблемам эффективного использования ограниченных ресурсов на микроэкономическом уровне, на уровне предприятия и домашнего хозяйства. Неоклассическая экономическая теория является одной из основ многих направлений современной экономической мысли. Кейнсиа́нство — макроэкономическое течение, сложившееся как реакция экономической теории на Великую депрессию в США. В работе «Экономические последствия мира» Дж. М. Кейнс выдвигает в качестве центральной проблему наложения на Германию огромных контрибуций. Кейнс считал это трагической ошибкой, которая должна привести к возрождению экспортной экспансии этой страны и появлению противоречий, которые, как и прогнозировал Дж. М. Кейнс, приводят к новой мировой войне. Появление экономической теории Кейнса называют «кейнсианской революцией». С 40-х до первой половины 70-х годов XX века концепция Дж. М. Кейнса занимала доминирующие позиции в правительственных и академических кругах наиболее развитых индустриальных стран Запада. В 1950-е и 1960-е многие положения кейнсианства были поставлены под сомнение представителями неоклассической школы. Появление монетаризма прервало господство кейнсианства, тем не менее, монетаризм использовал концепцию денежного регулирования, разработанную Дж. М. Кейнсом. Именно Кейнсу принадлежит идея создания МВФ.

**Литература:**

1. Антонова С.Г. Информационная культура личности: Вопросы формирования. – М., 1994. – № 1. – С. 82-87.
2. Богачев И.С. Основы работы в Internet. – Красноярск, 1998. – 40 с.19. Бондарева Е.В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов прикладной информатики в экономике. - Волгоград: ВГПУ, 2006. - 325 с.
3. Брежнева В.В. От библиотечно-библиографического обслуживания к информационному сервису // Научно-техническая информация. Серия 1. – М., 2003. – № 6. – С. 18-23. 18. Кравец В.А., Кухаренко В.Н. Вопросы формирования информационной культуры // <http://www.e-joe.ru/>
4. Инфросфера: Информационные структуры, системы и процессы в науке и обществе. – Москва: ВИНИТИ, 1996. – 499 с.
5. Лазарева Л.И. Формирование информационной культуры учителя в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения. - Кемерово, КемГУ, 2007. - 236 с.

***Тоторкулов Муратбий Замирович***

*студент 2-го курса, ФМФ*

***Научный руководитель:***

***Урусова Аза Сеитбуловна*** *ст. преподаватель*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СУТЬ, СТРОЕНИЕ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

**ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ**

***Аннотация.*** *Экономические системы — это совокупность взаимосвязанных экономических элементов, образующих определенную целостность, экономическую структуру общества, единство отношений, складывающихся по поводу производства, распределения, обмена и потребления ,экономических благ. Основными элементами экономической системы являются: социально-экономические отношения, базирующиеся на сложившихся в каждой экономической системе формах собственности на экономические ресурсы и результаты хозяйственной деятельности; организационные формы хозяйственной деятельности; хозяйственный механизм, т.е. способ регулирования экономической деятельности на макроэкономическом уровне; конкретные экономические связи между хозяйствующими субъектами.*

***Ключевые слова:*** *мотивационно-целевой компонент, материальные блага и услуги, формирование определенных знаний.*

Воспроизводство и его фазы: производство, распределение, обмен и потребление. Воспроизводство - это процесс постоянного повторения и возобновления производства. Процесс воспроизводства включает в себя следующие четыре фазы: производство, распределение, обмен и потребление. Производство - это исходный пункт, в котором создается продукт, а точнее, материальные блага и услуги. Именно поэтому оно играет определяющую роль в жизни общества. Производство – это целесообразная деятельность людей, направленная на приспособление предметов природы с целью удовлетворения материальных потребностей.

Распределение - фаза воспроизводства, где происходят распределение. Во-первых, распределение результатов общественного производства; во-вторых, ресурсов, или факторов производства. Обмен означает обмен деятельностью между людьми и обмен продуктов труда. Потребление - использование продукта в процессе удовлетворения потребностей, заключительная фаза воспроизводства.

Понятие потребностей, товара и услуг Потребность — вид функциональной или психологической нужды или недостатка какого-либо объекта, субъекта, индивида, социальной группы, общества. Являясь внутренними возбудителями активности, потребности проявляются по-разному в зависимости от ситуации.

Товар — любая вещь, которая участвует в свободном обмене на другие вещи, продукт труда, способный удовлетворить человеческую потребность и специально произведённый для обмена. Предметы, произведённые для личного потребления, в экономическом смысле товарами не являются. Услуги — предпринимательская деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других лиц, за исключением деятельности, осуществляемой на основе трудовых правоотношений.

Экономические ресурсы - это совокупность различных элементов производства, которые могут быть использованы в процессе создания материальных и духовных благ и услуг. Экономические ресурсы подразделяются на материальные: сырье и капитал, и на человеческие ресурсы: труд и предпринимательская способность. Все эти ресурсы являются факторами производства.

Природные ресурсы - это естественные ресурсы, необходимые для существования человеческого общества и используемые в хозяйстве. Одна из центральных проблем науки — обеспечение населения необходимыми ПР сейчас и в будущем, анализ и оценку которых производят география и экономика. В широком смысле — все блага природы, служащие интересам человека: в узком - совокупность природных ресурсов как источников материального производства.

Капитал - совокупность имущества, используемого для получения прибыли. Направление активов в сферу производства или оказания услуг с целью извлечения прибыли называют также капиталовложениями или инвестициями.

Труд - целесообразная, сознательная деятельность человека, направленная на удовлетворение потребностей индивида и общества. В процессе этой деятельности человек при помощи орудий труда осваивает, изменяет и приспосабливает к своим целям предметы природы, использует механические, физические и химические свойства предметов и явлений природы и заставляет их взаимно влиять друг на друга для достижения заранее намеченной цели

Предприимчивость – деловая активность, инициативность, способность к начинанию и осуществлению дела, приносящего успех. Предпринять что-либо — значит сделать инициативное, упреждающее действие, проявить активность до того, как будут четко определены ее условия и последствия.

Проблема ограниченности ресурсов - экономическое понятие, выражающее конечность, редкость, дефицитность ресурсов, доступных человеку и человечеству в каждый конкретный момент, относительную их недостаточность в сравнении с безграничными человеческими потребностями, для удовлетворения которых эти ресурсы употребляются. В широком смысле ограничены, прежде всего, способности человека/ Взять имеющиеся в природе в изобилии свободные материальные ресурсы, при том, что в перспективном плане строго дефицитными могут быть лишь невоспроизводимые условия - время и лучшие естественные ресурсы

Закон редкости – это закон, который утверждает, что существующие трудовые, земельные и прочие ресурсы являются ограниченными, которые при определенном уровне развития технологии могут быть направлены на производство только лишь ограниченного числа благ, что в свою очередь рождает перед обществом главные проблемы экономики: Что? Как? Кто? Для кого?

Основные экономические цели общества в числе основных экономических целей общества принято выделять следующие:

1) экономический рост – желательно обеспечить производство большего количества и лучшего качества товаров и услуг или, проще говоря, более высокий уровень жизни;

2) оптимальная занятость – подходящее занятие следует обеспечить всем, кто желает и способен работать;

3) экономическая эффективность – нужно получить максимальную отдачу при минимуме издержек от имеющихся ограниченных производственных ресурсов;

4) стабильный 3 уровень цен – необходимо избегать значительного повышения или снижения общего уровня цен, т.е. инфляции и дефляции;

5) экономическая свобода – все должны обладать в своей экономической деятельности оптимальной степенью свободы;

6) справедливое распределение доходов – ни одна группа граждан не должна пребывать в крайне нищете, когда другие граждане купаются в роскоши;

7) экономическая обеспеченность граждан – следует обеспечить достойное существование хронически больных, нетрудоспособных, недееспособных, престарелых и других иждивенцев;

8) внешнеторговый баланс – необходимо стремиться к поддержанию разумного баланса международной торговли и международных финансовых сделок.

Полная занятость (с точки зрения микроэкономики) - ситуация в отдельно взятом субъекте хозяйствования, которая подразумевает полное отсутствие свободных рабочих мест, а также полное использование экономических ресурсов субъекта хозяйствования для достижения производства максимального объема продукции и прибыли. Существует достаточно высокая вероятность, что подобная ситуация может возникнуть на каком-либо субъекте хозяйствования в реальной жизни, даже в условиях существенного превышения спроса над предложением на рынке труда.

Полная занятость — использование всех пригодных ресурсов (отсутствие безработицы, незанятых производственных мощностей, пустующих сельскохозяйственных угодий и т. д.). Полная занятость предполагает не 100%-ную занятость ресурсов, а оптимальную. Например, не может быть 100%-ной занятости сельскохозяйственных угодий, так как часть земель должна находиться под паром (отдыхать).

Полный объем производства — использование всех пригодных экономических ресурсов, обеспечивающее максимально возможный объем производства и наиболее полное удовлетворение потребностей. Полный объем производства предполагает, что применяемые ресурсы вносят наиболее ценный вклад в общий объем продукции. Достижению полного объема производства способствует также применение наилучших из имеющихся технологий.

Экономическая эффективность показатель, определяемый соотношением экономического эффекта (результата) и затрат, породивших этот эффект (результат). Иными словами, чем меньше объем затрат и чем больше величина результата хозяйственной деятельности, тем выше эффективность. Понятие экономической эффективности применимо и к деятельности предприятия, и к функционированию всей хозяйственной системы. Следует иметь в виду, что эффективность отдельной хозяйственной единицы не тождественна эффективности хозяйственной системы. Имеются существенные различия при определении экономической эффективности па уровне отдельной хозяйственной единицы или всей хозяйственной системы.

**Литература:**

1. Симоненко В.Д., Ретивых М.В., Матияш Н.В. Технологическое образование школьников. Теоретико-методологические аспекты. - Брянск: Изд-во БГПУ, НМЦ «Технология», 1999. - 283 с.77. Сергеева Л.В. Информационная среда как основа формирования информационной культуры. – М., 2016. – 401 с.
2. Сотникова Е.А. Информационная культура личности – актуальная проблема российского общества Российский и международный форматы обсуждения проблемы / Материалы Конференции «Крым–2004». – CD-ROM. – ГПНТБ России, Ассоциация ЭБНИТ. – 560 c.
3. Шипулина Л.А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий. - Ставрополь, 2004. - 290 с.
4. Шапиро Э.Л. О путях уменьшения неопределенности информационных запросов // НТИ. Сер. 1. – 1975. – № 5. – С. 3- 7.
5. http://pharmony.samara.ru/

***Урусова Лейла Ракаевна***

*старший преподаватель кафедры иностранных языков ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ИМПЛИКАТИВНЫХ**

**ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ**

***Аннотация.*** *Автор статьи рассматривает структурные модели импликативных вопросительных предложений.*

***Ключевые слова:*** *интенция, контекст, высказывание, прагматическое и семантическое значение, импликативные высказывания, косвенное значение.*

В отличие от конвенциональных прагматичное значение импликативных косвенных вопросительных высказываний не закреплено за определенной синтаксической структурой, хотя, как и конвенциальные, они представлены общими и специальными вопросами.

Интенция говорящего выявляется лишь в определенном ситуативном контексте. При использовании импликативных косвенных вопросительных высказываний говорящий должен сделать свое намерение явным, поскольку прямой смысл высказывания не отражает этого намерения, иными словами прагматическое и семантическое значение не совпадают. Импликативные косвенные вопросительные высказывания полиинтенциональны (в большинстве случаев биинтенциальны), так как помимо косвенного значения в них всегда представлено значение вопроса.

Для определения имплицитно выраженного смыслового содержания вопросительных высказываний помимо ситуации общения и широкого контекста немаловажную роль играет социальный контекст, в который входят такие компоненты как межличностные отношения коммуникантов, их социальный статус, пол, возраст [3].

Выделены три группы импликативных косвенных вопросительных высказываний, в первую группу входят импликативные косвенные высказывания в побудительной функции – это выражение просьбы, предложения услуг, приглашения.

Таким образом, эта группа импликативных высказываний используется в тех же функциях, что и конвенциальные.

- Where are you going?

- What?

- These people: you invited them (Cornwell).

В этом примере имплицитно выраженное смысловое содержание вопросительного высказывания раскрывается в конкретной ситуации: жена обращается к мужу с просьбой не уходить из дома, так как только что к ним пришли гости.

Имплицитно выраженное смысловое содержание следующего высказывания определяется при привлечении широкого контекста: известно, что Артур уже однажды помог своему кузену. Узнав, что Брайн опять в безвыходной ситуации, он приходит к нему и предлагает свою помощь. (Предложение услуг)

- What sort of trouble might it be?

- Just money, just money…(Cavanaugh).

В примере, приведенном ниже, из ситуации ясно, что фактически передается значение приглашения: говорящий знает, что у Мери собирается вечеринка и вход свободный.

- Who wants to go to Mary’s…? (Kantor)

Во вторую группу включены косвенные вопросительные высказывания в функции выражения оценки – упрека, иронии и эмоций – удивления, возмущения, страха.

- So no one will lend me a hundred dollars?

- It’s a good deal of money. I wish I could. I’d be glad to (Kantor).

В этом примере выражен упрек: Джефри оказался в затруднительном положении, так как проиграл в карты последние деньги, а ему нужно срочно выехать в Чикаго к больной жене. В надежде он обращается к своим братьям, но они ему отказывают, боясь, что он опять просадит их за игрой в карты:

- So, aren’t you going to refuse?

- Don’t be angry. You know the reason yourself (Kantor).

В этом примере происходит сцена ревности, жена ссорится с мужем и возмущается его поведением:

- What did you catch her for?

- I didn’t catch her (Cornwell).

Встречаются также импликативные вопросительные высказывания в функции фактической метакоммуникации – это контактоустанавливающие, контактоподдерживающие и контролирующие внимание высказывания.

В этом примере девушка, будучи в доме своей подруги из беседы с ее отцом узнает, что брат этой девушки только что вернулся из Франции. Когда приходит брат, девушка своим вопросом пытается установить с ним контакт.

- Have you been abroad?

- Yes, I’ve just come home (Cornwell).

В следующем примере вопрос задается с целью разрядить обстановку, то есть в контактоподдерживающей функции. Предстоят большие перемены и изменения в семье. Дети не знают, как это преподнести матери, зная ее крутой нрав. Мать чувствуя, что дети скрывают от нее что – то, решила начать разговор сама. Данный вопрос предваряет беседу:

- Is there something wrong with dinner?

- No, mama, no (Kantor).

Контролирующие вопросы всегда подводят итог сказанной выше основной мысли, поэтому их смысловое содержание определяется предшествующим вербальным контекстом.

- I don’t know whether you know anything about their marriage or not. Perhaps it’s common knowledge?

- It’s not common knowledge, but I know, just knows (Kantor).

Таким образом, имплицитно выраженное смысловое содержание вопросительного высказывания определяется при привлечении широкого и социальных контекстов.

Кроме того, выделяется группа косвенных вопросительных высказывании промежуточная между импликативными и конвенциональными. Такого рода высказывания как бы находятся на пути к конвенционализации. В эту группу входят общие вопросы с глаголом «иметь» to have, to have got. Хотя в этих высказываниях элементы структуры, смысл всего высказывания не подсказывает имплицитно выраженное значение, оно легко угадывается в конкретной ситуации и при учете межличностных отношений коммуникантов.

Как правило, социальный статус говорящего выше, чем у адресата, или их отношения равные. Тем не менее, в этих высказываниях содержится элемент закрепления за определенными ситуациями, заключающийся в обязательном употреблении глагола «иметь». Однако относить целиком такие высказывания к конвенциональным нельзя, так как в них наблюдается не совпадение прагматического и семантического значений, характерного для импликативных [3].

Например, хозяин обращается к слуге. Ясно, что слуга воспринимает высказывание не как запрос о наличие предмета, а как побуждение к действию:

- Have you got an aspirin?

- Yes, sir.

Транспозиции в речи подвергаются не сложные по структуре и семантике высказывания.

Выделяются несколько видов транспозиции: функциональная и семантическая у Ш. Балли, семантическая и синтаксическая у Г. Маршана, лексическая и нелексическая у Е.С. Кубряковой.

Транспозиция не создает новые значения. Прослеживая частотность явления транспозиции, можно сделать вывод, что это один из самых распространенных процессов в создании вторичных значений в речи.

Он затрагивает все речетворческие процессы: словообразовательные, процессы наименования, создание экспрессивности.

Этот процесс наблюдается на трех уровнях: лексическом, синтаксическом и стилистическом.

Но во всех случаях суть процесса одна и та же – использование какой - либо языковой единицы в несвойственной ее функции.

Любая синтаксическая форма потенциально многозначна. В зависимости от речевых условий то одно, то другое значение способно выступать в качестве основного.

Предложения становятся синтаксическими синонимами, так как выполняют одно и то же коммуникативное задание. Денотативные значения синтаксических структур совпадают [3].

При этом сохраняются различия коннотативного характера: известно, что вопросительная форма для выражения сообщения придает высказыванию, а в ряде случаев, свидетельствуют о его стилистической маркированности.

Исходя из коммуникативной интенции говорящего, вопросительные высказывания можно подразделить на три типа:

1) конвенциальные косвенные вопросительные высказывания в побудительной функции (просьба, побуждение к действию, предложение услуг, приглашение);

2) конвенциальные косвенные вопросительные высказывания в функции побуждения (положительное или негативное);

3) конвенциальные косвенные вопросительные высказывания в функции выражения оценки (негативное отношение к поступку собеседника, ирония, эмоции, удивление, возмущение, страх).

По мнению многих исследователей, вопросительная структура потенциально многозначна. Она способна выражать и вопросительное, и повествовательное, и побудительное значение.

При транспозиции вопросительных высказываний запрос информации либо отсутствует, либо отступает на второй план [3].

В лингвистической литературе такие высказывания принято называть «косвенными».

Косвенные вопросительные высказывания используются в речи с целью оказать определенное воздействие (чаще всего эмоциональное) на слушающего, которое не всегда вытекает из семантики высказывания.

Например, побудить к выполнению какого – либо действия (просьба), убедить собеседника в чем – либо (утверждение).

Косвенные вопросительные высказывания представлены в языке двумя типами:

1) конвенциальные/ типизированные;

2) импликативные/ не типизированные.

Транспонированная форма, как правило, свойственна неофициальной сфере общения.

**Литература:**

1. Аксельруд Д.А. К вопросу о вторичной номинации в транспозициях // Вторичная номинация в современном английском языке. – Пятигорск, 1987. – С. 116.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. – Л., 1981. - С. 165 – 168.
3. Колесова Н. Н. Синкретизм синтаксических значений структурно – вопросительных высказываний в разговорной речи // Теория и практика лингвистического описания различной речи. – Горький, 1987. - С. 28 – 35.
4. Поздеев М. М. Синтаксис английского вопросительного предложения и теория диалогической речи // Вопросы Романо-германской филологии. – М., МГПИИЯ, 1973. - С. 17.
5. Шендельс Е. И. Отрицание как лингвистическое понятие // Транспозиция морфологических форм. – М., ИЯ в высшей школе, № 3, 1964. – М., 1964. - С. 107.

***Урусова Лейла Ракаевна***

*старший преподаватель кафедры иностранных языков ИнФ*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСПОЗИЦИИ**

***Аннотация****. В статье рассматриваются**различные подходы к проблеме транспозиции.*

***Ключевые слова****: традиционные значения, лингвисты, просьба, предложение, возражение, угроза, предупреждение, упрек, требование, удивление, восхищение, эмоциональность, модальность.*

Использование определенной грамматической формы для выражения не присущих ей традиционных значений занимает довольно большое место. Так по подсчетам М. М. Поздеева, около ¼ вопросительных по структуре форм не несут значения вопроса [4].

Лингвисты по-разному группируют эти формы, указывая на то, что они могут выражать просьбу, предложение, возражение, угрозу, предупреждение, упрек, требование, удивление, восхищение и другие оттенки эмоциональности и модальности.

Однако, в конечном итоге, все эти оттенки могут быть сведены к трем целям общения, так как любое высказывание либо сообщает какую – то информацию, либо запрашивает об информации, либо побуждает к действию.

Таким образом, если вопросительное по форме предложение не содержит вопроса, то оно должно содержать либо сообщение, либо побуждение к действию.

Вопросительные предложения, служащие для передачи сообщения, обычны во всех стилях речи и носят название «риторического вопроса». Вопросительные предложения, содержащие побуждение к действию, также достаточно часто встречаются и представляют собой обычную аппелятивную форму побуждения, чаще всего стилистически окрашенную.

Will you open the window?

Why try writing with your head instead of your glands?

Приведенные примеры лишены значения вопросительности и, поэтому, могут быть названы «псевдовопросами».

Однако и собственно вопрос, по мнению Н. Н. Колесовой, основным категориальным значением которого является запрос информации, содержит в своей основе сообщение о каком – то факте или явлении действительности, а кроме того, сообщение о желании говорящего узнать, о чем – то или о его заинтересованности в предмете разговора [3].

Скажем, вопрос, запрашивающий о причине факта, утверждает, что факт имел место, вопрос, запрашивающий о лице, совершившем действие, утверждает факт, действие и так далее. Вместе с тем, вопрос содержит побуждение к ответу, поскольку всегда обращен к слушателю.

Таким образом, в любом вопросительном предложении потенциально присутствует значение двух других функциональных типов предложений. То же самое можно сказать и о двух других типах: повествовательном и побудительном предложениях.

Повествовательное предложение, будучи всегда обращено к слушателю, с одной стороны, косвенно побуждает к какой – то реакции, с другой, – запрашивает об оценке сказанного. Иногда вопрос или побуждение в повествовательном предложении выражены более конкретно:

Philip, you need to go shopping (Hill).

I’d like to know the price, Miss Dewy (Cornwell).

Побудительное предложение, в свою очередь, сообщает волеизъявление говорящего и некотором факте действительности. Например, побуждение Stand up! – сообщает о том, что собеседник сидит.

Что же касается значения вопросительности в побудительном по форме предложении, то, по мнению Н. Н. Колесовой, это значение может реализоваться при определенном лексическом наполнении структуры, когда в форме повелительного наклонения употреблен глагол коммуникации [3].

Tell me about this accident.

Describe me the accident (Payne).

Если считать, что в любом функциональном типе предложения присутствуют значения двух типов, следовательно, любое высказывание может быть оформлено любым из трех структурных типов предложений. Действительно, предложения

What has happened?

I’d like to know what has happened

Tell me what has happened

не отличаются друг от друга именно с точки зрения цели, с которой они были произнесены. В любом из них реализуется одновременно (и почти в равной степени) значение вопроса, сообщения и побуждения.

Однако, тот факт, что в языке существуют специальные формы для выражения вопроса, побуждения и повествовательного сообщения, объясняет традиционную классификацию предложений по цели высказывания. Очевидно, все три грамматических значения, реализующихся в высказывании, имеют различную коммуникативную значимость.

Основным может считаться значение, несущее наибольшую коммуникативную нагрузку, два других значения будут выступать в качестве фоновых. В случае если основное значение не совпадает с его грамматической структурой, мы говорим о транспозиции.

Таким образом, любая синтаксическая форма потенциально многозначна.

В зависимости от речевых условий то одно, то другое значение способно выступать в качестве основного. Эмоционально произнесенное вопросительное предложение «Who has broken the cup?»- при условии, что виновником является собеседник и говорящему это известно, приобретает значение сообщения с оттенком упрека: «You have broken the cup!»

Эти два предложения становится синтаксическими синонимами, так как выполняют одно и то же коммуникативное задание. Денотативные значения синтаксических структур в данном случае совпадают.

При этом сохраняются различия коннотативного характера: известно, что вопросительная форма для выражения сообщения придает высказыванию, а в ряде случаев, свидетельствует о его стилистической маркированности [3].

Транспонированная форма, как правило, свойственна не официанальной сфере общения. Чаще всего транспозиции в речи подвергаются не сложные по структуре и семантике высказывания.

Например, такие развернутые высказывания, взятые из англоязычной художественной прозы, представляют собой типичные случаи переосмысления вопросительной формы, но для разговорной речи они не характерны:

What is life but nonsense? (Ludlum)

But what made her run to Montauk when she not intended to do, join up with the drummer, spill the beans to Marullo?

(Steinbeck)

В ряде случаев денотативные значения вопросительной и повествовательной структур совпадают полностью, что и дает основание считать их синонимичными. Как в русском, так и в английском языках можно найти многочисленные примеры, когда повествовательная форма в речи традиционно заменяется вопросительной при полном тождестве денотативных значений:

«Какая разница? » (нет разницы).

«How should I know? » (I don’t know).

Это наиболее простой случай соответствия двух форм, которые легко преобразуются одна в другую по определенному образцу. Однако за исключением клишированных структур подобного типа, полное тождество денотативных значений синонимичных синтаксических форм встречается сравнительно редко. В большинстве случаев эти значения частично пересекаются, поэтому все оттенки имплицируемых значений часто нельзя выразить одним предложением соответствующей основному значению синтаксической структуры. Рассмотрим следующие примеры:

1) Why can’t people leave me in peace?

В этом высказывании реализуются одновременно несколько значений:

1) вопросительности;

2) побуждения;

3) сообщения.

Значение вопросительности, присутствующее в высказывании, соответствует его грамматической структуре. Попытаемся преобразовать структуру предложения в соответствии с двумя другими его значениями.

В результате получаем:

1. Leave me in peace!

2. They won’t leave me in peace.

В данной ситуации общения все три структуры взаимозаменяемы, однако полного тождества денотативных значений мы не наблюдаем. В каждом из высказываний имеются оттенки значения, обусловленные грамматической формой.

Для того чтобы выяснить, какое из значений является основным, а какое - фоновым, следует принять во внимание как ситуацию общения (экстралингвистический фактор), так и чисто языковые факторы, то есть структуру предложения. Судя по ситуации общения, высказывание является выражением отчаяния. Оно произнесено в монологе, за ним не следует ответ.

Что же касается структуры предложения, то известно, что конструкция «вопросительное слово + модальный глагол» характерна для риторических вопросов, то есть вопросов, не запрашивающих информации.

Можно сделать вывод, что значение вопросительности в этом предложении в значительной степени утрачено: значения сообщения и побуждения более ощутимы, причем значение побуждения преобладает над значением сообщения.

Н. Н. Колесова предлагает условно принять сумму значений за 100 единиц, тогда можно считать, что значению вопроса в этом предложении отведено, скажем 10 единиц, значению сообщения – 30 единиц, значению побуждения – 60 единиц [3].

Таким образом, структура Leave me in peace! оказывается наиболее близкой к анализируемому с точки зрения синтаксического значения, но не сохраняет выразительности и эмоциональной окрашенности транспонированной формы.

В каждом данном случае, приняв во внимание ситуацию общения, можно с большей или меньшей степенью вероятности установить значение рассматриваемой реплики. Контекст будет играть при этом различную роль. Он может быть благоприятным для традиционной трактовки данной формы. Например, если за вопросительным по форме предложением следует ответ, то принято считать, что основной функцией первого был запрос информации.

**Литература:**

1. Аксельруд Д. А. К вопросу о вторичной номинации в транспозициях // Вторичная номинация в современном английском языке. – Пятигорск, 1987. – С. 116.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка . – Л., 1981. - С. 165 – 168.
3. Колесова Н. Н. Синкретизм синтаксических значений структурно – вопросительных высказываний в разговорной речи // Теория и практика лингвистического описания различной речи. – Горький, 1987. - С. 28 – 35.
4. Поздеев М. М. Синтаксис английского вопросительного предложения и теория диалогической речи // Вопросы романо-германской филологии. – М., МГПИИЯ, 1973. - С. 17.
5. Шендельс Е. И. Отрицание как лингвистическое понятие // Транспозиция морфологических форм. – М., ИЯ в высшей школе, № 3, 1964. – М., 1964. - С. 107.

***Usdenova Rasiat***

*Deutschland, Berlin*

**РОЛЬ И СТАТУС ИНФИНИТИВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

***Аннотация.*** *Одним из наиболее удивительных явлений современного английского языка является система неличных форм глагола. К неличным глаголам относятся: инфинитив, герундий, причастия Ι и ΙΙ. Эти формы называются неличными, так как они в отличие от личных, не изменяются по лицам и не имеют форм времени и наклонения. Они также называются непредикативными, так как никогда не употребляются в функции сказуемого, и, следовательно, не выражают предикативности предложения.*

***Ключевые слова:*** *неличная форма глагола,* *инфинитив, герундий, причастие.*

*Неличные формы глагола* называются именными, так как по своему происхождению связаны либо с именем существительным (инфинитив и герундий), либо с прилагательным (причастие). По выполняемым в предложении функциям они близки именным частям речи, причём инфинитив несколько отличается от других неличных форм [2, с. 15].

Инфинитив-это неличная форма глагола, которая даёт отвлечённое, обобщённое понятие о действии; в этой форме связь действия с деятелем лишь предполагается логически, а не выражается формальными признаками [2, с. 116].

Полусубстантивный характер инфинитива обуславливается его способностью выступать в качестве главного члена предложения (подлежащего, сказуемого и так далее) и беспредложного дополнения.

Но, с другой стороны, инфинитив более ярко проявляет свойства глагола, чем герундий, такие как:

- невозможность употребления инфинитива с артиклем, прилагательным;

- способность инфинитива принимать дополнение и наречие;

- наличие видовременных и залоговых форм [2, с. 95].

В современном английском языке имеется развитая система форм инфинитива: 4 формы действительного залога, соответствующие 4-м разрядом видовременных форм и 2 формы страдательного залога

|  |  |
| --- | --- |
| Действительный залог | Страдательный залог |
| Неопределенн.разр. to read | to be read |
| Длительного разр. to be reading | - |
| Перфектного разр.to have read | to have been read |
| Перфектно-длит.разр.to have been reading | to have been reading - |

Формы инфинитива по способу образования ничем не отличаются от форм личного глагола; каждая форма инфинитива является как бы обобщением соответствующих личных форм глагола.

Инфинитив – неличная форма глагола, выражающая название действия: to work работать, *to teach* обучать, *to read* читать.

В русском языке инфинитиву соответствует неопределённая форма глагола, отвечающая на вопросы «что делать?» «что сделать?»: to take - брать, взять, to give - дать, давать, to ask - спрашивать, спросить, to invite - приглашать, пригласить.

***Признаки формы инфинитива.*** Наличие частицы **to** перед глаголом является признаком инфинитива: **to** **come, to have arrived, to be reading**. После модальных и вспомогательных глаголов частица **to** перед инфинитивом отсутствует:

I can come later on – Я могу прийти позже.

You should do it today – Вам следует сделать это сегодня.

We shall return soon – Мы скоро возвратимся.

Признаком инфинитива в простой форме является нулевой суффикс:

I have come to help you – я пришёл, чтобы помочь вам.

Every man must do his duty to his Fatherland – Каждый должен выполнить свой долг перед Родиной.

Наличие перед инфинитивом частицы not указывает на отрицательную форму: To be or not to be – Быть или не быть.

Наличие в составе инфинитива вспомогательного глагола **to be (be, been)** и смыслового глагола в 4 форме 1 – **ing** указывает на продолженный вид. Отсутствие упомянутых выше признаков указывает на общий вид. Продолженный вид: to be reading, to have been writing.

Общий вид: **to read, to have written, to be built, to have been asked.**

Инфинитивы в форме продолженного вида передают длящееся действие, отнесённое к определённому моменту. В русском языке им соответствуют глаголы несовершенного вида: Where is Mike? - где Миша? He must be doing his laboratory work – Он, должно быть, делает (сейчас) лабораторную работу.

Инфинитивы в форме общего вида не указывают на характер протекания действия. В зависимости от обстоятельств в русском языке им могут соответствовать глаголы как совершенного, так и несовершенного вида:

I helped my friend to translate the text though it was difficult to translate it without a dictionary – Я помог другу перевести текст, хотя трудно было переводить (перевести) его без словаря.

Форма инфинитива указывает на то, как соотносится действие, выраженное инфинитивом, с действием, выраженным сказуемым.

Наличие в составе инфинитива вспомогательного глагола **to have** является признаком перфектной формы инфинитива: **to have asked, to have been taken, to have been reading.**

Не перфектная форма указывает на то, что действие, выраженное инфинитивом, происходит обычно или совпадает во времени с действием, выраженным сказуемым:

He is said to live in Minsk – Говорят, что он живёт в Минске.

He was said to live in Minsk - Говорили, что он живёт в Минске.

Перфектная форма инфинитива указывает на то, что действие, выраженное инфинитивом, предшествовало действию, выраженному сказуемым:

He is said to have lived in Leningrad – Говорят, что он жил (раньше) в Ленинграде.

He was said to have lived in Leningrad – Говорили, что он жил (раньше) в Ленинграде

Наличие в форме инфинитива сочетания вспомогательного глагола **to be** с третьей формой смыслового глагола указывает на страдательный залог: **to be tested, to have been brought.**

The samples had to be tested yesterday – (эти) Образцы должны были быть испытаны вчера.

Your cargoes are said to have been discharged – Говорят, что ваши грузы выгружены (были выгружены).

Отсутствие сочетания **to be** с третьей формой глагола указывает на действительный залог: **to invite, to be testing, to have asked.**

We can test the samples today – Мы можем испытать образцы сегодня.

They are said to have discharged your cargoes – Говорят, они разгрузили ваши грузы.

Частью формы инфинитива, его показателем является частица **to**.

Г. Суит форме инфинитива с частицей **to** даёт своё название – супин (supine) [4, с. 218].

В современном английском языке употребление инфинитива без **to** ограничено следующими случаями:

1. Сочетанием с глаголами чувств и восприятия, такими как **feel, see, hear**, **find** и др., но существуют такие глаголы, которые допускают употребление супина: **perceive.**

e.g. **I perceived him to be**…(4, с. 61) и так далее.

Такие глаголы, как **bid, make, let** в сочетании со сложным дополнением до сих пор требуют употребления инфинитива, в то время, как другие глаголы, сходные с ними по значению, употребляются в сочетании с супином.

2. Сочетанием had better и would rather [4, с. 65].

Наличие в современном английском языке двух форм инфинитива (с to и без неё) объясняется тем, что они восходят к двум различным падежным формам. Инфинитив произошёл от имени существительного; в древнеанглийском он имел формы двух падежей – именительного и дательного. Всё дальнейшее развитие инфинитива заключалось в утрате им именных характеристик и приобретении глагольных. Инфинитив утратил падежные окончания, а предлог to, вследствие потери инфинитивом именного характера, уже не воспринимается как предлог: он стал особым показателем инфинитива [1, с. 215].

Инфинитив не имеет самостоятельного временного значения, подчинен времени сказуемого предложения. Формы неопределённого и длительного разряда указывают на одновременность действия инфинитива с действием сказуемого. I am glad to take your hand, Sir (Dickens, Ch.).

They were so glad to see me when I got home (Craik G).

В словосочетаниях модального характера форма неопределённого разряда указывает на действие не свершившееся, которое произойдёт в будущем: Do you want to see baby, Soames? (Galsworthy).

Особенно ярко это значение выступает в случаях употребления и в функции второго члена составного глагольного модального сказуемого и определения.

**Литература:**

1. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. - М.,1975. - С.136-136.
2. Жигадло Л.Л, Иванова И.П., Иофик Л.Л. Современный английский язык. Теоретический курс грамматики. – М.: Издательство литературы на иностранном языке, 1986. – 350 с.
3. Иофик Л.Л. Структурный синтаксис английского языка / Пособие по теоретической грамматике. - Издательство ЛГУ, 1981. – 176 с.
4. Sweet H. A New English Grammar. Syntax. – Oxford, 1978. – 284 p.

***Уссаева Айджемал Бегенджовна***

*студентка 34 гр., ИнФ*

*E-mail:* [*uayjemal@bk.ru*](mailto:uayjemal@bk.ru)

***Лепшокова Елизавета Ахияевна***

*E-mail:* [*lepshokova.e.a.@mail.ru*](mailto:lepshokova.e.a.@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ**

***Аннотация:*** *Статья посвящена анализу мобильных приложений как средств развития иноязычных лексических навыков. На основании анализа определяется, что мобильные приложения имеют свои преимущества, которые не может предложить традиционный урок.*

***Ключевые слова****: английский язык, мобильные приложения, MyWordBook, Practice, Easy Ten, Memrise, Полиглот, LearnEnglish Podcasts.*

В наше время пользователям мобильных устройств открыто колоссальное число приложений для изучения иностранных языков, особенно английского. Есть ещё приложения и программы, ориентированные на разные подходы преподавания иностранного языка [1].

Так, например, обучающиеся, делая перевод текста на определенную тему, могут воспользоваться электронными словарями. Они обладают рядом преимуществ, если сравнивать их с печатными аналогами:

- предоставляют быстрый доступ к информации;

- словарная база в мобильных словарях, в большинстве случаев, более актуальна по сравнению с печатными версиями;

- применение мобильных устройств на аудиторных занятиях и для самостоятельной работы способствуют повышению мотивации студентов к изучению иностранного языка [2].

По утверждению Дж. Трасклера, мобильное обучение меняет полностью процесс обучения, поскольку мобильные устройства модифицируют не только формы подачи материала и доступа к нему, но и способствуют созданию новых форм познания и менталитета. Обучение становится  своевременным, достаточным и персонализированным [3].

Мобильное обучение - это  деятельность, осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая  обучающимся стать более продуктивными,  общаясь, получая  или создавая  информацию [4].

Мобильные приложения  приложений для обучения  полнение иностранным языкам разработаны  новый с целью развития  варшавская лексических навыков  обучающих и расширения словарного  ехнические запаса обучающихся. Многие  можно из этих мобильных приложений  утвердению предназначены для  лингвистика самостоятельного изучения  титова иностранных языков  утвердению и построены на игровой  выби основе:

MyWordBook - доступна на веб-сайте Британского совета, представлена в виде интерактивной записной книжки. Лексический  утвердению состав показан в виде  рассчитано наборов интерактивных флэшкарт,  аудиоуроки организованных как в  ровые произвольном порядке,  есть так и в виде  новый тематических групп,  этих распределенных по трём ступеням сложности. Каждая флэшкарта снабжена  обучении дефиницией, примером употребления  новый из словаря Cambridge University Press,  произвольном переводом, полями  обучающих для заметок, аудиопримером и изображением.

Practice  – состоит  из пяти видов заданий, после выполнения которых  пользователь может  переместить слово  в список изученной  лексики. Приложение является  надёжной рекомендацией для его  использования, благодаря  тому, что разработано в  рамках обучающих  программ Британского  совета на основе источников издательства Cambridge University Press.

Easy ten – рассчитано для пополнения лексики на любом уровне владения английским языком. Работа основана на  индивидуализированном подходе к потребностям пользователя, в  частности, данное  приложение позволяет лично отбирать  слова для  запоминания, исключая  уже знакомое  пользователю слово. Новые слова можно послушать в особом  плеере, воспроизводящем  произнесение на английском и русском языках. Согласно установленным  графиком обучения  приложение предлагает  пользователю каждый  день от 10 до 20 новых  слов, а также  четыре вида тестов для  каждого слова,  основанных на разных типах восприятия информации. Более  того примеры  употребления слов взяты из Twitter. Вдобавок есть ещё и ежедневные циклы упражнений на повторение материала, изученного на предыдущих  занятиях. Чтобы оценить свои успехи  в изучении иностранного языка, пользователь может сравнить  свои результаты  с результатами других  подписчиков с помощью установленного рейтинга.

Learn English  Podcasts - в  этом приложении  не нужно ничего писать или выполнять различные  задания. Там  только собраны аудиоуроки, которые помогут лучше  воспринимать речь на слух. Приложение подходит людям,  у которых достаточно хороший уровень английского. Новый подкаст издается  каждые 2 недели. Его можно скачать  на телефон и слушать  даже в автономном режиме.

Полиглот – бесплатное приложение, которое содержит  базовый словарь, списки неправильных  глаголов, и большое количество тематических текстов. Составляет в себе два  режима работы:  англо-русский словарь,  дополненный транскрипцией,  озвученными словами  и контекстами употребления,  а также тренировочные  упражнения, которые  заключаются в выборе  одного из предложенных вариантов слов  для заполнения  пробела в предложении. Все  контексты озвучены  и переведены на русский  язык. Программа  содержит отдельные  интерактивные и игровые  компоненты, например,  ведётся статистика  успехов пользователя,  периодически предлагаются  карточки для повторения пройденного материала, установлена балльная система  поощрения, есть  возможность создавать  индивидуальные списки  слов.

Memоrise –  один  из самых востребованных  приложений среди  пользователей, так  как бесплатный и многофункциональный для запоминания различной  информации. В отличие от  других, тут  предлагаются карточки  в виде мемов (облегчает запоминание новых  слов). Главный вид  деятельности приложения - это возможность  переключения между  многочисленными озвученными  словарными карточками,  который чередуется  с несложными заданиями  на разнообразный выбор.

Почти все приложения для  пополнения лексики могут  использоваться, первым  делом, для  самостоятельной работы  обучающихся, для активизации и развития  лексических навыков  в рамках изученных  тем, для самостоятельной  проверки.

Совместно с этим необходимо выделить,  что не все приложения обладают достоверным языковым пополнением, различным родом заданий и не олностью  применяют те технические возможности, которым свойственны современные  мобильные устройства [5].

Итак, на  сегодняшний день  разработано существенное количество  мобильных приложений  и программ для  изучения иностранного  языка, сосредоточенных на формирование  и развитие лексических  навыков английского  языка. Разнообразие существующих  мобильных обучающих ресурсов дают возможность выбирать приложения согласно личных потребностей, интересов и уровня языковой подготовки обучающегося.

Мы пришли к выводу, что практическое применение мобильных приложений несёт в себе большие возможности, поскольку повышает мотивацию и познавательную активность обучающихся, интерес к предмету, помогает индивидуализировать обучение, устраняет психологический барьер при использовании иностранного языка как средства общения.

**Литература:**

1. Варшавская С.В. Использование мобильных справочных приложений для оптимизации процесса обучения английскому языку // Новые технологии в обучении иностранным языкам: Материалы научно-практической конференции. – Омск: Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2015. – С. 97-103.
2. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник Московского ун-та. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2012. - №1.- С. 9-23.
3. Savill-Smith C., Kent P. [The Use of Palmtop Computers for Learning: A review of the literature.](https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=031477&src=XOWEB) LSN, London. 2003. URL: https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=031477&src=XOWEB
4. Learning Guild. Mobile Learning: What it is, why it matters, and how to incorporate it into your learning strategy. (2018) URL: <http://www.m-learning.org/knowledge-centre/whatismlearning>
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Академия, 2002.- С. 272.

***Уссаева Айджемал Бегенджовна***

*студентка 34 гр., ИнФ*

*E-mail:* [*uayjemal@bk.ru*](mailto:uayjemal@bk.ru)

***Научный руководитель*** *доцент*

***Лепшокова Светлана Мурзакуловна***

*E-mail:* [*lepshokova.sveta62@mail.ru*](mailto:lepshokova.sveta62@mail.ru)

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**ОБРАЗЫ СРЕДНЕВЕКОВЫХ РАСТЕНИЙ И ЖИВОТНЫХ**

**В ДРАМАТУРГИИ ШЕКСПИРА**

***Аннотация****. Статья посвящена образам средневековых растений и животных в драматургии Шекспира.*

***Ключевые слова****: деревья, цветы, травы, пергаменты, ботанические трактаты, готические картины, растения, животные.*

Знание символов растений и животных представляет собой часть ключевых средневековых представлений человека об окружающем его мире. Средневековые символы Шекспир широко использует в своих произведениях. Эти символы становились знаковым фоном для характеристики героев.

*Растения.* «Когда читаешь Шекспира, то кажется, что деревья, цветы, травы, окружающие человека, мирно расположившиеся у его башмаков и краев одежды, - все они в своей чеканной красоте перебрались сюда с пергаментов ботанических трактатов, готических картин и шпалер». Окружающим растениям и животным люди средних веков придавали большое значение как элементам божьего мироздания [4, с. 19].

Однако не только в стихах благоухали травы, плыли в воде кувшинки, стояли деревья. Зрители чувствовали их присутствие совсем рядом, за стенами театра. На самой  сцене цветов  и растений было все же довольно много. Из слов  действующих лиц  видно, что  букеты цветов  персонажи держали  в руках, дарили  друг другу,  они опоясывали друг друга  гирляндами, украшали венками, и это не расходится с обычаем  и модой тех  времен вообще. Цветы  осыпали платья  дам, розетки  красовались на бальных башмаках кавалеров.

Цветы были излюбленным  и доступным украшением всех слоев общества. Даже бедняк в праздник прикалывал цветок или веточку зелени к шляпе, к рукаву или куртке. Цветами, травами, тростником  устилали пол  для бала  или свадьбы.

Во времена Шекспира еще очень важна была роль растений в искусстве врачевания, и каждая женщина, от свинарки до знатной дамы (особенно знатной), разбиралась в целебных свойствах трав и цветов. Это было обычным явлением в период средних веков, ведь именно в этот период появляется большое количество  знахарок и лекарок,  которых впоследствии  будет уничтожать  грозная инквизиция. Так,  Гертруда, рассказывая  о гибели Офелии, пересыпает свою  речь названиями  цветов в не меньшем  числе, чем сама Офелия  в сцене безумия. Королева  говорит:

Есть ива  над потоком,  что склоняет

Седые  листья к зеркалу  волны;

Туда она  пришла, сплетя  в гирлянды

Крапиву, лютик,  ирис, орхидеи, -

У  вольных пастухов грубей их клинка,

Для  скромных дев  они - персты  умерших...

Королева почти машинально произносит еще  два названия  орхидей. В обычной  жизни люди знали как  научные, так и вульгарные названия  растений. Существовала  их иерархия, а также  язык цветов, где роза была царицей, воспетой еще  трубадурами.

Почти в это же время возникает  увлечение искусственными цветами. Искусственный  цветок - это  творение художника  и знатока природы. В «Перикле» так  и говорят:

Живые  розы силятся  напрасно

Искусственных подруг своих  затмить ...

Королевские мастерские  тратили силы  и средства на изготовление невероятного числа  роз, лилий,  ландышей, васильков,  анютиных глазок, желудей, вишен, винограда из всевозможных материалов, соединяя  шелк, воск, золото, бархат. Их  разбрасывали по банкетным столам, по полу  бальных залов,  украшали костюмы  и стулья.

Война Алой и Белой розы  начинается у Шекспира  с эпизода, где представители двух  враждующих партий  прикалывают к шляпам в знак непримиримости  розы соответствующего  цвета. Это были хотя  и искусственные, но реально  существующие на сцене розы, и зритель мог внимательно их разглядеть, так же как  фиалки, примулы  и анемоны, что  разбирает королева-мачеха  в «Цимбелине», намереваясь  извлечь из них  яд, как  цветы, которыми Марина, героиня «Перикла», покрывает могилу кормилицы, как охапка трав в руках безумной  Офелии. Некоторые  комментаторы считают,  что розмарин,  означающий «верную  память» и «думы»,  она дает Лаэрту,  укроп («притворство») и  голубки («неверность») - королю;  руту («раскаяние» и «скорбное  воспоминание») она  дает королеве  и берет себе;  Горацио она  дарит фиалки - «верность». Все  это действительно  отвечает тогдашнему  языку цветов.

*Животные.* «Человека  окружают твари  божьи, к ним  шекспировские персонажи причисляли даже вошь. Звери  возникали и растворялись  в воздухе вместе  со словами героев,  назвавшими их» [1,  с. 22].

Олицетворением единства  человека с животным  миром, образом  античной фантастической  природы был  на сцене «Глобуса» своеобразный «кентавр». В  конце комедии,  как правило  счастливом, для  исполнения финального  танца появляется «конек»,  собственно, конская голова и хвост  на палке. Человек  садился верхом  на палку, а длинная  юбка-попона скрывала  ноги «кентавра»,  который в танце  изображал лошадиный  бег и прыжки. Такое  карнавальное существо пришло на сцену  из народного праздника,  из сказочного средневекового бестиария.

В пьесах Шекспира,  как человека  периода Ренессанса,  сцене часто упоминают  драгоценные металлы  и камни, но из средневековой  традиции остается  то, что «герои  Шекспира разбираются  в таинственных влияниях  каждого камня  на здоровье и судьбу  человека. Они  вспоминают:

… алмаз,

Дарящий  целомудрия влюбленном,

… Смарагд,

  недуги слабых  глаз

Врачующий лучом  темно-зеленым…

(Жалобы влюбленной) [4,  с. 23].

Шекспир очень  точно описывает  оружие и доспехи  героев, чем эти доспехи  украшены, что подчеркивает красоту  и место рыцаря в социальной иерархии средневековья. У каждого  знатного средневекового  рода рукоятки  мечей были  инкрустированы драгоценными камнями, которые,  по поверьям, охраняли своего владельца.

Нередко на сцене во время поединка «неправедный меч “гибнет” вместе со злодеем-владельцем и камень-оберег либо чернел, либо выпадал из меча. Поэтому поединки нередко называют судом божьим. Таков поединок в “Короле Лире” между братьями: возвысившимся Эдгаром и падшим Эдмондом».

Таким образом, в драматургии Шекспира достаточно часто используется средневековое понимание значения цветов, растений и животных. Особенно эти образы получают свое распространение в особо значимых и переломных сценах в драмах и комедиях писателя.

**Литература:**

1. Артамонов С.А. Литература средних веков. - М.: Просвещение, 1992. – 240 с.
2. Муратова К. Средневековый бестиарий. - М.: Искусство, 2004. – 204 с.
3. Холлидей Ф.Е. Шекспир и его мир. - М. Радуга, 1986. – 380 с.
4. Чернова А.Д. Все краски мира, кроме желтой. - М.: Искусство, 1987. - 221 с.

***Эльканова Бэла Дугербиевна***

*доцент кафедры германской филологии*

*Карачаево-Черкесский государственный университет*

*имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия*

**СТАНОВЛЕНИЕ И СУЩНОСТЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

***Аннотация****: В статье показана неразрывная связь овладения иностранным языком с изучением иноязычной культуры, которое предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также сопоставлять их со своими национальными особенностями. В статье рассмотрена история становления культурологического подхода в обучении иностранным языкам. Раскрыта сущность понятия «культурологический подход». Указаны принципы применения культурологического подхода в обучении иностранным языкам.*

***Ключевые слова****: культурологический подход, культура, национальное самосознание, лингвокультурная подготовка, лингвострановедение, страноведение, национально-культурный опыт, культура изучаемого языка, иноязычная ментальность.*

В связи с процессом глобализации мировой экономики, расширением межкультурных связей и необходимостью интеграции российских вузов в мировое научно-образовательное пространство, возрастает роль лингвокультурной подготовки специалистов, готовых вступать в профессиональное, научное и деловое общение с представителями иных культур. При этом непростая политическая и экономическая ситуация в мире делает процесс расширения межкультурной коммуникации особенно значимым. Соответственно, важным и своевременным является исследование процесса становления лингвокультурной компетентности в европейском университете, изучение и прогнозирование тенденций и возможностей развития лингвокультурного компонента в системе университетского образования, включая встроенность процесса лингвокультурной подготовки специалистов в систему инновационного развития университета и региона, в целом, в том числе через региональную систему непрерывного образования.

В связи с процессом глобализации мировой экономики, расширением межкультурной коммуникации возрастает роль лингвистической и культурной подготовки специалистов, готовых шагнуть в профессиональную, научную и деловую коммуникацию с представителями других культур. Сложная политическая и экономическая ситуация в мире делает процесс межкультурной коммуникации особенно важным. Соответственно, важным и своевременным является изучение формирования лингвокультурной подготовки.

В нашей статье будут рассмотрены вопросы использования культурологического подхода в обучении иностранным языкам, что представляется нам особо актуальным, так как в современном обществе важно не столько овладение языком как таковым, а умение успешно и продуктивно общаться с представителями иноязычной коммуникации, что невозможно без учета их культурных ценностей, традиций и опыта.

Для того чтобы лучше понять сущность какого-либо понятия, следует для начала проанализировать историю, причины его возникновения и развития.

У истоков культурологического подхода стояли В.И. Андреев, В. В. Сластенин, Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова, Е.Л. Ямбург и др. В качестве основной цели образования педагогическая культурология рассматривает воспитание человека культуры, культуросообразное воспитание и образование.

В конце XIX – начале XX вв. основоположники так называемого прямого метода выступали за вовлечение в процесс обучения информации о стране изучаемого языка и ее культуры. В этот период были организованы курсы и лекции по культурологии.

В 60-х годах ХХ в. в преподавании иностранных языков наметился перелом, в котором культурологический подход выступал как самостоятельный элемент, который сочетал в себе кросс-культурные знания о стране изучаемого языка. Десять лет спустя понятие "культура" прочно вошло в содержание обучения иностранным языкам, однако сфера его употребления в социальных и культурных аспектах была ограничена прагматическими целями, то есть развитием навыков социального поведения в повседневных ситуациях.

В 90-е годы пришло понимание необходимости обновления личности учащегося на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры. Появились такие терминологические понятия как "интегрированное страноведение", "социокультурный подход", "лингвокультурный подход".

Сегодня культура понимается как среда, необходимая для полноценного формирования личности, обобщенное развитое пространство.

Существует огромное количество дефиниций культуры. Мы придерживаемся того понятия культуры, в котором отражены опыт и нормы, определяющие и регулирующие человеческую жизнь, а также отношение людей к новому и другому. Так как изучение иностранного языка – это восприятие нового для учащего мировоззрения, мы полагаем, что в учебном процессе должна быть ярко выражена как межкультурная доминанта, которая наряду с фактологическими и межкультурными аспектами, сочетает в себе ценностные ориентиры. Таким образом, межкультурная составляющая диктует потребность в новых психолого-педагогических и методических решениях, направленных на формирование межкультурной коммуникативной культуры студента и "расширение" обучения посредством "выхода" учащегося в реальный межкультурный контекст общения.

Основанием для повышенного интереса к культурному аспекту в обучении иностранным языкам в отечественной методологической науке стали фундаментальные модификации в общественной, политической и экономической жизни нашей страны. Эти преобразования привели к изменению идеологии народа и, в частности, его взгляду к культурам зарубежных государств, которые стали доступны для интернациональных связей. Система образования столкнулась с проблемой замены традиционных методов преподавания иностранного языка на новые, которые обеспечивали более глубокое знакомство с иностранной культурой.

Необходимость введения данного аспекта в обучение иностранному языку обусловлена, прежде всего, неразрывностью понятий язык и культура. Обучение иностранному языку не может быть ограничено его системой знаков, поскольку любой язык содержит в себе информацию об истории, традициях и культуре страны изучаемого языка.

Для того, чтобы достигнуть поставленную цель, необходимо решить такие задачи, в которые входят приобщение обучающихся к разносторонней культуре этноса, сопоставление характерных черт в иноязычной и родной культурах, а также овладение иностранным языком как средством выражения представленной культуры.

В процессе организации образования с применением культурологического подхода выделяются следующие принципы.

При применении принципа диалога культур предполагается проведение анализа культуроведческого контента для использования его как дидактическое наполнения при создании учебных программ; использование контрастивно-сопоставительного соизучения родного и изучаемого культурологического материала в контексте их естественных и переходных историко-культурных взаимосвязей; создание дидактических условий, при подготовке обучающихся выполнять роли субъектов диалога культур.

При применении принципа культуросообразности необходимо распознать культурные ценности при отборе материала; определить значимость таких понятий, как «культурное наследие», «диалог культур», «культурное многообразие», «культурная агрессия», «культурная дискриминация», «картина мира», «культурное и этическое самоопределение»; целесообразно использовать культуроведческий материал в определённой группе обучающихся с учетом их интеллектуальных и возрастных возможностей.

При использовании принципа доминирования проблемных культуроведческих заданий учащиеся учатся собирать, систематизировать, обобщать и интерпретировать культуроведческую информацию; овладевать стратегиями культуроведческого поиска и способами интерпретации культур; использовать стратегии культурного самообразования; участвовать в творческих работах культуроведческого и коммуникативно-познавательного характера.

При применении принципа интегративности происходит ориентация на осмысление культуроведческого содержания на основе междисциплинарных связей и зависимостей, которое предполагает интеграцию философско-культурологических, регионоведческих, лингвистических знаний.

При использовании принципа культурной вариативности и рефлексии обнаруживается необходимость разработки комплекса дидактических средств в рамках учебной дисциплины, а также отбор культуроведческого материала для учебных целей. Данный принцип может служить основой разработки проблемных культуроведческих заданий, которые направлены на межкультурное развитие учащихся.

В конечном итоге предполагается, что изучающий иностранный язык должен овладеть лингвокультурной компетентностью. Её основными составляющими являются: знание и понимание собственной культуры, осмысление картины мира иной социокультуры, умение видеть сходство и различие между общающимися культурами и владение навыками межкультурного диалога, предполагающего готовность к решению конфликтов, распознавание смысловых ориентиров другого лингвосоциума, оперирование инокультурными концептами и средствами социальной коммуникации [5].

**Литература:**

1. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методологических целях). - СПб.: Бельведер, 2009. — 197 с.
2. Запесоцкий А.С. Культура и образование: в поисках соответствия. //Мир культуры и культурология. Альманах научно-образовательного культурологического общества России, 2013. Вып. 3.- С. 147-160.
3. Коренецкая И.Н. Культурологический компонент иноязычной подготовки в аспекте интернационализации высшего образования //Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. Вып. 4. 2014.- С. 164-170.
4. Шарифьян Ф. Культурологическая лингвистика и межкультурная коммуникация //перев. с англ. И.Л. Лебедевой.// Филологические науки. Научные доклады высшей школы / URL:
5. Хубиева Х.Б. Развитие лингвокультурологической компетенции студентов вуза в процессе подготовки к педагогической деятельности. Дисс. канд. пед. наук. 13.00.08. – Ставрополь, 2005. – 180 с.

**СОДЕРЖАНИЕ**

*Аджиева Виолетта Александровна*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

АНГЛИЙСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ 3

*Aidin Artur*

СИСТЕМНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ

КОГНИТИВНЫМИ КОНСТРУКЦИЯМИ 8

*Aidin Larisa*

ПОНЯТИЕ ПРЕДИКАТИВНОСТИ 12

*Алиева Паризат Магомедовна*

АНГЛИЙСКИЙ КОРОТКИЙ РАССКАЗ КАК ЖАНР

ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ И ЕГО СТАНОВЛЕНИЕ 14

*Алиева Паризат Магомедовна*

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ У. С. МОЭМА

НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА КОРОТКИХ РАССКАЗОВ 19

*Апаева Анюта Аскеровна*

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ 25

*Аппоева Мадина Расуловна*

ЦЕЛОСТНЫЕ И НЕДЕЛИМЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ В РУССКОМ

И ИХ СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ 31

*Аппоева Мадина Расуловна*

ТИПЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

ПО СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИМУ ПРИНЦИПУ

НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПИСАТЕЛЕЙ 20 ВЕКА 36

*Артыкова Мяхри Бердимурадовна*

НАЗРЕВАНИЕ И НАЧАЛО РЕВОЛЮЦИИ В РОССИИ 42

*Артыкова Мяхри Бердимурадовна*

III СЪЕЗД РСДРП И ЕГО РЕШЕНИЯ ПО ТАКТИЧЕСКИМ

И ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ВОПРОСАМ 47

*Аскакова Фатима Саматовна*

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСПОЗИЦИИ 52

*Аскакова Фатима Саматовна*

ЭКСПРЕССИВНОЕ СОЧЕТАНИЕ ЛЕКСЕМ 58

*Ахматова Фатима Хасановна*

СПЕЦИФИКА ПРОИЗВОДНЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВА 63

*Баразбиев Тимур-Ахмат Асланович*

ФУНКЦИИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИИ В РАЗВИТИИ

РЕЧИ ДЕТЕЙ 70

*Баразбиев Тимур-Ахмат Асланович*

АДЕКВАТНОСТЬ РЕЧЕВОГО ОФОРМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ

ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 75

*Батдыева Тамара Борисовна*

ЯЗЫКОВЫЕ ЧЕРТЫ В ЭКСПЛИКАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ

УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 79

*Батдыева Тамара Борисовна*

КЛАССИФИКАЦИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ

УСТУПИТЕЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 85

*Bolat Alina*

НУЛЕВАЯ СВЯЗКА КАК ГРАММАТИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ 91

*Гербекова Зухура Исмаиловна*

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ

ШКОЛЬНИКОВ 93

Джаубаева З.К., Бостанова М.М., Узденова М.Б.

ПРИМЕНЕНИЕ ФРАКТАЛЬНОЙ ГРАФИКИ 97

*Джуртубаев Осман Магометович*

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 103

*Джуртубаева Фатима Хамидовна*

ПУТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ НА УРОКАХ

ФИЗИКИ 108

*Каракотова Светлана Магомедовна*

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЖИВАНИЯ В СТРАНАХ

СКАНДИНАВСКОГО ПОЛУОСТРОВА 113

*Каракотова Светлана Магомедовна*

ОНИ НАС ЛЮБЯТ И ЖДУТ 119

*Касаева Заллю Магометовна*

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ И МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В СИСТЕМЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. 124

*Койчуева Мадина Исхаковна*

ПЕРИОДИЗАЦИЯ И ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ

АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 131

*Laipan Robert*

БАЗОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ СИНТАКСИЧЕСКОЙ

СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ 137

*Лепшокова Аланида Нориевна*

ОБЗОР НЕОБХОДИМЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СОЗДАНИЯ

ИНТЕРАКТИВНЫХ WEB-СТРАНИЦ 139

*Лепшокова Елизавета Ахияевна*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОГРАНИЧЕНИЯ, РЕГУЛИРУЮЩИЕ

СТРУКТУРНУЮ СТАБИЛЬНОСТЬ КОНСТРУКЦИИ

КАУЗАЦИИ ДВИЖЕНИЯ 145

*Лепшокова Елизавета Ахияевна*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ

ТЕКСТАМ ДЛЯ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ 151

*Лепшокова Светлана Мурзакуловна*

ИЗВИНЕНИЕ В ЭТИКЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ 158

*Лепшокова Светлана Мурзакуловна*

ГЛАГОЛЫ ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ В ПАРАДИГМАТИКЕ 161

*Лепшокова Залина Асхатовна*

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

РУССКОГО И КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКОВ 165

*Лепшокова Залина Асхатовна*

ТЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ»

В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА 170

*Lepsh Tamara*

КАУЗАТИВНОСТЬ В ЗЕРКАЛЕ КОГНИТИВНОЙ

ГРАММАТИКИ КОНСТРУКЦИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 175

*Нурмырадов Баймырат Мухамметгулыевич*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ АРХАИЗМЫ

КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЭТИЧЕСКОГО СТИЛЯ Б. АХМАДУЛИНОЙ 179

*Нурмырадов Баймырат Мухамметгулыевич*

АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ РОМАНТИЗМА В ОСНОВНЫХ

ЭЛЕМЕНТАХ КОМПОЗИЦИИ НОВЕЛЛ К. ПАУСТОВСКОГО 183

*Салпагарова Аделина Асхатовна*

ПЕРЕВОД КАК ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ

КОММУНИКАЦИИ 188

*Semen Fatima*

ВИДЫ ФРАЗ, СПОСОБНЫХ ВЫСТУПАТЬ В КАЧЕСТВЕ

ПРЕДИКАТИВНОГО ЧЛЕНА 194

*Тамбиева Зухра Юсуфовна*

ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ИМПЛИЦИТНОЙ ПРЕДИКАТИВНОСТИ 197

*Тамбиева Зухра Юсуфовна*

РОЛЬ ЛОГИЧЕСКОГО УДАРЕНИЯ В СТРУКТУРЕ

ВЫСКАЗЫВАНИЯ 201

*Тачмухаммедова Айна Ашировна,*

*Тачмухаммедова Бахар Башимовна*

МАХТУМКУЛИ-ВЕЛИКИЙ ТУРКМЕНСКИЙ ПОЭТ 206

*Тебуева Елизавета Пилаловна*

СТРУКТУРНЫЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ

РУССКОМ ЯЗЫКЕ 210

*Тебуева Елизавета Пилаловна*

ФРАЗЕОЛОГИЯ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА,

ЕЕ СТРУКТУРА И ЗНАЧЕНИЕ 215

*Текеева Альбина Якубовна*

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ НОВЫХ

ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ 219

*Текеева Мина Борисовна*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

И ВЫПУСКНИКОВ ШКОЛ К СДАЧЕ ЕГЭ

ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 224

*Текеева Мина Борисовна*

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ЭПОХИ ШЕКСПИРА 230

*Текеева Элла Кокаевна*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ 236

*Текеева Элла Кокаевна*

УПОТРЕБЛЕНИЕ В СОСТАВЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

ГЛАГОЛОВ ВЫРАЖАЮЩИХ ВИДОВУЮ ХАРАКТЕРИСТИКУ

ДЕЙСТВИЙ И ГЛАГОЛОВ СЛИТНОГО ЗНАЧЕНИЯ 242

*Текеева Залина Назировна*

МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ

МЕТАФОРИЧЕСКИХ СТРУКТУР 249

*Текеева Залина Назировна*

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

МЕТАФОРИЧЕСКИХ СТРУКТУР 255

*Тоторкулова Келимат Ахьяевна*

ЗАКОНЫ УПРАВЛЕНИЯ 260

*Тоторкулова Келимат Ахьяевна*

СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ 264

*Тоторкулов Муратбий Замирович*

ПРЕДМЕТ, МЕТОДЫ И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ. 271

*Тоторкулов Муратбий Замирович*

СУТЬ, СТРОЕНИЕ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ

ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ 277

*Урусова Лейла Ракаевна*

СТРУКТУРНЫЕ МОДЕЛИ ИМПЛИКАТИВНЫХ

ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ 282

*Урусова Лейла Ракаевна*

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСПОЗИЦИИ 287

*Usdenova Rasiat*

РОЛЬ И СТАТУС ИНФИНИТИВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 292

*Уссаева Айджемал Бегенджовна*

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ

ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ 296

*Уссаева Айджемал Бегенджовна*

ОБРАЗЫ СРЕДНЕВЕКОВЫХ РАСТЕНИЙ И ЖИВОТНЫХ

В ДРАМАТУРГИИ ШЕКСПИРА 300

*Эльканова Бэла Дугербиевна*

СТАНОВЛЕНИЕ И СУЩНОСТЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО

ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 304

**ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы XIV Международной

научно-практической конференции

*Статьи печатаются в авторской редакции,*

*за достоверность изложенных фактов*

*ответственность несут авторы*

Редактор Н.В. Ефрюкова

Корректор Л.Ю. Козлова

Компьютерная верстка С.А. Бостанова

Подписано в печать 29.06.2018 г.

Бумага офисная

Формат 60х84/16

Объем 19,5 п.л.

Тираж 200 экз.

**Издательство Карачаево-Черкесского государственного**

**университета: 369202, г. Карачаевск, ул. Ленина, 29**

**Лицензия Л Р № 040310 от 21.10.1997**

**Отпечатано в типографии Карачаево-Черкесского**

**государственного университета:**

**369202, Карачаевск, ул. Ленина, 46**