

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

**ПОЛИКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



В. Ф. Габдулхаков

УДК 378.414

Печатается по решению Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям Российской академии образования.

Рецензенты

Р. Р. Хуснуллина,
доктор филологических наук, профессор
Н. Г. Маркова,
Доктор педагогических наук, профессор

© Габдулхаков В.Ф.

Теория и практика поликультурного образования.

/ Монография. 2-е изд. Казань: РИЦ «Школа», 2015. 156 с.

ISBN 5-88846-061-3

В монографии раскрываются вопросы теории (вопросы технологической, лингвистической и лингводидактической организации поликультурного образования), вопросы практики применения игровых технологий в системе дошкольного образования.

Адресовано преподавателям вузов, слушателям курсов повышения квалификации, руководителям образовательных учреждений и студентам магистратуры.

ISBN 5-88846-061-3

© Габдулхаков В.Ф.

Содержание

Введение	4
Глава 1. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	9
1.1. Выбор педагогической технологии	9
1.2. Оценочные шкалы как инструмент педагогической квалиметрии	19
1.3. Построение технологии на основе таксономии целей и задач обучения	25
Глава 2. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	33
2.1. Особенности поликультурного образования и двуязычия в Татарстане	33
2.2. Закономерности смешения языковых кодов на ранних стадиях развития ребенка	42
2.3. Принципы двуязычного и трехязычного обучения	49
Глава 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ	67
3.1. Лингвистические особенности разных языков	67
3.2. Проектирование и реализация технологии поликультурного языкового развития	101
3.3. Результаты опытно-экспериментального обучения	131
Заключение	135
Список использованной литературы	140
Приложения	148

Введение

Качество развивающей подготовки детей в дошкольных учреждениях, уровень их готовности к обучению в школе, степень адаптации к школе, сверстникам и учителям во многом зависят от уровня развития у детей коммуникативных способностей. Федеральные государственные требования 2010 года (ФГТ-2010) ориентируют педагогов дошкольных образовательных учреждений на усиление коммуникативной составляющей: коммуникативная деятельность входит в содержание образовательной области "Коммуникация"¹, которая ориентирует на достижение целей овладения конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение задач развития свободного общения со взрослыми и детьми; развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи - диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи.

Однако динамично развивающиеся процессы межкультурных языковых коммуникаций внутри России, связанные с двуязычием (русско-татарским, русско-башкирским, русско-чувашским, русско-марийским и т.д.) и трехязычием (когда молодежь, родители, общественность осознают необходимость свободного владения иностранным языком), вынуждают дошкольные учреждения вводить в систему образовательной подготовки дошкольников дополнительные образовательные услуги по двуязычной или трехязычной игровой практике. Особую остроту проблема трехязычного образования приобрела в Татарстане, где в последнее десятилетие наблюдается большой интерес к изучению английского языка во взаимосвязи с русским и татарским. Причем эту проблему видит и Правительство Республики Татарстан, а Министерство образования и науки РТ предпринимает активные меры по открытию садиков с трехязычной развивающей подготовкой. В свете объявленных ЮНЕСКО 2001-2010 гг. Международным Десятилетием культуры мира и ненасилия в интересах детей планеты поликультурное образование приобрело особую воспитательную значи-

¹ См.: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. N 655 "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования". Опубликовано 5 марта 2010 г. Вступает в силу 16 марта 2010 г. Зарегистрирован в Минюсте РФ 8 февраля 2010 г. Регистрационный N 16299.

мость. В «Конвенции о правах ребенка» (статьи 29-30) отмечается, что образование должно быть направлено на воспитание и развитие у человека таких чувств, как уважение к культуре своего народа, его достижениям, самобытности, национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает и, вместе с тем, к культурам других народов.

Поликультурное образование оформилось в отдельную область педагогической теории и практики в последней четверти XX века. Идея поликультурности стала предметом научного исследования в начале XX века. Гурлитт Л., Гансберг Ф., Шанпельман Г. в это понятие включали этническую и мировую культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждающие идею о едином мире, не допускающем унификации культур. Поликультурность, по их убеждению, связана со свободой духовного развития личности народа: человек не может глубоко и осознанно овладеть культурой, если ему навязывают чуждые идеи и взгляды, если не обеспечивается развитие его природных сил и способностей.

Понятие поликультурного воспитания, получившее широкое распространение в мировой педагогике с 1960-х годов, в связи с реакцией западной части европейского континента на наплыв черных и цветных эмигрантов, определялось как «воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку». При характеристике поликультурного воспитания используют и другие термины: «мультирасовое», «мультиэтническое», «мультикультурное», «интеркультурное» образование. В отечественной педагогике это понятие вошло в научный оборот в 1990-х г.г. и наиболее близкие к нему по значению следует признать «межнациональные отношения», «межкультурные контакты».

В современной педагогической теории и образовательной практике достаточно много работ диссертационных (И.В.Васютенкова, Н.В.Кагуй, Н.Г.Маркова, Л.А.Новикова и др.)², теоретико-аналитических и методических (Н.А.Бердяев, И.С. Бессарабова, Б.З. Вульфов, А.А.Глебов и др.)³, опытно-экспериментальных (В.Ф.Габдулхаков,

² Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений в вузе. // Дис. доктора пед. наук. Казань, 2010. 423 с.; Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последиplomного педагогического образования: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Санкт-Петербург, 2006. - 160 с.; Новикова, Л.А. Педагогические условия поликультурного образования учащихся учреждений начального профессионального образования / Дис. кандидата педагогических наук. Томск 13.00.08. 200 с.

³ Кагуй Н.В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования. /Дис. канд. пед. наук. Елабуга, 2004. 235 с.; Селезнёв С.Б. и др.

В.Ф.Петрова, И.С.Петрова, Э.Л.Нигеметзянова и др.)⁴, посвященных проблемам повышения эффективности поликультурного образования в дошкольном образовательном учреждении, начальной школе, в средней школе, в вузе.

Развитие коммуникативных способностей в вузе исследовано в последние годы достаточно широко. М.В.Дружинина⁵ исследовала опыт формирования языковой политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования,

Динамические особенности мультикультурной трансформации студенческой среды Астраханской государственной медицинской академии // *Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. «Мультикультурное образование: состояние и перспективы»*. Астрахань, 2008. С. 130–134; *Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие* / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. М., 2004. 240 с.; Исламшин Р.А., Габдулхаков В.Ф. *Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность 21 века*. М., 2005. – 224 с.; Клепцова Е.Ю. *Психология и педагогика толерантности: учеб. пос. для слушателей системы дополнит. профес. пед. образования*. М.: Академ. Проект, 2004. 176 с.; *Педагогика толерантности: учеб. пособие* / Г.В. Палаткина, Л.В. Янкина, Р.Х. Кузнецова и др. Астрахань, 2008. 221 с.; Глебов А.А. *Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения: учеб. пос.* Волгоград: Перемена, 2004. 102 с.; Бердяев Н.А. *Самопознание (опыт философской автобиографии)*. М.: Международные отношения, 1990. 336 с.; Бессарабова И.С. *Поликультурная подготовка педагога в России и США* // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 8 – С. 70-72; *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие для средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей. – М.; Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 563с. – (Педагогика нового времени); *Леонтович О.А.* Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.; *Макаренко И.А.* Авторская программа учебного курса “Интернет на уроках английского языка”. Компонент образовательного учреждения государственного стандарта среднего (полного) общего образования по английскому языку. Базовый уровень./Автор И.А. Макаренко – Ростов-на-Дону, 2004.-36с.; *Макаренко И.А. Тузлукова В.И., Розина И.Н.* English with the Internet. Polycultural world and global education: Problems and solutions: Книга для ученика – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского государственного педагогического университета, 2004. – 52 с.; *Сысоев П.В.* Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. – Москва: Издательство “Еврошкола”, 2003. – 401 с.; *Теория и практика глобального образования*. Рязань: Издательство Рязанского государственного педагогического университета, 1994. – 190 с.

⁴ Габдулхаков В.Ф. Подготовка педагога нового типа. // *Журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика*. 2011. № 3. С. 34-37; Петрова В.Ф. Формирование поликультурных компетенций у будущих педагогов. // *Сб.: Поликультурное языковое образование*. Казань, 2010. С. 56-59; Петрова И.С. Поликультурный подход при организации работы с родителями в дошкольном учреждении. Казань, 2010. 35 с.; Нигеметзянова Э.Л. Сценарий сказки на трех языках. // *Сб. Подготовка педагога нового типа*. Казань, 2011. С. 78-81.

⁵ Дружинина М.В. Формирование языковой политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования. // *Дис. ... доктора пед. наук.* – Санкт-Петербург, 2009.

Г.К.Пендюхина⁶ – методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе, О.М.Осиянова⁷ – особенности субъектно-ориентационной системы обучения культуре речевого общения, Н.Н.Прудникова⁸ – педагогические технологии формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов, З.С.Укопова⁹ - интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции в иноязычной подготовке, А.В.Аполлонский¹⁰ – игру как средство управления познавательной активностью обучающихся, Л.П.Павлова¹¹ – влияние игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции, Н.В. Солотова¹² – особенности развития иноязычной речевой деятельности.

Дошкольный возраст, несмотря на обилие практических методик в детских садах России и зарубежных стран, в теоретическом плане исследован недостаточно. Педагогические аспекты трехязычного (русско-татарско-английского) развития ребенка в детском саду практически не исследованы.

Любое общение в Татарстане связано с государственным двуязычием (русско-татарским, татарско-русским): одни быстрее социализируются на татарском языке, другие – на русском. В результате сложилось противоречие, которое возникло в Татарстане в связи с необходимостью осваивать уже в детском саду не два, а три языка (татарский, русский и английский) на уровне активного говорения, - с одной стороны, и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков, - с другой стороны. Татарский и русский языки являются государственными языками Республики Татарстан, их изучают и татары и русские. В то же время усилилась сфера

⁶ Пендюхина Г.К. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. // Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

⁷ Осиянова О.М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход). // Дис. ... доктора пед. наук. – Оренбург, 2009.

⁸ Прудникова Н.Н. Педагогические технологии формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов. // Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2007.

⁹ Укопова З.С. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов в профессиональной иноязычной подготовке. // Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2006.

¹⁰ Аполлонский А.В. Игра как средство управления познавательной активностью обучающихся в вузе МВД. // Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.

¹¹ Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза (на материале иностранного языка). // Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.

¹² Солотова Н.В. Развитие иноязычной речевой деятельности студентов. // Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2006.

международной активности Татарстана, появилась устойчивая потребность в хорошем знании одного из европейских языков (английского, французского или немецкого).

Нескоординированное изучение трех языков, когда на занятиях (играх) по русскому языку дети знакомятся с названиями предметов, явлений, на английском – с глаголами движения, а на татарском – с прилагательными, отрицательно сказывается на результатах освоения всех трех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ребенка, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного влияния одного языка на другой)¹³. В результате ребенок или путает языковые средства разных языков, или не говорит вообще (из-за страха ошибиться).

¹³ Габдулхаков В.Ф. Актуальные проблемы формирования языковой личности средствами полилингвизма, культуры и национальных традиций. – Казань, 1998. – 208 с.

Глава 1.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Выбор педагогической технологии

Выбор педагогической технологии, проектирование технологического обеспечения образовательного процесса (поликультурного образования, в частности) всегда были связаны с анализом состояния уровня развития процессуальных качеств личности ребенка, уровня профессиональных возможностей педагога, научно-методической зрелости педагогического коллектива и др.

Проблема оценки качества дошкольного образования в последние годы становится все более актуальной для всех уровней управления образования в Республике Татарстан. На муниципальных уровнях управления она обостряется в силу разнообразия воспитательных систем, реализуемых в дошкольных образовательных учреждениях.

На кафедре педагогики и методики дошкольного образования КФУ разработана система индикаторов качества дошкольного образования. Предлагаемая нами система предназначена для определения уровня развития ребёнка на этапе завершения дошкольного образования и включает психологические и педагогические критерии.

Для изучения и оценки качества образования предлагается группа индикаторов, ограниченных по количеству, но в своей совокупности позволяющих исследовать объект мониторинга в полном объёме. В качестве показателей к каждому критерию нами взяты основные, общепринятые в психолого-педагогической практике, поддающиеся измерению факторы.

Физическое развитие: развитие крупной и мелкой моторики, отношение ребёнка к группе здоровья.

Значительную часть критериев познавательно-речевого развития составляют психические познавательные процессы (память, внимание, мышление, воображение), т.к. они определяют личностное развитие ребёнка.

Наряду с ними выделены такие критерии как общее развитие речи (звукопроизношение, связная речь, фонематический анализ) и математика (операция построения графических моделей, состав числа, решение арифметических задач), т.к. они наиболее востребованы при поступлении ребёнка в школу.

Социально-личностное развитие характеризуется уровнем развития коммуникативности, произвольности поведения, мотивации, самооценки.

Художественно-эстетическое развитие представлено уровнем развития креативности, целостно-художественного мышления, музыкального развития.

Обозначенные показатели составляют инвариантную часть содержания мониторинга качества образования дошкольников для муниципального уровня. С учётом специфики работы образовательного учреждения они могут быть дополнены показателями, отражающими особенности образовательного процесса конкретного дошкольного образовательного учреждения. Так, например, для ДОО с физическим направлением развития детей возможно внесение критериев для оценки физических качеств (силы, выносливости) или расширение спектра основных движений (метание, лазание и т.д.).

Основной способ сбора информации – психологическая и педагогическая диагностика. Выбор этого метода обусловлен возможностью проведения массового контроля, объективностью полученных результатов. Для определения уровня личностного развития и психических процессов использовались следующие индикативные методики:

- память ("Десять слов" А.Р.Лурия, вариант Истоминой),
- внимание ("Метод повторения чисел" СПб ПГУ им. А.И.Герцена),
- мышление (Определение уровня интеллектуальных способностей" (1 субтест) А.И.Савенкова,
- воображение ("Дорисовывание фигур" О.М.Дьяченко),
- коммуникативность ("Секрет" Т.А.Репиной),
- произвольность поведения ("Графический диктант" Д.Б.Эльконина),
- самооценка ("Лесенка" В. Щюр),
- мотивация учения ("Методика изучения мотивов учения" Д.Б.Эльконина, Л.А. Венгера).

Оценка педагогических индикаторов (общее развитие речи, операция построения графических моделей, целостное художественное мышление, мелкая моторика, бег, прыжки) основывается на диагностиках, разработанных авторами следующих программ: "Развитие" О.М.Дьяченко, Н.С.Варенцовой, Н.С.Денисенковой Ю.Г.Павловым и др., "Гармония" - К.В.Тарасовой, Г.В.Нестеренко, Т.Г.Рубан, "Система" - Л.М.Пустынниковой, "Азбука здоровья" Т.Э.Токаевой и др.¹⁴.

¹⁴ См.: Ануфриева Г. Качества дошкольного образования //Обруч. 2001. № 1.С.7; Маневова Л.М., Лебедева С.С. Самоанализ деятельности руководителя как фактор повышения

Результаты диагностик легко формализуются, переводятся в числовые показатели (например, бег в секундах, прыжки в сантиметрах) интервальной шкалы, что необходимо для использования математико-статистических методов обработки данных. Некоторые из педагогических критериев оцениваются с помощью трехуровневой шкалы, поэтому возникает, на наш взгляд, необходимость совершенствования схемы оценивания в соответствующих методиках, чтобы, во-первых, получить более точную и достоверную информацию об уровне развития ребёнка, во-вторых, обеспечить единство с психологическими диагностами.

Мониторинг качества образования дошкольников осуществляется внутри педагогического коллектива воспитателями и специалистами: педагогом-психологом, воспитателем, инструктором по физической культуре, преподавателем по изобразительной деятельности, музыкальным руководителем, учителем-логопедом, что снижает уровень субъективности оценки и позволяет получить обобщённое представление о развитии ребёнка. Это также способствует приобщению педагогов к исследовательской деятельности, самодиагностике, рефлексии в процессе оценочных процедур, что позволяет добиться позитивных сдвигов в управлении качеством дошкольного образования.

Предлагаемая система критериев качества образования дошкольников была апробирована ДОУ г. Казани, Зеленодольска, Бугульмы (результаты диагностики типичны для дошкольных учреждений всей республики, т.к. 80% из них реализуют программу развивающего обучения "Развитие" А.Л. Венгера). Объем выборки составил 127 детей в возрасте 6 -7 лет. Измерялись следующие индикаторы психического, личностного, физического развития дошкольников: память (слуховая, оперативная), объем внимания, мышление (операция обобщение), воображение, коммуникативность, произвольность поведения, самооценка, мелкая моторика, общее развитие речи, группа здоровья, операция построения графических моделей для установления количественных отношений, целостное художественное мышление (операция синтеза в живописной композиции выразительных средств), бег, прыжки.

Полученные данные обработаны стандартными методами математической статистики. В результате получены следующие средние значения показателей (см. таблицу 1).

качества управления ДОУ. СПб., 2003. 54с.; Педагогическая диагностика по программе "Развитие" - старший дошкольный возраст. М., 2001. 89 с.

Таблица 1

**Средние значения показателей качества образования
дошкольников**

Параметры	Средние значения по выборке 2004 г.	Средние значения по выборке 2003 г.	Стандартные значения по методике
Память	5,92	5.2	4-6
Внимание	4,08	4	3-4
Мышление	12,94	11.9	10-12
Воображение	4,04	3.7	-
Коммуникативность	2,71	-	-
Произвольность поведения	3,19	-	3
Самооценка	6,21	6	-
Мотивация	1,06	-	-
Мелкая моторика	3,6	-	3
Общее развитие речи	3,8	-	3
Группа здоровья	2,1	-	-
Построение графических моделей	4,2	-	3
Целостное художественное мышление	3,77	-	3
Бег	6,9	-	6,8-7
Прыжки	125,91	-	111,6

Анализ средних значений общей выборки с учетом стандартного отклонения показал их соответствие средним стандартным показателям диагностических методик.

Средние значения показателей слуховой памяти, целостного художественного мышления, бега соответствуют средним стандартным значениям по методике.

Средние значения показателей объема внимания, мышления, произвольности поведения, мелкой моторики, операции построения графических моделей, прыжков, общего развития речи превышают средние стандартные значения по методике.

Средние значения показателей объема памяти, внимания, мышления, воображения по итогам исследования 2004 года превышают средние стандартные значения исследований 2003 года. Однако примерно такие же данные сохраняются и по результатам диагностики в 2010-2011 гг.

По показателям воображения, самооценки, коммуникативности, мотивации, группы здоровья использованные методики не содержат

средних нормативных значений, следовательно, показатели, полученные в результате исследования, являются исходными.

Сравнение средних полученных значений с соответствующими средними стандартными значениями диагностических методик позволяет сделать выводы:

1. Уровень развития психических процессов дошкольников в данной выборке по перечисленным выше индикаторам соответствует средним параметрам по стандартизированным методикам.

2. В педагогической практике дошкольных образовательных учреждений уделяется большое внимание развитию у детей невербального мышления, объема внимания, произвольности поведения, общего развития речи, мелкой моторики, обучению математике и прыжкам.

Образовательный процесс в дошкольных учреждениях способствует адекватному формированию у дошкольников самооценки, слуховой памяти, целостного художественного мышления.

Анализ средних значений отдельно по дошкольным образовательным учреждениям Республики Татарстан показал превышение средних стандартных значений диагностических методик по некоторым параметрам.

Например, по данным на 2011 г., средние значения по индикатору целостное художественное мышление не превышают соответствующих значений по методике во всех дошкольных учреждениях. Средние значения в группе учреждений по параметрам память (40% выборки), внимание (20% выборки), мышление (60%), воображение (40%), произвольность (40%), мелкая моторика (60%), речь (60%), операция построения графических моделей (80%), художественное мышление (40%), бег (40%), прыжки (40%) выше средних значений общей выборки. Сохраняется тенденция развития личности ребенка как в отдельных учреждениях, так и в республике в целом.

С помощью корреляционного анализа выявлены взаимосвязи между указанными показателями, которые оказались специфичны для каждого образовательного учреждения. В некоторых дошкольных учреждениях обнаружен широкий спектр статистически значимых связей между параметрами, что свидетельствует о развивающем эффекте используемой образовательной программы. Коэффициенты корреляции в общей выборке свидетельствуют о слабых связях параметров.

Более тесные корреляционные связи выявлены между показателями внимания и мышления, что подтверждает взаимосвязь развития психических процессов. Показатель целостного художественного мышления взаимосвязан с показателем произвольности поведения и речи. Это может быть обусловлено тем, что ребенок без овладения ре-

чью и произвольностью поведения не сможет выстроить художественный образ.

В целом по республике корреляционные связи значительно слабее, чем для отдельного образовательного учреждения, они специфичны для конкретного учреждения, что свидетельствует об особенностях реализации образовательной программы (профессионализм педагогов, содержание педагогической деятельности).

На основе полученных результатов была осознана необходимость в разработке технологического обеспечения развивающего процесса в детских садах и начальных школах.

Специалисты по-разному определяют педагогическую технологию. Для одних это описание педагогического процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату, для других технология обучения включает целостный процесс постановки целей, постоянное обновление учебных планов и программ, тестирование альтернативных стратегий и учебных материалов, оценивание педагогических систем в целом и установление целей заново, как только становится известной информация об эффективности системы. (С. Сполдинг).

Надо признать, что технология включает комплекс признаков: это и систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования; это и алгоритмизация деятельности педагогов и их воспитанников на основе проектирования всех учебных ситуаций (Пальчевский, Фридман); это и описание, проект процесса формирования личности (А.П.Беспалько). В то же время это научно обоснованное предписание эффективного осуществления педагогического процесса (Цветков).

При этом педагогическая технология – это комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения и управления решением проблем, все аспекты усвоения знаний (Ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологии США).

Надо разобраться в том, что лежит в основе педагогической технологии – образованность, обучаемость или обученность.

В литературе наиболее часто в качестве показателей качества обучения рассматриваются такие понятия, как "образованность", "обучаемость" и "обученность". Рассмотрим содержание этих понятий как категорий педагогической квалиметрии.

Так, обученность отражает усвоение обучаемым знаний, умений и навыков, а образованность характеризует способность человека к решению жизненно важных задач на основе освоения им человеческой культуры, человеческого опыта. Результаты образовательной деятельности отображаются в образованности человека, которая на последующих этапах жизненного пути выступает в качестве предпосылки успешности образования человека.

Образованность можно считать целью, планируемым результатом обучения, но как показатель качества обучения он недостаточно диагностичен. Например, если образованность как результат образования детей характеризует их умения адаптироваться в условиях игровой деятельности, изменять направление и сферу этой деятельности, то при такой формулировке образованность трудно оценить не только количественно, но даже дать ей качественную характеристику.

Попыткой оценить образованность качественно является выделение уровней образованности: *элементарная грамотность, функциональная грамотность, компетентность*. Но определение элементарной грамотности как способности применять универсальные методы учебно-познавательной деятельности для использования сведений, полученных из адаптированных источников или личного житейского опыта, в целях решения учебно-познавательных проблем на основе небольшого числа заданных критериев (Лебедев О.Е.), требует уточнения, так как количественная оценка этих способностей обучаемого является сложной задачей.

Для оценки способностей ребенка к обучению был разработан другой критерий - обучаемость, которая рассматривается как способность (пригодность) ребенка овладевать заданным содержанием, восприимчивость, готовность, открытость школьника к переходу на новые уровни развития, в узком смысле - потенциальные возможности детей.

Этот критерий активно используется в ходе педагогической диагностики: описаны проявления высокой обучаемости - интеллектуальная инициатива, восприимчивость к помощи, темп продвижения, обобщенность мышления, тезаурус обучаемого; дана характеристика пониженной обучаемости, предложены варианты измерения темпа усвоения учебного материала.

Проявлениями обучаемости признается активность ориентировки в новых условиях, активность ребенка при выполнении трудного задания, причем темп усвоения знаний определяется как отношение фактически затраченного времени на полное усвоение эталонного понятия (или выполнения эталонного теста конкретным обучаемым) к среднестатистическому времени выполнения эталонного задания.

А.К.Маркова предлагает измерять обучаемость количеством дозированной помощи педагога, темпом продвижения, "экономичностью мышления" с помощью учебных задач следующих типов: постановка в незнакомую ситуацию при неопределенной инструкции, задание повышенной трудности с дозированной помощью.

Для упрощения механизма измерения обучаемости описаны проявления пониженной обучаемости. Отмечается, что уровень обучаемости в большой степени зависит от наследственных факторов и психофизических особенностей личности ребенка и вследствие этого редко повышается даже при большом объеме педагогической помощи. На наш взгляд, в этом случае обучаемость рассматривается как качественная характеристика результата обучения и субъективно интерпретируется педагогом на основании своего опыта, поэтому с трудом поддается количественной оценке.

Анализируя использование категорий "обучаемость", "образованность" и "обученность" как критериев качества обучения, можно выделить три основных направления поиска решения проблемы оценки качества обучения - *развитие личности, достижение полного усвоения эталона результата обучения и характеристика процесса обучения.*

Критериальная база личностно-ориентированного подхода в обучении строится на отслеживании сформированности ума (интеллекта), личностных новообразований, поэтому при измерении качества обучения оценивается образованность и обучаемость, применяются относительные оценочные шкалы (папки достижений) и психологические тесты.

Некоторые исследователи для оценки качества обучения используют психологические и дидактические тесты, измеряя следующие показатели:

1. Сформированность мотивации (опросник Лускановой Н.Г., методика "Составление расписания", проективный рисуночный тест и др.); сформированность умственных действий (тест КОТ, тест умственного развития ШТУР и др.); скорость чтения, процент усвоения, развитие внимания, памяти и т.п.;

2. Уровень общего интеллекта (теста Амтхауэра), уровень спокойствия (тест Кеттела);

3. Коэффициент усвоения, степень прочности усвоения, автоматизации, абстракции, скорость чтения, объем активной лексики, владение компьютерными технологиями;

4. Интеллект и личность ребенка (тест "Символическое Я", "Эмоциональный дифференциал", "Простые аналогии", "Числовые

ряды", "Изучение частей", "Дизъюнктивное время реакции", социометрия отношения к педагогу).

Мы придерживаемся мнения Б.С.Гершунского, который подчеркивал, что попытки выйти на некий интегративный уровень оценки качества образования (имея в виду личностно-ориентированный аспект такой оценки) путем индуктивного "собираания" отдельных частных качественных характеристик личностных образовательно-воспитательных приобретений не может быть продуктивным. Личность целостна. Она не формируется по частям. Более рациональным представляется дедуктивный подход к решению проблемы оценки качества образования.

Критериальной базой второго подхода, ориентированного на сравнение с эталоном результата обучения, является разработка критериев полного усвоения знаний, умений и навыков через описание этого эталона. Дело в том, что цели обучения всегда подразумевают сдвиги во внутреннем состоянии, но судить о результатах обучения можно лишь по внешним проявлениям, следовательно, чтобы определить планируемый результат обучения достаточно максимально полно описать его внешние признаки, поскольку обращение четким формулировкам целей, которые выражены через результаты деятельности поддается более надежной и объективной оценке. В этом случае основным критерием оценки качества обучения является обученность, которая измеряется с помощью учебных заданий или дидактических тестов.

Большинство исследователей в области измерения обученности считают, что дидактические тесты должны удовлетворять ряду требований: соответствие содержанию обучения, в одном тесте должна быть представлена одна задача данного уровня, недвусмысленное формулирование задания, однозначность - наличие эталона решения задачи; объективность, поэтому разработкой тестов должны заниматься специалисты, что предполагает необходимость длительного квалиметрического мониторинга и применения стандартизированных измерителей качества знаний, умений и навыков обучаемых.

Требование наличия однозначного ответа на каждый вопрос тестов ограничивает область их применения заданиями репродуктивного характера, так как тесты со свободными ответами почти не поддаются стандартизированной процедуре оценки, поэтому менее надежны и объективны.

Даже в странах, где имеется давняя традиция тестирования, отношение к тестам неоднозначно. Во-первых, тесты достижений обычно используют ограниченный спектр типов задач. Например, американский тест SAT, предназначенный для определения готовности или

способности к обучению в вузе, содержит стандартные вопросы множественного выбора на понимание прочитанного, дополнение предложений, антонимы, аналогии, коррекцию предложений. Компьютерные обучающие программы при контроле знаний часто используют задачи на выбор правильного (или неправильного) варианта из предложенных, перестановку элементов ввод правильного ответа. В тестах достижений могут встречаться ошибки, неточности, двусмысленное понимание. В документе, опубликованном Американской ассоциацией развития науки, содержится призыв покончить со стандартизированным тестированием и перейти к оценке достижений детей через защиту ими исследовательских проектов.

Проявляющееся в последние годы увлечение российских педагогов тестами, их активное внедрение в образовательную практику вызывает противоречивые оценки. Как считают одни ученые: "Учить тестам нельзя и вредно. Учить нужно способам деятельности". В то же время другие авторы считают тестирование наиболее эффективным методом выявления соответствия видов и содержания деятельности, освоенных в процессе обучения, требованиям образовательного стандарта.

Мы придерживаемся того мнения, что для анализа результатов теста большое значение имеет разработка критериев, на основании которых определяется ценность того или иного задания, что позволило бы оценить качество учебных заданий теста еще на этапе его проектирования. Кроме того, при разработке специалистами универсальных тестов, могут оказаться не в полной мере учтены различия в объеме и глубине изучения содержания образования в различных школах, поэтому важно использовать механизм разработки шкалы оценки, не требующий длительной и трудоемкой апробации, но позволяющий диагностично и однозначно определить обученность.

Определение эталонов полного усвоения лучше подходит учебному процессу, в котором формулируются эталоны усвоения необходимого минимума знаний и умений, требуется усвоение содержания на не очень высоком познавательном уровне, содержание учебного материала характеризуется последовательностью и взаимосвязью (Крейтсберг П., Круль Э., Skaalvik Е.М.).

В основе третьего подхода лежит характеристика процесса обучения на основе типа учения, вида ориентировочной основы действий, которую использовал ребенок в процессе обучения.

Критерии оценки при таком подходе могут разрабатываться как показатели усвоения вербальной информации, интеллектуальных навыков (определение различий, усвоение правил, действий, взаимодей-

ствий), формирования двигательных навыков, овладения когнитивными стратегиями, сформированности ценностного отношения к людям, событиям, объектам. Указанные критерии имеют не однозначный и четко предписывающий характер, а выступают в качестве ориентиров при оценке результатов обучения, являются ценностно-обоснованными и выполняют роль дидактических принципов.

Показателями усвоения информации и овладения мыслительной деятельностью может быть тип учебной деятельности - репродуктивная, реконструктивная, вариативная (Выготский Л.С.); уровень усвоения учебного материала, в основе которого лежат разные психологические механизмы - узнавание, анализ, инсайт (Гальперин П.Я.), глубина познания - отличие существенных признаков от несущественных, обобщение, широта переноса знаний.

Поскольку все три подхода при определении критериев оценки качества обучения предполагают использование учебных задач разной сложности, то в связи с этим встают задачи разработки соответствующей оценочной шкалы и выяснение возможности соотнесения когнитивной сложности учебных задач с пятибалльной шкалой оценки, уровнями усвоения учебного материала.

Поэтому при выборе педагогической технологии (развивающей, концентрированной, модульной) или проектировании оригинальной необходимо учитывать оптимальные параметры оценки достигнутых результатов.

1.2. Оценочные шкалы как инструмент педагогической квалитметрии

Анализируя опыт разработки и использования оценочных шкал, можно отметить, что в образовательных учреждениях России традиционно качество обучения выражается в виде отметки по пятибалльной шкале, отражающей соответствие знаний обучаемого образовательным стандартам. Такая шкала оценок неточна, критерии, используемые разными педагогами при соотнесении результатов диагностики с оценочной шкалой, неоднородны, поэтому выбор основы квалитметрического обеспечения остается открытым вопросом.

Это подтверждают результаты исследования В.М.Полонского, обобщившего многочисленные работы педагогов и психологов, в которых существуют значительные расхождения в оценке одного ответа разными педагогами, в определении значимости допущенных ошибок, критериях оценки качества знаний.

Качество обучения измеряется с помощью количественных и качественных оценочных шкал. Использование относительной шкалы оценок предполагает сравнение текущего состояния ребенка с его же состоянием некоторое время назад. Педагог не должен забывать, что познание есть процесс, оно растянуто во времени, связано с этапами. Подвергать оценке баллом то, что находится еще в стадии становления, что будет изменяться, уточняться в дальнейшем при усвоении новых знаний, психологически неоправданно.

В.В. Гузеев считает, что, будучи более гуманной, чем абсолютная, относительная шкала может оказаться для каждого ребенка своя, что усложняет процедуру выставления оценок в пятибалльной шкале (как это необходимо делать в российской образовательной системе). Следовательно, для мониторинга качества обучения групп обучаемых необходимо использовать абсолютные шкалы оценок, причем такие, которые позволяют достаточно четко фиксировать изменение качества знаний обучаемого.

Одним из вариантов относительной шкалы оценок является дескриптивные, то есть описательные, порядковые шкалы, в которых описываются достижения детей, - папки достижений, portfolio assessement.

Распространенным методом оценки качества обучения является метод экспертных оценок или педагогический консилиум, правомочность и достоверность которого для оценки реальных учебных и воспитательных возможностей учащегося была доказана Ю.К.Бабанским и Н.А.Менчинской. С его помощью качественной оценке может подвергаться прогноз, сделанный педагогом в зоне ближайшего развития ребенка; поведение детей в экстремальных ситуациях или организованных педагогами диагностических ситуациях. Но, так как к качественному обеспечению, по сравнению с традиционными методами диагностики, предъявляются особые требования: объективность, оперативность, возможность соотнесения результатов диагностики с измерительными шкалами, - то относительные шкалы необходимо сочетать с абсолютными, которые позволяют проводить статистический анализ по результатам педагогического и психологического тестирования.

Наиболее распространенным вариантом оценки качества знаний по абсолютной количественной шкале является вычисление среднего балла по каждому ребенку, группе (классу), детскому саду или школе. Но сложившаяся ранее в России пятибалльная система оценки в условиях вариативности типов учебных заведений и учебных программ не может обеспечить достоверности и сопоставимости оценок. В мировой педагогической науке и практике накоплен опыт использования раз-

личных оценочных шкал: во Франции отметки ставятся по 20-балльной, а в США по 100-балльной шкале. Важно не только количество баллов в шкале оценок, но и критерии оценки, соответствующие этим отметкам.

Российские педагоги предлагают использовать 12-балльную шкалу (В.В.Гузеев), расширить оценочные шкалы, чтобы учитывать не только уровень усвоения - минимальный, общий, продвинутый, но и профиль содержания образования - общекультурный, прикладной, профессиональный.

В.А.Шухардина акцентирует внимание на том, что интерпретации должны подвергаться не единичные оценки и тем более не средний балл ребенка, а величины, отражающие динамику изменения некоторого измеряемого качества. На наш взгляд, в силу множественности критериев, используемых для выставления оценки, субъективности выбора когнитивной требовательности учебных задач разными педагогами, показатели динамики изменения чаще всего оказываются также несопоставимы.

В то же время, изменение уровня знаний, умений и навыков обучаемого отражается в изменении трудности решаемых им учебных задач, то есть фактически и результат и динамика изменения качества обучения обычно измеряются с помощью системы учебных задач.

Примером порядковых оценочных шкал является рейтинговая система. Она предполагает, что составляется ранжированный список всех оцениваемых учебных действий, за счет чего ребенок сможет набирать очки. Далее определяется вес каждого учебного действия методом экспертных оценок. Преимущество рейтинговой системы состоит в независимости от межличностных отношений педагога и ребенка, самостоятельности ребенка при выборе стратегии своей познавательной деятельности.

Существенным недостатком разработанного измерителя можно считать то, что каждый эксперт при ранжировании учебных действий может основываться на своих критериях (объем информации, длительность выполнения, когнитивная сложность), а также в том, что любая учебная задача может быть выполнена с разным качеством, на разном уровне. Например, эксперт за ответ на вопрос дает ребенку 5 баллов, а за участие в конкурсе или игре - 13 баллов. Очевидно, что иногда ответ на вопрос может сказать о знаниях ребенка больше, чем участие в конкурсе. В этом случае при рейтинговой системе трудно дифференцированно оценивать качество обучения по выполненным заданиям.

Аналогичные проблемы возникают при измерении качества обучения на основе алгоритма оценки структуры и процесса прохождения

задания, предложенного Г.И.Кирилловой Этот алгоритм предполагает вычисление трудности задания по следующей формуле: $Трз = f(T, K, H, Nh, Na, Nz, Nw)$, где функция трудности задания $Трз$ зависит от времени T , количества попыток K , частоты принятия решения H , количества ошибочных решений Nh , количества правильных решений Na , количества объектов и операций Nz, Nw .

Надо отметить, что частота принятия решения зависит от психологических особенностей личности, а трудность задания зависит от наличия или отсутствия у ребенка необходимых общеучебных или специальных навыков, увеличение количества операций не всегда означает увеличение трудности задачи. Поэтому использование такого алгоритма оценки важно сочетать с экспертной оценкой, а оценочная шкала на основе такого алгоритма требует экспериментального подтверждения.

Одним из вариантов определения интегрированной оценки планируемых результатов (количественной и качественной) можно считать сопоставление отметкам трех уровней усвоения учебного на основании теории поэтапного формирования умственных действий и типов решаемых учебных задач, показанное в таблице 2:

Таблица 2.

Различные подходы к выбору трех уровней усвоения учебного материала детьми

Отметка	Тип учебной деятельности по Выготскому Л.С.	Уровень усвоения учебного материала по Гальперину П.Я.	Группы умений, формируемые в обучении (Талызина Н.Ф.)	Тип решаемой задачи (Власова С.В.)
3	репродуктивная деятельность, т.е. запоминание и воспроизведение фактов	1-й тип ООД – ориентировка на единичные признаки. Психологический механизм – узнавание, припоминание.	решение типовых учебных задач	шаблонные задачи, решаемые на подсознательном уровне, по образцам
4	реконструктивная деятельность (воспроизведение способов получения фактов)	2-й тип ориентировки (на локальные признаки). Психологический механизм – анализ.	использование логических приемов на материале знаний по предмету	задачи, представляющие собой комбинацию подзадач с явными ассоциативными связями ти-

				па ассоциации сходства.
5	вариативная деятельность (перенос способов получения фактов из одной области в другую)	3-й тип ориентировки Психологический механизм – инсайт.	решение нестандартных задач, осуществление общих приемов учебной деятельности	комбинация задач предыдущих уровней, связанных ассоциативными связями латентного характера и логическими связями, предполагающими анализ ассоциаций.

Выделение трех уровней усвоения учебного материала упрощает преподавателю процесс выставления отметок. Но трехбалльная система оценки не позволяет детально фиксировать качественные изменения обученности, корректировать объем педагогической помощи, в связи с чем некоторые авторы определяли больше трех уровней усвоения (см. табл. 3):

Таблица 3.

Сопоставление подходов разных авторов к определению уровней усвоения учебного материала

Б.Блум	Симонов В.П.	Королева В.Г.	Беспалько В.П.	Максимова В.Н.	Скаткин М.Н.
Знание	Различение	Репродуктивное самостоятельное воспроизведение	Ученический (деятельность по узнаванию)	Узнавание	Воспроизведение понятия
Понимание	Запоминание	Репродуктивное алгоритмическое действие	Алгоритмический (решение типовых задач)	Запоминание	Распознавание понятия
Применение	Понимание	Продуктивное эври-	Эвристиче-	Понимание	Применение

ние		стическое действие	ский (выбор действия)	ма-ние	поня-тия
Анализ	Простейшие умения и навыки	Продуктивное творческое действие	Творческий (поиск решения)	При-менение (те-матичес-кие, пред-мет-ное, меж-пред-мет-ное обоб-щение)	Вос-произ-веде-ние систе-мы по-нятий
Синтез	Перенос				Приме-нение систе-мы по-нятий
Оцен-ка					

На наш взгляд, если сформулировать и в дальнейшем оценить учебные задания 1-2 уровня достаточно просто, то постановка задач и оценка психологического механизма, использованного обучаемым при решении заданий высокого уровня, требует применения не только педагогических, но и адекватных психологических методов. В условиях, когда большой объем заданий выполняется обучаемыми самостоятельно, использование психологических методов затруднено, поэтому, раз-нося задания по уровню сложности, важно ориентироваться в большей мере на содержание самого задания.

Опыт такого отношения к формированию уровней усвоения и оценке качества обучения накоплен у западных специалистов, которые в отличие от российских акцентируют внимание на содержании задания, а не деятельности, которую необходимо совершить ребенку.

1.3. Построение технологии на основе таксономии целей и задач обучения

Если в образовательной триаде "цель - процесс (средства) - результат" российские исследователи наибольшее внимание уделяли процессу обучения, то американские педагоги достаточно досконально исследовали крайние звенья этой цепи. Одним из вариантов оценки качества обучения при таком подходе является оценка соответствия поставленных учебных целей результату обучения с помощью таксономии.

Исходя из того, что задачи постановки целей, получения обратной связи (проблема контроля) и соотнесения реальных результатов образовательного процесса с планировавшимися (проблема оценки) тесно связаны, а о характере реальных целей образования можно судить, прежде всего, по вопросам и заданиям для детей, в ракурсе проблемы исследования были гипотетически выделены характеристики квалитетического обеспечения мониторинга качества обучения как шкалы оценок, построенной на основе детально разработанной таксономии учебных задач.

Само понятие "таксономия" заимствовано из биологии. Оно обозначает такую "классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и используется для описания категорий, расположенных последовательно, по нарастающей сложности".

Бенжамин Блум считает, что одной из основных задач образования является обучение решению проблем, с которыми придется столкнуться в жизни и умению применять полученные знания на практике к широкому кругу проблем. Одним из главных принципов таксономии является то, что она должна быть эффективным инструментом в руках педагога, как при обучении детей решению проблем, так и при оценке результатов обучения.

Б. Блум выделяет шесть категорий целей обучения: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка.

Знание является первой из категорий целей обучения, так как запоминание является только частью более сложных процессов соотнесения, оценки, реорганизации, на которых строятся более высокие категории учебных целей.

Понимание как категория таксономии учебных целей отражается, по мнению Б. Блума, в трех типах поведения:

1. Трансляции (переход от конкретного к абстрактному, использование других терминов, символов, перевод на другой язык, пересказ своими словами)

2. Интерпретации (реорганизация идей в сознании человека, выделение значимых идей, их внутренних связей, обобщение, объяснение, краткое изложение)

3. Перенос знаний (оценка и предсказание, основанное на понимании направлений, тенденций правил)

Если овладение знаниями на уровне "Понимания" обеспечивает использование обучаемым абстрактных понятий, правил, принципов по данной теме, то усвоение учебного материала на уровне "Применения" предполагает, что он будет применять их правильно в похожей ситуации. Часто считается, что если ребенок действительно понимает что-то – он может применить эти знания. Различия между пониманием и применением как категориями усвоения учебного материала были зафиксированы в ходе исследования Б. Блума, в котором группе обучаемых были предложены два теста - один на понимание фактов и принципов, другой – на их применение. Значимость различий между тестом знания и применения подтвердилась результатом эксперимента (корреляция 0,31 и 0,54) и может быть проиллюстрирована на примере детей с помощью следующей схемы, описывающей решение задач категории "Применение" (выполняются все 6 шагов) и задач категории "Понимание" (не предполагающих первые шаги):

Если "понимание", по мнению Б. Блума, ориентирует на "схватывание" учебного материала и погружение в него, "применение" - на установление связей данного материала с соответствующими обобщениями и принципами, то "анализ" направлен на выделение отдельных частей материала, определение их взаимосвязей и принципов организации, определение предположений, выводов, концепций, которых автор текста придерживается, хотя не высказывает явно.

Категория "синтез" обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной, собирая материал из разных источников вместе так, чтобы полученная модель или структура была более понятной, чем исходный материал. Понимание, применение знаний и анализ материала являются необходимым условием решения задачи "Синтеза", но задачи этих категорий не требуют оригинальности, уникальности решения. Б. Блум выделяет следующие подкатегории "Синтеза":



1) обучаемый пытается в своем выступлении, докладе, сочинении передать некоторые идеи и свой опыт другим с целью информировать, описать, выразиться, убедить, развлечь;

2) разработка плана предполагаемых действий;

3) формулирование и проверка гипотезы, рассмотрение возможных вариантов решения, определение наиболее рационального, нахождение решения множества частных задач в общем виде.

"Оценка" как категория таксономии обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных), основывается на четких критериях, на адекватном понимании и анализе явлений, что принципиально отличает ее от субъективных "мнений".

Принципиальная особенность таксономического подхода определяет основную задачу обучения как формирование основы, на которой базируется оценка, путем овладения знаниями на уровне всех категорий таксономии учебных целей. То есть "Оценка", являясь высшей категорией таксономии учебных целей и используя все другие категории, не обязательно становится последним этапом процесса решения задачи, а может быть прелюдией к приобретению новых знаний, новому пониманию или применению, анализу или синтезу.

Некоторые критики модернизируют таксономию Блума, считая категории анализа и синтеза рядоположенными, одинаковыми по когнитивному весу (Г. Мадэс). Обращает на себя внимание тот факт, что таксономия Б. Блума носит достаточно общий характер и не отражает особенности конкретных методических аспектов, в частности - форми-

рование умений решать задачи, поэтому некоторые авторы предлагают алгоритм реализации этой таксономии в процессе обучения учащихся решению задач (Horn R.).

Несмотря на некоторые недостатки таксономий учебных целей, они дают возможность педагогу обозначить стартовые позиции в процессе собственной целеобразующей деятельности, проявить инициативу и педагогическое творчество в разработке авторских таксономий, отражающих личный опыт, предпочтения, стиль преподавания.

Все вышеописанные измерители достижений детей реализуются на практике в виде учебных задач, поэтому с учетом недостатков описанных таксономий, пристального внимания заслуживает построенная на основе таксономии учебных целей Б. Блума таксономия учебных задач Д.Толлингеровой, в которой все задачи проранжированы по возрастанию когнитивной сложности и операциональной ценности.

Система запланированных целей неразрывно связана с системой действий, которые ведут к выполнению этих целей. Тем, что вызывает эти активные действия, становятся, по мнению чешского педагога, Д.Толлингеровой, учебные задачи, выступающие как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как "проект будущего учебного действия", определяющий интеллектуальное пространство, в котором ребенок станет выполнять мыслительные действия.

В своей работе "Психология проектирования умственного развития детей" Д. Толлингерова предложила таксономию учебных задач, разделенных по операционной структуре, то есть по операциям, необходимым для их выполнения. Учебные задачи в ней разделены на 5 категорий, содержащих 27 типов учебных задач (см. табл. 4):

Таблица 4

Таксономия педагогических целей

Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учеб. целей
	РЕБЕНОК
I. ЗНАНИЕ	
Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до целостных теорий.	знает употребляемые термины, знает конкретные факты, знает методы и процедуры, знает основные понятия, знает правила и принципы. понимает факты, правила, принципы.
II. ПОНИМАНИЕ	

Его показателем может быть преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую (например, из словесной в математическую); интерпретация материала (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, вытекающие из имеющихся данных).	интерпретирует словесный материал, интерпретирует схемы, графики, диаграммы, преобразует словесный материал в математические выражения, предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.
III. ПРИМЕНЕНИЕ	
Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входят: применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий.	использует понятия и принципы в новых ситуациях, применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях, демонстрирует правильное применение метода или процедуры.
IV. АНАЛИЗ	
Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие, так, чтобы ясно выступила структура. Сюда относятся: вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого.	выделяет скрытые предположения, видит ошибки и упущения в логике рассуждения, проводит различие между фактами и следствиями, оценивает значимость данных.
V. СИНТЕЗ	
Эта категория обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть: сообщение (выступление, доклад), план действий или совокупность обобщенных связей (схемы). Соответствующие учебные результаты предполагают деятельность творческого характера с акцентом на создание новых схем и структур.	составляет небольшой творческий рассказ, предлагает план проведения эксперимента, использует знания из разных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.
VI. ОЦЕНКА	
Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, худ. произведения, исследовательских данных) для конкретной цели. Оценочные суждения должны быть основаны на четких критериях (определяемых детьми или задаваемых воспитателем).	оценивает логику построения материала в виде письменного текста, оценивает соответствие выводов имеющимся данным, оценивает значимость того или иного продукта деятельности.
КАТЕГОРИИ УЧЕБНЫХ ЦЕЛЕЙ В АФФЕКТИВНОЙ ОБЛАСТИ	
Основные категории учебных целей	Примеры обобщенных типов учеб. целей
	РЕБЕНОК

I. ВОСПРИЯТИЕ	
<p>Эта категория обозначает готовность и способность ребенка воспринимать те или иные явления.</p> <p>Задача педагога привлечь, удержать и направить внимание ребенка. Входящие сюда субкатегории: осознание, отовность, или желание воспринимать и избирательное, т.е. произвольное внимание образуют диапазон восхождения от пассивной позиции ребенка до более активного отношения к содержанию обучения.</p>	<p>проявляет осознание важности учения, внимательно слушает высказывания окружающих в классе, в беседе и т.д., проявляет восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, к проблемам общественной жизни.</p>
II. РЕАГИРОВАНИЕ	
<p>Эта категория обозначает активные проявления, исходящие от самого ребенка. На данном уровне он не просто воспринимает, но и отклоняется на то или иное явление, проявляет интерес к явлению или деятельности.</p> <p>Субкатегории: подчиненный отклик, добровольный отклик, удовлетворение от реагирования.</p>	<p>выполняет заданную педагогом домашнюю работу, подчиняется нормам внутреннего распорядка и нормам поведения, участвует в обсуждении вопросов в группе детей, добровольно вызывается выполнять задание, проявляет интерес к учебно-познавательной деятельности.</p>
III. УСВОЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	
<p>В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностных ориентаций (отношений): принятие ценностной ориентации, предпочтение ценностной ориентации и приверженность, убежденность.</p>	<p>проявляет устойчивое желание овладеть какими-либо навыками, целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение, проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал.</p>
IV. ОРГАНИЗАЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	
<p>Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых. Субкатегории: концептуализация ценностной ориентации, т.е. осмысление своего отношения, организация системы ценностей.</p>	<p>принимает на себя ответственность за свое поведение, понимает свои возможности и ограничения, строит жизненные планы в соответствии с осознаваемыми способностями, интересами, убеждениями.</p>
V. РАСПРОСТРАНЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	

<p>Эта категория обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида. Субкатегории: обобщенная установка и распространение ценностных ориентаций на деятельность.</p>	<p>самостоятельность в учебной работе, стремление к сотрудничеству в группе, готовность к пересмотру своих суждений и изменению образа действий в свете убедительных аргументов.</p>
--	--

1. Задачи, требующие мнемического воспроизведения данных:
 - 1.1. Задачи по узнаванию
 - 1.2. Задачи по воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий
 - 1.3. Задачи по воспроизведению определений, норм, правил
 - 1.4. Задачи по воспроизведению больших текстовых блоков, стихов, таблиц, и т.п.
2. Задачи, требующие простых мыслительных операций:
 - 2.1. Задачи по выявлению фактов (измерение, взвешивание, простые исчисления и т.п.)
 - 2.2. Задачи по перечислению и описанию фактов
 - 2.3. Задачи по перечислению и описанию процессов и способов действий
 - 2.4. Задачи по разбору и структуре (анализ и синтез)
 - 2.5. Задачи по сопоставлению и различению (сравнение и разделение)
 - 2.6. Задачи по распределению (категоризация и классификация)
 - 2.7. Задачи по выявлению взаимоотношений между фактами (причина, следствие, цель, влияние, функция, полезность, способ и т.п.)
 - 2.8. Задачи по абстракции, конкретизации и обобщению
 - 2.9. Решение несложных примеров (с неизвестными величинами и т.п.)
3. Задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными:
 - 3.1. Задачи по переносу (трансляция, трансформация)
 - 3.2. Задачи по изложению (интерпретация, разъяснение смысла, значения, обоснование)
 - 3.3. Задачи по индукции
 - 3.4. Задачи по дедукции
 - 3.5. Задачи по доказыванию (аргументации) и проверке (верификации)
 - 3.6. Задачи по оценке
4. Задачи, требующие сообщения данных:

- 4.1. Задачи по разработке обзоров, конспектов, содержания и т.д.
- 4.2. Задачи по разработке отчетов, трактатов, докладов
- 4.3. Самостоятельные письменные работы, чертежи, проекты
- 5. Задачи, требующие творческого мышления:
 - 5.1. Задачи по практическому приложению
 - 5.2. Решение проблемных задач и ситуаций
 - 5.3. Постановка вопросов и формулировка задач и заданий
 - 5.4. Задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на сенсорной основе)
 - 5.5. Задачи по обнаружению на основании собственных наблюдений (на рациональной основе).

Таксономия может быть расширена и дополнена путем ввода задач, адекватных предметному содержанию и целям обучения конкретных предметов. Например, для курса обучения умениям пересказывать адекватными могут быть следующие задачи 5 и 6 категорий:

5.6. Речевое оформление в письменном тексте решения проблемных задач (в виде символов, рисунков)

5.7. Задачи на осмысление и обобщение эмпирических данных, феноменов (моральный поступок, процессы смыслополагания, особенности решения нравственной проблемы),

5.8. Поиск интуитивных решений сложной конфликтной ситуации,

5.9. Групповые решения сложных проблем с открытой структурой

6. Рефлексивные задачи

6.1. Задачи, позволяющие детям освоить рефлексивные процедуры по отношению к структурам действий познания, запоминания, припоминания,

6.2. Рефлексивные процедуры по отношению к разным видам эвристик,

6.3. Рефлексивные процедуры, связанные с построением разных типов текста пересказа или рассказа

6.4. Задачи на построения стратегий совместного и индивидуального решения тех или иных проблем

6.5. Задачи на выбор способов межличностного взаимодействия и общения в ходе совместного решения задач.

Таксономия учебных задач является инструментом опережающего управления формирования мыслительных действий и операций в процессе решения задач детьми. Она может использоваться при проектировании учебных задач по заранее заданным параметрам, например, по сложности, операционному составу, интеллектуальной требовательности. Дидактическая ценность системы учебных задач связана с

выполнением поставленной педагогической цели: если целью педагога было проверить знания детей, то достаточно, чтобы тест содержал задачи первой категории, если же цель - проверить, как ребенок использует сложные мыслительные операции, то задачи 1-2 категорий не позволяют гарантировать достижения поставленной цели.

При этом сравнительно разнородный набор задач, где чередуются разные познавательные операции, предотвращает демотивацию детей под влиянием монотонности задаваемых задач.

Таким образом, с использованием таксономии учебных задач можно конструировать систему задач для выполнения поставленных педагогических целей, более полно учитывать состав когнитивных требований к учебной ситуации, проводить диагностику знаний и уровня сформированности учебных действий детей, а также прогнозировать ход обучения с учетом меры сложности задач и степени нагрузки на все виды проектируемой познавательной деятельности, то есть можно создавать индивидуальную программу развития обучаемых или более эффективно организовывать дифференцированную работу.

Глава 2. **НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

2.1. Особенности поликультурного образования и двуязычия в Татарстане

Реализация педагогической технологии требует определения не только психолого-педагогических основ самой технологии, но и научных основ того, чему мы собираемся учить детей.

В течение 50-ти лет (начиная с 50-60-х годов XX в. до наших дней) существования поликультурного образования большинство исследований были посвящены определению концептуальных параметров данной области, документации культурных особенностей и разработке типовых учебных планов и учебных стратегий для практики.

В настоящее время выделяют несколько типов поликультурного языкового образования: аккультурационный (вытесняющий), изолирующий, открытый (см. табл. 5).

Таблица 5

Типы поликультурного языкового образования

Тип ПЯО	Цель	Язык обучения	Вид курикулу-ма	Политический и социокультурный контекст	Среда
Аккультурационный	Вытесняющий	Аккультурация, вращание этнических меньшинств	Второй (государственный, официальный, иностранный)	Иммерсия, переходная программа	Естественная
	Сохраняющий	в доминирующую	Доминирование второго при сохранении родного	Поддерживающие программы	Многоязычная среда, наличие доминирующей культуры.
	Поликультурный	Языковую среду, господствующую культуру	Паритет обоих языков	Поддерживающие программы	
Изолирующий	Изоляция этнических меньшинств, социальная дезинтеграция	Доминирование родного языка	Коммуникативный минимум	Дискриминация сегрегация, расизм, национализм	
Открытый	Интеграция в	Использование	Обогащающие	Открытость об-	

	<p>общеевропейское и мировое пространство, межкультурная коммуникация, полкультурное воспитание</p>	<p>русского и иностранного языков как средства изучения специальных дисциплин при сохранении родного языка</p>	<p>программы, курсы, в русле концепций партнерства, встречи и посредничества.</p>	<p>щества, плюрализм культур, экономическое партнерство</p>	
--	---	--	---	---	--

Комплексная модернизация школы и базовое поликультурное образование, которые наблюдаются и в нашей стране и за рубежом, бросают вызов всем формам дискриминации, пронизывают обучение и межличностные отношения, а также способствуют достижению демократических принципов социальной справедливости. Сейчас стало ясно, что меры, принимаемые в системе образования, должны учитывать язык, этническое происхождение, привычки и обычаи этнических групп во всем мировом сообществе.

В целях содействия всеобъемлющему пониманию культурных групп мы должны использовать композитные методы в различных областях науки, включая гуманитарные науки, искусство, социальные науки, историю, политику, мы должны разработать методологию поликультурного образования, адекватную современным реалиям политического, экономического, этнического, межкультурного устройства общества.

Поликультурное языковое образование в России понимают как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного, русского и иностранного языков, когда русский язык и иностранный язык выступают в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов.

В отечественной образовательной практике реализуются различные концепции поликультурного образования: «санкт-петербургская», «новгородская», «саратовская», «татарстанская» и др.

Рассмотрим «татарстанскую» концепцию поликультурного языкового образования. Она отличается демократизмом и реализмом в постановке задач, так как предусматривает, особенно на первых этапах обучения, опору на родной язык. Предполагает мягкое «скольжение»

обучающихся от дублирующей и аддитивной модели к паритетной и вытесняющей.

Раскроем содержание этих моделей.

1. *Дублирующая, или сопровождающая*, модель используется, как правило, на начальном этапе обучения и предлагает предъявление одной и той же единицы содержания на родном (татарском, чувашском, марийском), русском и иностранном языках. Эта модель способствует накоплению фонда языковых средств, способных адекватно выразить предметное содержание. В процессе использования этой модели у обучающегося устанавливается устойчивая ассоциативная связь между содержательной единицей и набором языковых средств.

2. *Аддитивная модель* (дополняющая) предполагает предъявление на иностранном языке дополнительной информации, частично или существенно обогащающей содержание, изученное на родном языке. Дополнительная информация, как правило, извлекается из иноязычных источников и предъявляется в виде рассказа учителя, печатного текста, специального дидактического материала (видеофрагменты, аудиозаписи и т.д.). Сопоставление и обсуждение основного и дополнительного содержательных блоков ведётся как на родном, так и на иностранном языках.

3. *Паритетная модель* предполагает равноправное использование родного, русского и иностранного языков в раскрытии предметного содержания. Необходимым условием использования данной модели является достижение учащимися достаточно высокого уровня языковой компетентности. При этом имеется в виду знание определённого объёма специальных терминов, достаточное влияние основным понятийным аппаратом предмета, умение выявить смысловые нюансы, особенности использования специальных терминов.

4. *Вытесняющая модель*. Само название говорит о том, что в данной модели иностранный язык играет доминирующую роль в раскрытии предметного содержания. Использование данной модели возможно лишь на продвинутом уровне билингвального обучения, поскольку учащиеся должны владеть иностранным языком в такой степени, чтобы осуществлять свободную коммуникацию и средствами иностранного языка глубоко проникать в предметное содержание. При реализации данной модели возможны такие активные формы и методы, как дискуссия, дебаты, методы проектов, мозговой штурм и т.д.

Социальные коммуникации в Татарстане очень связаны с проблемами государственного двуязычия (русско-татарского, татарско-русского): одни быстрее социализируются на татарском языке, другие – на русском.

В решении проблем формирования языковой личности мы исходим из осознания противоречия, которое возникло в Татарстане в связи с необходимостью изучать в детском саду, школе и вузе не два, а три языка (татарский, русский и английский) на уровне активного говорения, - с одной стороны, и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков, - с другой стороны. Татарский и русский языки являются государственными языками Республики Татарстан, их изучают и татары и русские. В то же время усилилась сфера международной активности Татарстана, появилась устойчивая потребность в хорошем знании одного из европейских языков (английского, французского или немецкого).

Нескоординированное изучение трех языков, когда на занятиях по русскому языку учащийся изучает имя существительное, на английском – глагол, а на татарском – прилагательное, отрицательно сказывается на результатах освоения всех трех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ученика, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного влияния одного языка на другой) (см. сб.: Габдулхаков В.Ф. Актуальные проблемы формирования языковой личности средствами полилингвизма, культуры и национальных традиций. – Казань, 1998. – 208 с.).

Языковую личность XXI века мы определяем как личность, реализованную в языке, личность с ярко выраженным национальным самосознанием, личность, обладающую высоким уровнем межкультурной и полилингвальной компетенциями, владеющую двумя-тремя языками, личность, толерантную и приобщенную к общечеловеческим ценностям (см.: Габдулхаков В.Ф. Теория обучения. – Казань, 2005).

Возрождение образования в Татарстане чаще связывают с возрождением национальной школы, родного (татарского) языка и национальной культуры. Русско-татарское двуязычие имеет государственный статус, закрепленный законом и конституцией республики. Мы считаем, что двуязычие – благо, межкультурная компетенция – показатель особого типа культуры человека XXI века. Однако количество людей, реально владеющих татарским языком как средством общения, неумолимо сокращается.

По данным проведенных в Татарстане исследований¹⁵, родным считают татарский язык 36,4% респондентов, русский — 51,1%, татар-

¹⁵ Сб.: Современные языковые процессы в Республике Татарстан и Российской Федерации: законодательство о языках в действии / Татарстан Республикасында һәм Россия Федерациясендә хәзерге заман тел процессы: телләр турындагы законнар гамәлдә: Мате-

ский и русский — 10,1%, другой — 2,4%. Тогда как количество думающих на татарском 23,2%, из них «только на татарском» — 12,7%, «в большей мере на татарском, чем на русском» 10,4%. «Только на русском» — 56,7%, «в большей мере на русском, чем на татарском» — 17,5%, (что в сумме составляет 74,2%), «на другом» — 2,7%. Если количество, считающих родным русский (51,1%) почти в полтора раза больше, чем татарский (36,4%), то количество думающих на татарском языке (23,1%) почти в 3,5 раза меньше, чем на русском. Из приведенных выше цифр видно, что в республике преобладает русско-татарское, а не татарско-русское двуязычие.

Как относятся к двуязычию в современном обществе?

В России – положительно.

В странах Западной Европы сложилась традиция смотреть на двуязычных людей свысока. Престижными считаются только некоторые «классические» языки (греческий или латынь) или современные «высококультурные» языки (английский, немецкий, французский или итальянский). Как правило, вас не будут сильно уважать, предупреждают западные специалисты, если вы говорите на одном из африканских языков и не намного больше уважения к вам проявят за использование русского, арабского, китайского или мало известного татарского языка.

К сожалению, двуязычие на Западе чаще рассматривается как проблема, потому как многие двуязычные личности обычно занимают довольно низкое положение в обществе и знание ими другого языка ассоциируется с «неполноценностью». К двуязычию фактически относятся как к личной и социальной проблеме, а не как к благу или к чему-либо, имеющему положительное значение.

Где люди обладают развитым дву- и многоязычием, сопоставимым по рейтингу с языками не мирового, а регионально-этнического уровня? Ведь о татарском языке мало кто знает из числа тех, кто считает родным английский.

Можно обратиться к языковым процессам стран Африки. Известно, например, что в Нигерии¹⁶ около 105 миллионов человек разговаривают на 410 языках. В Нигерии 397 языков из этих 410 являются языками «меньшинств», но общее количество людей, говорящих на них, насчитывает 60% от общего населения. Среди них есть несколько

риалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 15-летию принятия Закона о языках. – Казань: Татарское кн. изд-во, 2007.

¹⁶ См.: H.Ekkehard Wolff University of Leipzig. Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context.

языков, на котором говорят более одного миллиона человек, и даже языки, количество говорящих на которых превышает 10 миллионов человек. Количество языков, на которых говорит каждый из субъектов языкового сообщества, колеблется от двух до пяти и выглядит следующим образом: 60% субъектов говорили на двух языках; 30% на трех; и десять процентов более чем на четырех. Подобное наблюдение можно отнести ко многим, если не ко всем, африканским странам, где традиция владения несколькими языками широко распространена.

По данным социолингвистических и психолингвистических исследований, проведенных специалистами западных стран, для многих двуязычных и многоязычных людей характерно смешение кодов. Смешение кодов может принимать форму как заимствования (точнее заимствования для данного конкретного контекста или спонтанно организованного заимствования или вставки в противовес заимствованному словом), так и перехода кода. Переход кода, по сути, представляет собой третий код, который доступен двуязычным говорящим, кроме двух других кодов, представленных этими двумя языками, используемыми в монологическом дискурсе без перехода кода.

К примеру, Н. Ekkehard пишет об этом так: «For the purpose of this presentation it may suffice to say that I shall use the term **code-mixing** to refer to any instance of interchanging usage of two or more languages within the same conversation or discourse by the same multilingual speaker. Code-mixing may thus take the form of either borrowing (more accurately nonce borrowing, or ad hoc borrowing or insertion, as opposed to borrowing in the sense of loan words), or code-switching. Note that I consider codeswitching as such to represent a third code in its own right which is available to bilingual speakers, besides the two other codes represented by the two languages as used in monolingual discourse without code-switching. It is a code which is often favoured among bilingual speakers and is either used, as Myers-Scotton sees it, as the ‘unmarked choice’ of possible codes, or, as I have often observed myself, as a special code consciously signalling absence or consciously overcoming tradition-controlled social distance, thereby indicating recognition of mutual belonging to a not exclusively ethnically nor linguistically defined group».

На русский язык это можно кратко перевести так: третий код – это специальный код, осознанно сигнализирующий об отсутствии или осознанно преодолевающий контролируемую традициями социальную дистанцию, показывая тем самым признание взаимной принадлежности субъектов общения к особой группе, не связанной ни с этническими, ни с лингвистическими приоритетами.

Какие взаимоотношения наблюдаются между членами таких групп?

Старшие дети, как правило, принимают во внимание языковые предпочтения своих младших братьев, сестер и других членов их игровой группы. И напротив, младший отказывается от использования предпочтительного для него языка только в случае, если старший ребенок является монолингвальным или более доминантным в другом языке («доминантный» означает то, что детская компетенция в одном языке гораздо выше, чем в другом). Это результат особой социализации детей в африканской деревне, где одной из целей образования должно стать предоставление детям возможности почувствовать себя частью группы и уважать потребности других ее членов. Индивидуализм и связанный с ним порыв принуждать к осуществлению своих желаний в противовес желаниям других членов группы не приветствуется (африканской общественностью), в отличие от обычных (моделей социализации) в нашем обществе.

Западными учеными было установлено, что старшие дети лучше владеют английским языком по сравнению с младшими. Также выяснилось, что частота временных заимствований и случаев перехода кода увеличивается с возрастом детей. Старшие дети из обеих семей гораздо чаще переходят из одного языка в другой и используют больше временных заимствований. Это могло бы стать доказательством того, что ни переход кода, ни временное заимствование не рассматривается как нехватка языковой компетенции ребенка или беспорядочное смешение языков, а скорее оба феномена должны считаться индикаторами многоязычной компетенции.

В Татарстане языковые предпочтения старшеклассников выглядят не очень патриотично: большинство городских школьников (и русских, и татар) считают самым важным для себя языком не родной, а английский, старшеклассники сельских татарских школ на первое место ставят русский.

Языковая среда на ранних этапах развития ребенка больше противопоставлена по городскому или сельскому типу: в городе предпочтение отдается русскому языку, в селе – родному (татарскому) языку.

Результаты наших психолингвистических и психологических исследований говорят о том, что мультилингвальное развитие в Татарстане лучше начинать не в школе, а с ранних ступеней развития ребенка (в дошкольном и предшкольном возрасте):

- в университетах необходимо создать центры, лаборатории раннего языкового развития ребенка;

- для яслей и детских садов необходимо готовить специалистов, способных профессионально развивать речевые навыки детей на двух-трех языках в процессе создания игровых ситуаций.

Исследования нашего университета (ТГГПУ)¹⁷ и международный опыт показывают, что:

- дошкольники более эффективно обучаются посредством игры и социального взаимодействия с ровесниками и взрослыми;

- 50% интеллектуального развития ребенка достигается к 4 годам, и далее 30% до достижения ребенком восьмилетнего возраста (Блум, 1964);

- прогресс и импульс умственного развития и социальной и интеллектуальной компетенции в течение трех первых лет жизни фактически равны таковым, полученным в течение всей оставшейся жизни (см.: В. Штерн, 1914; Уйат-Кабан-Аттанучи, 1979 (Гарвардский проект дошкольного образования));

- до 6-7 лет дети легче входят в контакт с их социальной и лингвистической средой – они еще не обдумывают или в меньшей степени обдумывают свои ошибки и отклонения от норм (Визерковский, 1978);

- дошкольники более склонны не бояться и не сбиваться с толку феноменом «изменяемости», то есть они воспринимают незнакомые концепции намного легче, чем старшие дети или даже взрослые;

- обычно у них больше времени и более благоприятные условия для овладения вторым языком;

- маленькие дети, которые овладевают двумя языками одновременно, различают их и ассоциируют их с разными оценочными системами (Штерн, 1928);

- двуязычие улучшает аналитические навыки, позволяет сделать более комплексный обзор реальности, и способствует изучению третьего языка (Арсениан, 1945, Споэрл, 1946, Пил Ламберт, 1962, Табуре-Келлер, 1963, Оксаар, 1971, 1978, Фельдман Шеен 1971, Джанко-Уоролл, 1972, Титон, 1979);

- двуязычные дети склонны проявлять большую способность имитировать, более высокую гибкость и спонтанность, и бывают менее закомплексованными (Титон, 1979, Ламберт, 1980, Бен Зив, 1972);

- двуязычные дети склонны с более раннего, а именно с 4-5-летнего возраста, размышлять над структурными свойствами родного и другого языка, демонстрируя таким образом абстрактные операции,

¹⁷ Габдулхаков В.Ф. О языковом образовании в детских садах Татарстана. / Журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика». М., 2010. № 6.

которые, следуя модели Пиаже (1972), присущи только многим старшим монолингвальным детям;

- двуязычные дети склонны обучаться чтению и письму на обоих языках намного раньше (65% двуязычных детей в гамбургском проекте научились читать и писать с 4-5 лет), что тоже свидетельствует об абстрактных операциях и аналитических свойствах (Оксаар, 1989).

2.2. Закономерности смещения языковых кодов на ранних стадиях развития ребенка

Традиционно различаются две сферы или формы сознания: когнитивное и языковое, "ответственные" за существование двух картин мира. При усвоении иностранного языка, как отмечает И.И.Халеева, происходит интерференция картин мира - как общих, так и языковых¹⁸. Когнитивное сознание не тождественно языковому, потому что не все, что имеется в общей картине мира, может быть выражено с помощью языка. В когнитивном сознании имеется большой пласт значений, общих либо для всего человечества, либо для групп культур. Без этого взаимопонимание между разными народами было бы в принципе невозможным. В языковом сознании также есть значения, одинаковые для носителей разных языков. Благодаря этому при освоении иностранного языка возможно калькирование некоторых элементов родного.

Закономерности смещения языковых кодов с овладением несколькими языками: это овладение может происходить параллельно, поочередно, последовательно. Например, если дома ребенок говорит на одном языке, а в детском саду - на другом, или если его родители говорят с ним на разных языках, то двуязычное развитие происходит симультанно (одновременно). Причем маленький ребенок может сначала вообще не понимать, что с ним говорят на разных языках. Он как бы машинально отвечает на том языке, на котором к нему обращаются. Подобные явления отмечались в семьях, где кто-то из родителей, например, имеет какой-то дефект речи: до определенного возраста ребенок имитирует речь одного родителя, обращаясь к нему, и второго, обращаясь именно к нему.

До сих пор, однако, нет однозначного ответа на вопрос о различении языков: когда оно начинается, насколько влияет на характер усвоения, вырабатывается ли для обоих языков общая база, наслаиваются они друг на друга или существуют относительно независимо,

¹⁸ Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая Школа, 1989.

смешиваются, взаимно сокращаются или обогащают друг друга, а может быть, один является ведущим, а второй усваивается через него. Некоторые даже ставят под сомнение, что каждый из языков билингва способен развиваться так же, как один язык монолингва.

Большинство работ, посвященных одновременному овладению двумя языками, опираются на гипотезу единой языковой системы, согласно которой дети-билингвы на начальной стадии обучения не различают эти два языка (Леопольд, 1949; Вольтерра и Тэшнер, 1978; Джenezи, 1989). Наиболее точная формулировка этой гипотезы дана учеными Вольтерра и Тэшнером (1978, с. 312): «На первой стадии ребенок обладает некой лексической системой, в которой собраны слова из обоих языков... На этой стадии языковое развитие ребенка билингва во многом схоже с языковым развитием ребенка - монолингва... На второй стадии ребенок начинает различать две лексические системы, но применяет одни и те же синтаксические правила при использовании обоих языков. На третьей стадии ребенок говорит на двух языках, используя соответствующие каждому из языков лексику и синтаксис...». Таким образом, ученые Вольтерра и Тэшнер предполагают, что начальная стадия развития ребенка-билингва по существу монолингвальна. Так как же именно происходит развитие этих двух языков в сознании ребенка-билингва – автономно или взаимозависимо? Взаимозависимое овладение языками выражается в систематическом влиянии знаний одного языка на освоение другого, в результате чего характерные показатели развития ребенка билингва отличаются от тех, которые демонстрируют дети монолингвы. Эти теоретические и практические вопросы нашли свое отражение в многочисленных научных исследованиях, которые не только выявляют эти отличия, но и объясняют, в чем они заключаются.

Многие проблемы одновременного овладения двумя и более языками все еще недостаточно изучены¹⁹. Одной из них является проблема

¹⁹ Gal S. The political economy of code choice. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, p.247. Wolff H. Ekkehard. Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context. Cape Town. PRAESA (Occasional Papers, 4), 2000, pp. 5-8. Genesee F., & Nicoladis E. Bilingual acquisition. Handbook of Language Development. Oxford, Eng.: Blackwell, 2006, pp.12-14. Meisel J.M.. Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. Studies in Second Language Acquisition, 1994, p.16, pp. 413-441. Sauve D., & Genesee F. Grammatical constraints on child bilingual code-mixing. Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada. 2000. Paradis J., Nicoladis E., & Genesee F. Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children.// Bilingualism: Language and Cognition. 2000. № 3, 245-261. Lanza E. Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford, UK: Clarendon Press, 1997. Vihman M. A developmental perspective on codeswitching: Conversations between a pair of bilingual siblings. // International Jour-

смешения языковых кодов. Смешение кодов является довольно распространенным явлением среди билингвов, оно присуще как взрослым, так и детям. У взрослых, как правило, смешение кодов подчиняется грамматическим правилам, смешение же кодов детьми-билингвами, напротив, часто интерпретируется как признак языковой некомпетентности и даже беспорядочного использования языков.

В своем исследовании мы, опираясь на работы зарубежных ученых, таких, как Фред Дженеци (Университет г. Монреаль), Эккехард Вульф (Университет г. Лейпциг) и результаты проведенного эксперимента, пришли к выводу, что детское смешение кодов, так же, как и у взрослых, подчиняется грамматическим правилам и является подтверждением изобретательности детей-билингвов.

Смешение кодов является довольно распространенным явлением среди билингвов, оно присуще как взрослым, так и детям. Под этим понятием подразумевается использование элементов (фонологических, лексических, морфосинтаксических) из двух языков в одном высказывании или беседе.

Смешение кодов может произойти внутри одного высказывания, например, «Бу («это» на татарском языке) лошадка (русский язык)», между высказываниями и даже внутри одного слова («лошадкалар» – образование множественного числа, согласно правилам татарского языка от русского слова «лошадка»). Частота смешения кодов у детей зависит от многих факторов, а именно, от формы смешения (внутри одного высказывания или между ними), характера смешанных элементов (служебное слово или знаменательное); от степени владения тем или иным языком или от языковых предпочтений собеседника (например, билингвален или монолингвален собеседник ребенка). Взрослые-билингвы также смешивают коды в различных коммуникативных целях, например: для привлечения внимания к своей принадлежности к определенной этнической группе, для демонстрации своей социальной роли и статуса, для установления дистанции или, наоборот, для созда-

nal of Bilingualism. 1998. № 2, pp. 45-84. Allen S.E.M., Genesee F.H., Fish S.A. & Crago, M.B. Patterns of code mixing in English-Inuktitut bilinguals. In M. Andronis, C. Ball, H. Elston & S. Neuvel (Eds.), Proceedings of the 37th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society. 2002. Vol. 2, pp. 171-188). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. Petersen, J. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics*, 1988, №26, pp. 479-493. Gawlitzek-Maiwald I. & Tracy R. Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 1996, № 34, pp. 901-926. Khamis C.. Mehrsprachigkeit bei den Nubi. Das Sprachverhalten viersprachig aufwachsender Vorschul- und Schulkinder in Bombo/Uganda. Hamburg: LIT., 1994, p.275. Lanvers U. Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching.// *International Journal of Bilingualism*. 2001. № 5, pp. 437-464.

ния близких межличностных отношений. Смешение кодов – это полезная, сложная и управляемая правилами форма языка, используемая взрослыми билингвами.

У взрослых, как правило, смешение кодов подчиняется грамматическим правилам, смешение же кодов детьми-билингвами, напротив, часто интерпретируется как признак языковой некомпетентности и даже беспорядочного использования языков. Опираясь на работы зарубежных исследователей и результаты нашего эксперимента, мы убедились, в том, что детское смешение кодов подчиняется грамматическим правилам, так же как у взрослых.

Если смешение кода не вызвано отсутствием дифференциации между двумя языками, остается вопрос: почему двуязычные дети смешивают коды? В результате исследований функциональных свойств смешения кодов детьми-билингвами этому найдено несколько объяснений.

Очень часто дети смешивают коды для заполнения пробелов в своем развивающемся лексиконе и грамматике. Ребенок, не в полной мере владеющий каждым из языков, начинает использовать все имеющиеся лингвистические ресурсы для выражения своих мыслей. Согласно гипотезе о заполнении пробелов, дети-билингвы используют слова из языка Я1 при разговоре на языке Я2, потому как они не знают нужное слово на языке Я2. В подтверждение этого было выявлено, что дети-билингвы, говоря на менее изученном языке, используют больше слов из языка, который знают лучше. В нашем эксперименте наблюдалось смешение кодов для заполнения пробелов в знании русского языка 2-3-летними детьми-билингвами (татарский, русский), доминантным языком которых был татарский. Дети очень хотели произвести впечатление на педагога и показать свои знания по теме занятия, но словарного запаса на русском языке было недостаточно. Дети наперебой выкрикивали предложения типа: «Это петушок. А это чеби («цыпленок»). Это его баби («ребенок»)».

Доказательства заполнения пробелов в грамматике было обнаружены учеными Петерсеном (1998) и Ланза (1997), которые заявили, что дети-билингвы часто вставляют служебные слова и флективные морфемы из языка, которым лучше владеют, и реже наоборот. Ученые Гавлитзек и Трэйси (1996) утверждают, что дети-билингвы используют синтаксические модели языка, которым лучше владеют, и проецируют их на менее изученный язык. Лексическое и морфосинтаксическое смешение кодов свидетельствует о способности ребенка-билингва творчески использовать ресурсы обоих языков для выражения своих мыслей.

Существуют веские доказательства того, что смешение кодов у детей-билингвов зависит от многих факторов.

Многие исследователи заявляют, что дети-билингвы склонны выбирать язык общения в зависимости от предпочтительного языка собеседника. Так, например, дети, которых воспитывают в билингвальных семьях, где каждый родитель разговаривает с ребенком только на своем родном (доминантном) языке, используют при общении с каждым из родителей язык, предпочтительный именно для этого родителя.

Наблюдения за детьми-билингвами (русский, татарский) в эксперименте, проведенном нами, показало, что дети используют язык, предпочтительный для того или иного воспитателя или другого ребенка и могут переключаться с одного языка на другой даже в одной беседе. Общаясь между собой, дети знают предпочтительные языки друга и стараются использовать их, чтобы быть понятыми.

Например, мальчик-билингв Тимур шести лет, знающий русский и татарский языки, в игре всегда принимал во внимание языковую преференцию каждого ребенка, несмотря на то, что многие дети в группе понимали и русский язык, и татарский. Это подтверждают и результаты исследований, проведенных в Африке ученым Хамисом (1994). Он же отмечает и частое возникновение смешения кодов в ролевых играх. Например, дети в своей любимой ролевой игре «радио» использовали имеющиеся у них скудные знания суахили, так как по радио в Уганде они слышат информацию в основном на суахили. Дети особенно не понимали смысл радио новостей, поэтому их попытки соединить слова на суахили друг с другом были безуспешными. Однако их цель – создать необходимую атмосферу – была достигнута.

Одновременное овладение двумя языками – это активный, творческий процесс. Он использует лингвистические, коммуникативные и когнитивные ресурсы развивающегося ребенка (Дженези, 2003). Изобретательность детей-билингвов подтверждается смешением кодов для заполнения лексических пробелов, переносом (трансформацией) морфо-синтаксических структур из одного языка в другой и компетенцией (способностью) использовать два языка при общении.

Не все аспекты одновременного овладения двумя языками достаточно изучены. Необходимо исследовать первые два года развития ребенка и, в особенности, раннее восприятие и воспроизведение речи. Необходимо проводить дальнейшие исследования для получения большего количества примеров и изучать различные комбинации языков.

Формирование коммуникативной компетенции ребенка детского сада, ученика школы, студента вуза, будущего специалиста всегда вызывало большой интерес в науке. И понятно, что это формирование может осуществляться только при условии правильно поставленной диагностики, при наличии надежной технологии оценки качества развития речи и эффективной технологии формирования коммуникативных навыков.

Внимание к речи ребенка традиционно для психолингвистики любых ориентаций. Преобладающим является чисто феноменологический подход: описывается или речевое развитие одного ребенка (по возможности охватываются все уровни языка), или изучаются частные феномены, свойственные речи большинства детей на некотором этапе развития. Так, исследователей всегда занимали первые детские «слова». Оказалось, что они не являются словами в обычном понимании, поскольку соотносятся одновременно с разными лицами, предметами и ситуациями, окружающими ребенка. Многочисленные звукокомплексы наподобие детского «дай» выступают не в функции слов, а в функции целостных высказываний, при этом контекстно-обусловленных: за одним и тем же звукокомплексом может стоять смысл «я голоден», «мне нужно твое внимание», «хочу потрогать этот предмет» и т.п.

При диагностике речи выделяются разные компоненты.

Операционно-динамический компонент включает следующие показатели: объем высказывания; темп (скорость говорения); лексическая вариативность; синтаксическая вариативность; отказ от коммуникативного намерения; длительные паузы.

Мотивационный компонент характеризуется такими показателями: количество фраз, в которых автор говорит о других; количество фраз, в которых автор говорит о себе; количество фраз, содержащих обращение к собеседнику; свернутость (неполнота) фраз.

Когнитивный компонент содержит следующие параметры: количество фраз, содержащих оценочность; количество фраз, содержащих сопоставление; наличие названий тем сообщений; количество фраз, содержащих обобщения; выражение причинно-следственных связей; описание внешности; описания действий.

Результативный компонент характеризуется следующими показателями: содержательность; понятность; выразительность; количество затронутых тем; количество описанных людей; грамматическая правильность; фонетическая правильность; использование риторических приемов.

Эмоциональный компонент представляет собой характеристику степени эмоциональной выразительности высказывания и количества эмоционально окрашенных лексических единиц.

Регуляторный компонент характеризуется количеством речевых действий: как уточнения; повторы; самоперебивы; вопросы; короткие паузы; ссылки.

К числу культурологических особенностей общения относятся следующие: дистанция между собеседниками; активность в использовании невербальных средств общения; использование интонации для выражения эмоций; устойчивость набора речевых формул и невербальных знаков для ситуаций повседневного общения; интенсивность использования стереотипных речевых формул; степень активности адресата и адресанта; тенденция к индивидуализации стандартных речевых средств; роль говорящего в процессе общения; отношение к собеседнику; типичная для сообщества степень вежливости.

Лингвистические аспекты общения связаны с внутренней структурой языка и ее функциями в речевой деятельности человека. К лингвистическим относятся фонетический, грамматический и семантический аспекты. Фонетический аспект характеризует звуковую сторону речи: произношение, ударение, интонацию. Грамматический аспект заключается в языковых правилах построения словоформ и предложений. Семантический аспект состоит в соотношении языковых знаков со смысловым содержанием.

При психолингвистическом анализе речевых действий выделяют три уровня: языковой, речевой, содержательно-смысловой.

К языковому уровню относятся объем высказываний, лексическая насыщенность и вариативность, наполненность, правильность.

К речевому уровню относятся связность между частями предложений и между частями текста, усложненность высказываний синтаксически сложными построениями и обособленными оборотами, экспрессивность, употребление цитат и фразеологизмов, употребление неинформативных слов.

Признаками содержательно-смыслового уровня являются количество затронутых вопросов, следование теме, логичность и последовательность изложения, а также выраженность смысловых категорий.

При характеристике психологических целей и свойств общения некоторые авторы выделяют следующие виды общения: "контакт масок" - формальное общение, не имеющее цели понять и учитывать особенности личности собеседника; примитивное общение, которое устанавливается в зависимости от практической необходимости; формально-ролевое общение, содержание и средства которого регламентированы.

ны социальными ролями; деловое общение, предполагающее учет как интересов дела, так и личных интересов; духовное межличностное общение друзей; манипулятивное общение, направленное на извлечение выгоды от собеседника; светское общение, направленное на поддержание отношений, беспредметное по содержанию.

При психолингвистическом анализе речевых действий выделяют три типа высказываний: формализованный тип, который отличается высокими показателями по параметрам оформления высказывания и низкими - по параметрам содержательности; многословный тип, характеризующийся средним выражением всех показателей и при этом большим объемом и большой наполненностью фраз; информационный тип, который характеризуется большим числом ошибок, низким уровнем усложненности и высоким уровнем связности. Высказывания этого типа имеют высокие показатели содержания и низкие показатели оформления.

Анализ теории и практики двуязычной и трехязычной речевой деятельности детей дошкольного возраста показывает, что в проектируемой технологии поликультурного языкового развития детей последовательность наложения одного языка на другой должна быть выстроена по схеме: русский язык + английский язык + татарский язык. Эта схема обусловлена тем, что у большинства респондентов язык общения – русский, английский язык (в ценностной иерархии языков) у детей стоит на втором (после русского языка) месте, поэтому татарский язык (с опорой на русский и английский) должен осваиваться успешнее.

2.3. Принципы двуязычного и трехязычного обучения

Традиционно в педагогической теории вопрос о принципах обучения языкам обсуждается применительно к двуязычию (к билингвальному обучению). Выведение принципов для трех языков (русскому, английскому, татарскому) невозможно без обращения к современным психолингвистическим теориям.

Ю.Н. Караулов выдвинул гипотезу, согласно которой единицей языкового сознания является психоглосса. Психоглосса отражает на уровне языковой личности (как составляющая индивидуального сознания) определенную черту языкового строя или системы родного языка, которая обладает высокой устойчивостью к вариациям и стабильностью во времени. Ю.Н. Караулов различает три вида психоглоссы: грамматические, когнитивные и мотивационные. Первые связаны со знанием родного языка, вторые совпадают с типичными категориями

образа мира, третьи отражают национальный характер. Фундаментальное значение грамматических психоглосс состоит в том, что они формируют единую апперцепционную базу говорящих на данном языке, т.е. ту систему координат, по отношению к которой человек будет осмысливать информацию об иностранном языке, и в которую он будет стараться "вписать" этот язык, если его сознание не готово принять иную смысловую реальность²⁰.

Теория психоглосс может объяснить, например, почему при существующих условиях обучения у изучающих иностранный язык не формируются адекватные системные представления об этом языке.

В настоящее время приняты две основные стратегии обучения грамматике и синтаксису иностранного языка (которые составляют фундамент любой языковой системы): либо структурнограмматические явления объясняются и отрабатываются по мере их появления в текстах для чтения, либо сам учебный материал составляется таким образом, чтобы включить в него модели, подлежащие отработке. Результат в обоих случаях одинаков: обучающийся получает представление об употреблении изолированного структурного образца в ограниченном контексте. У него появляется ощущение, что имеется прямая связь между образцом и контекстом и что, с одной стороны, без этого контекста образец использовать нельзя, а с другой - появление контекста автоматически влечет за собой употребление образца. Например, у обучающегося возникает уверенность, что если имеется обозначение периода времени, то в английском языке нужно употреблять временную форму Perfect, ее же нужно употреблять и в том случае, когда в предложении имеются наречия *always, ever, never*. Положение усугубляется тем, что учебный курс может и не дать обучающемуся возможности увидеть, как образец используется в других, менее стереотипизированных контекстах. В результате формируется то, что принято называть искаженным языковым сознанием (в отношении изучаемого языка). Иначе говоря, в процессе обучения не происходит формирования грамматических психоглосс как единиц сознания, отражающих существенные черты изучаемого языка, значения иностранного языка не становятся смыслами для изучающего этот язык. Иноязычные грамматикосинтаксические единицы остаются привязанными к внешней ситуации и не интериоризируются языковым сознанием обучающегося.

Принципы изучения нескольких языков одновременно в исследовательской практике обсуждались редко. Чаще обсуждались проблемы

²⁰ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.

национально-русского двуязычия (в СССР), задачи изучения родных (нерусских) или иностранных языков.

Однако вопросы о контрастивном (Э.М.Ахунзянов), сопоставительном и сравнительном (А.А.Реформатский), интегративном и синхронизированном (Г.А.Анисимов, В.Ф.Габдулхаков) в последние десятилетия поднимаются все чаще и чаще.

Теоретические основы сопоставительной лингвистики наиболее компактно были сформулированы еще основателем Казанской лингвистической школы И.А.Бодуэном де Куртенэ в статье "О смешанном характере всех языков", опубликованной впервые в журнале Министерства Народного Просвещения (1901, ч. 337, сентябрь, с. 12-24), копия которой хранится в фонде В.А.Богородицкого (Бодуэн де Куртенэ. Кроме того, она полностью перепечатана в "Избранных трудах по общему языкознанию" Бодуэна де Куртенэ в 1963 г.

А.А. Реформатский подчеркивал, что необходимо установить теоретические принципы такого изучения языков²¹.

Принцип различения и комплексного использования контрастивного, сопоставительного, сравнительного, интегративного и синхронизированного методов.

Контрастивный метод делает упор на признаках различающих языки (например, отсутствие предлогов в одном языке и их наличие в другом, наличие категории рода в одном языке и отсутствие этой категории – в другом). Этот метод больше ориентирован на преодоление интерферентных ошибок в речи билингов, т.е. ошибок, обусловленных отрицательным влиянием одного языка на другой (например, употребление предлогов в русском языке, обращение к представителям женского рода в мужском роде и др.).

В методической литературе явление интерференции понимается как отрицательное явление, не способствующее усвоению второго языка и приводящее к бесчисленным ошибкам. При изучении татарского языка изменениям подвергается структура изучаемого языка, т.к. более сильным оказывается влияние русского языка на татарский язык. По мнению К.З. Закирьянова, «влияние, ввиду имеющихся расхождений в системе сталкивающихся языков, в ряде случаев оказывается отрицательным, интерферирующим и мешающим усвоению второго языка». Поэтому необходимо сознательное управление процессом влияния русского языка при изучении татарского.

²¹ Реформатский А.А. Лингвистика и поэтика. - М., 1987. - С. 40-52.

Интерференция более явно и ощутимо обнаруживается при контактировании неродственных языков (русский – татарский языки), но более устойчива и долговечна при контактировании близкородственных языков (татарский – башкирский языки). Этот факт объясняется тем, что ребенок, изучающий сходные языки, перестает замечать минимальные расхождения в речи на татарском и башкирском языках. Ослабление контроля за чистотой речи, несомненно, способствует устойчивому сохранению интерференции в речи ребенка. В связи с этим учителю всегда необходимо иметь в виду сопоставительно-типологическое описание контактирующих языков, направленное на установление общих и специфических межъязыковых сходств и различий.

Интегративный метод больше ориентирован на сходные явления в разных языках, предполагает учет явлений транспозиции (положительный перенос знаний и умений из одного языка на другой).

Татарский и английский языки, как известно, относятся к различным группам, как по генетической, так и по типологической характеристике. Татарский язык является представителем тюркской ветви алтайской семьи языков, точнее, татарский язык относится к кипчакско-булгарской подгруппе кипчакской группы тюркских языков (Баскаков АН.) Английский язык входит в западногерманскую подгруппу ветви индоевропейских языков.

В структурно-типологическом плане татарский язык относится к агглютинативным языкам, в котором также представлены аналитические элементы для выражения различных грамматических значений. Английский же относится к флективно-аналитическим языкам. Но, как справедливо отмечают ученые, агглютинативные языки, как и флективные, могут быть аналитическими и синтетическими.

Между тем, наличие аналитизма в татарском языке - это не единственное сходство татарского с английским языком. Между ними существуют типологические сходства различного уровня языковой структуры.

Агглютинативные языки: корень+суффикс — синтетический тип; корень+суффикс+служебное слово - аналитический тип.

Флективные языки: чистая внутренняя флексия - синтетический тип. Внутренняя и внешняя флексия (префикс) + корень + служебное слово – аналитический тип (Кузнецов П.С. 1954, с.8).

Можно констатировать, что как бы не были тесны взаимодействия тюркских, в том числе и татарского языка с русским языком, в них не обнаруживается столько типологических сходств как в английском и татарском языках. Но вполне естественно в то же время, что между

ними существует и много существенных различий. Как постулирует типология, целью сопоставительного исследования языков является "поиск на основе сходства их различий" (Ярцева В.Н., с.31). В татарском, как в языке агглютинативном, бесспорно, преобладают, к примеру, синтетические грамматические формы: развитая падежная система, категории принадлежности и сказуемости в именах существительных; оформление залогов при помощи разнообразных суффиксов, специфический набор суффиксов, свойственных неличным формам глагола, типы и формы связи придаточных предложений и т.д. Как признают специалисты, исконно флективно-агглютинативный английский язык в своем развитии все больше становится языком аналитического типа. Но также совершенно справедливо замечание ученых о том, что сравнение языков плодотворно лишь при наличии сходных элементов в их структуре. "Мало пользы от сравнительного изучения в том случае, если приходится каждый раз констатировать, что сравниваемые предметы ни в чем не имеют сходства" (Ярцева В.Н., с.9).

Сравнительный метод, по А.А.Реформатскому, направлен на поиск в языках схожего, для чего следует отсеивать различное. Его цель – реконструкция бывшего через преодоление существующего. Сравнительный метод принципиально историчен и прагматичен. Его основной прием: используя вспомогательную диахронию, установить различного среза синхронии «под звездочкой». Сравнительный метод должен принципиально деиндивидуализировать исследуемые языки в поисках реконструкции протореалии.

В отличие от сравнительного метода сопоставительный метод принципиально прагматичен, он направлен на определенные прикладные и практические цели, что отнюдь не снимает теоретического аспекта рассмотрения его проблематики.

Второе положение, характеризующее сопоставительный метод, можно определить следующими тезисами:

1. Тезис об идиоматичности языков, т. е. утверждение, что каждый язык индивидуально своеобразен не только в отношении «особенностей» своих деталей, но и в целом и во всех своих элементах, в своем «чертеже», как мог бы сказать Э. Сепир.

2. Тезис о системности в отношении и каждого яруса языковой структуры, и всего языка в целом.

3. Тезис о том, что сопоставление не может опираться на единичные, разрозненные «различия» диспаратных фактов, а должно исходить из системных противопоставлений категорий и рядов своего и чужого.

4. Тезис о том, что опора сопоставления отнюдь не в поисках мнимых тождеств своего и чужого, а наоборот, в определении того разного, что пронизывает сопоставление своего языка и языка чужого.

5. Тезис, определяющий противопоставление своего чужому не вообще, а лишь в двустороннем (бинарном) сопоставлении системы своего языка и данного чужого.

Если первое положение довольно очевидно и не требует большой аргументации, то пять тезисов второго положения как раз именно требуют детальной аргументации.

Принцип системности языковых фактов является вторым условием сопоставительного метода. В основе системности структурная модель языка, распределенная на ряд систем и подсистем, расчлененных и одновременно связанных друг с другом многими отношениями. Вне этих отношений любой факт, будь то слово, форма или звук, — не факт языка. Становятся эти элементы фактами языка лишь тогда, когда они подчиняются той или иной действующей в данном языке модели, т. е. когда они становятся членами системы. Это особенно очевидно, когда данный язык принимает и усваивает что-либо чужезычное из другого языка. Пока это чужезычное не освоено моделями своего языка, оно остается чуждой инкрустацией, варваризмом.

Принцип сопоставительного изучения предполагает изучение **не фактов, а категорий своего и второго языка**. Если мы изучаем какой-нибудь падеж, подчеркивал А.А.Реформатский, то необходимо брать его в сетке всех падежей данной парадигмы; так, значимость и употребление родительного падежа (генитива) зависит от того, есть ли в данной парадигме отложительный падеж (аблатив) или же он отсутствует, так как наличие аблатива ограничивает охват функций генитива (таково соотношение русского и латинского языков). То же можно сказать об «исходном падеже» некоторых языков; ср., например, киргизское *ҮйдҮн тоо бийик* и русское *Гора выше дома*.

При изучении согласных нельзя отдельно «изучать» *n*, или *m*, или *k*, а следует рассматривать всю категорию глухих в противоположность звонким, учитывая количество пар по признаку глухости — звонкости, а также и члены этих рядов, остающиеся вне пар. Брать же эти пары и ряды надо как в условиях различения (*кол — гол, икра — игра*), так и в условиях неразличения, или нейтрализации (*лук — луг, лук бы — луг бы*). При изучении гласных нельзя изолированно «освоить» чуждые русской фонетике передние лабиализованные гласные *й*, *ө* (в немецком, французском, венгерском, в тюркских), а нужно брать все ряды и соотношения передних и задних, лабиализованных и нелабиализованных, а в ряде случаев еще и учитывать особые условия (на-

пример, условие губного сингармонизма в киргизском). Тем более недопустимо «отрабатывать» русское *ы*, как это рекомендуется во многих пособиях и статьях, ведь русское *ы* — это лишь функция твердости предшествующей согласной; ср. *князь Иван* и *без Ивана* (в последнем случае вместо *и* звучит *ы*, так как *з* в *без* твердое). Необходимо освоить категорию твердости—мягкости русских согласных в противопоставлениях твердых и мягких слогов (*ляг* — *лаг*, *лег* — *лог*, *люк* — *лук* — *лык*), а тогда и *ы* (разного, кстати, качества) само «ляжет» куда надо.

Тем самым надо осудить широко применяющуюся у методистов «теорию» располагать «звуки чуждого языка по степени трудности в порядке номеров». Трудны не «звуки», а отношения рядов и категорий фонологической системы чуждого языка, не совпадающие с рядами и категориями фонологической системы своего языка. То, что в одном языке самостоятельные фонемы, в другом — лишь вариации той же единицы, и наоборот. Не совпадают и сильные, и слабые позиции, и варьирование «тех же» фонем в слабых позициях, и результаты варьирования в отношении нейтрализации противопоставленных фонем.

Для овладения вторым языком надо преодолеть навыки своего языка и, отталкиваясь от системы своего языка, овладевать этим языком. Об этом писали Е.Д.Поливанов, К.Бюлер, С.И.Бернштейн, а особенно остро Л.В.Щерба, рекомендовавший прежде всего при овладении нормами чуждого языка «... путь сознательного отталкивания от родного языка».

К примеру, между английским и татарским языками языками есть достаточно много типологических отличий.

Татарский язык, в котором насчитывается 13 гласных фонем, совместно тремя заимствованными звуками, относится ко второму, т.е. консонантно-вокалическому типу, в силу этого, в потоке речи гласные звуки решающим образом действуют на качество согласных (*тор - тер, бар - бэр*). А русский язык, к примеру, относится к консонантному типу, где всего 6 гласных звуков, и они, как правило, варьируют под воздействием твердых и мягких согласных (*сад - сядь [с'ад']*).

В английском же языке гласные звуки представлены в достаточно большом количестве:

Татарский язык	Английский язык
гласные - 12,	гласные - 12 монофтонгов, 9 дифтонгов;
согласные - 28	согласные - 24.

В звуковом составе татарского и английского языков довольно много звуков, как среди гласных, так и среди согласных, которые полностью совпадают или близки по качеству.

Среди гласных, к примеру, по своим артикуляторно-акустическим признакам полностью совпадают татарские *и, е* и английские *i, e*; очень близки по качеству широкие гласные переднего ряда *о* и *эе*; среди согласных одинаковы по образованию специфические звуки: губно-губной *w*, фарингальный *h*, а также глубокозаднеязычный *ц*. В татарском и английском языках имеются также близкие по звучанию звуки — переднеязычный татарский *ц* (*жир, жыр*) и английский *g* [д.з] (*large* [la:dʒ]). Но эти звуки довольно сильно различаются по качеству. Татарский *ж* в литературном языке представлен как довольно мягкий, фрикативный переднеязычный шумный звук, а английский [с/з] - это аффрикат. Близкое к английскому аффрикату

Как подчеркивается в лингвистических трудах, типологические сходствасопоставляемых языков ярче всего проявляются на грамматическом уровне (Ярцева В.Н., 1981). Такой подход совершенно оправдан также в данном конкретном случае. Даже при поверхностном анализе можно обнаружить немало типологических сходжений как в морфологической структуре татарского и английского языков, так и в способах связи слов в предложении, т.е. в синтаксисе. В то же время следует еще раз вспомнить, что именно по грамматической структуре эти два языка относятся совершенно к противоположным языковым типам: агглютинативному и флективному.

В татарском языке, несомненно, преобладает суффиксальный (синтетический) тип формообразования слов. Тем не менее, на перифериях различных грамматических категорий или в самих грамматических категориях нередко выступают аналитические элементы в виде вспомогательных слов, послелогов и др. для выражения различных грамматических отношений. К примеру, в татарском языке традиционно категория падежа имен существительных представлена шестью падежами, которые все суффиксальные, т.е. синтетического типа: *-ныц /-нен; -га/-гэ; -ны/-не; -дан/-дэн; -да/-дэ*. Помимо этих падежей отношение имен существительных к другим словам в предложении довольно часто выражается при помощи послелогов, таких, как *белэн, вчен, турында* и др. Послелог *белэн* очень часто выступает в значении инструменталия или комитатива: *балта белэн "топором", калэм белэн "пером", борыч белэн "с перцем"*; послелог *вчен*, выступая с именами существительными, выражает чаще всего отношение цели: *дэрес вчен "для урока", булэк вчен "для подарка"*; послелог *турында* передает значение предложного падежа русского языка: *спектакль турында "о спектакле", ял турында "об отдыхе"* и др.

Английский язык исконно относится больше к синтетическому строю, при котором грамматические значения слов выражались при

помощи суффиксов, внутренней флексией, чередованием звуков. Но как констатируют ученые, современный английский язык является больше языком аналитического типа, так как в нем стали преобладать аналитические способы выражения грамматических значений (Ильиш Б.А., 1948, с. 21-22).

Как известно, в английском языке имеются только два падежа: общий — с нулевым окончанием, и притяжательный, выражающийся окончанием *-s*; для выражения же падежных отношений употребляются в современном языке предлоги: *of, to, by, with*; частично грамматизированными предлогами считаются также *for, about, on, in, at, from*. Что касается сходств, абсолютно идентичными являются падежные значения предлогов *with, by* с татарским *белэн*, которые имеют инструментальное значение и значение совместности.

В трудах по типологии обращается внимание также на такую особенность: во флективных языках служебными словами являются обычно предлоги, стоящие перед теми самостоятельными словами, к которым они относятся; в агглютинативных языках, «где падежи характеризуются окончаниями, в качестве служебных слов, выражающих отношения между словами употребляются не предлоги, а послелого. Эти послелого сочетаются обычно не с косвенными падежами имени, как предлоги в русском языке, а с формой имени, с нулевым окончанием» (Кузнецов П.С., 1954, с.23). Сказанное совершенно справедливо и в отношении татарского языка.

Вышеприведенные послелого *белэн, вчен, турында*, выражая соответствующее грамматические (падежные) значения, действительно сочетаются с нулевой формой существительного: *калом белэн язылган* "написано пером", *кайнатма вчен экрлэк эзерлвдем* "приготовила ягоды для варенья". В подобных случаях грамматическое значение выражается послелогоми, а форма имени является как бы подставкой для послелогов. А в тех случаях, когда послелого сочетаются с формами косвенных падежей (урманга таба "в направлении к лесу", *вйгэ кадэр* "до дому", *твшитэн соц* "после обеда") они или конкретизируют падежные значения, или уже выражают другие, отличные от падежных, грамматические значения.

К типологическим сходствам грамматического плана татарского и английского языков можно отнести также специфику прилагательного как части речи. Как известно, в английском языке, не изменяются ни по родам, ни по числам: *яхшы китап — good book* "хорошая книга", *яхшы китаплар — good books* "хорошие книги", *яхшы китанны — good books* "хорошую книгу" и др.

Учет идиоматичности языка. Если система каждого языка идиоматична, то можно и должно сопоставлять данный язык только с каким-то определенным другим языком, обладающим иной системой, а не говорить о сопоставлении «вообще». Трудности при усвоении данного языка носителями языков различны, и они выявляются лишь в двустороннем (бинарном) сопоставлении. И преодоление этих трудностей будет различным для носителей различных языков, и план обучения и порядок обучения должен исходить из данного бинарного соотношения систем языков, и он обязательно будет варьировать в зависимости от того, какие языки вошли в сопоставляемую пару.

Идея такого сопоставления была намечена Ф. де Соссюром в его «Курсе общей лингвистики», когда он, иллюстрируя идею системности в различных языках, сопоставляет одно французское слово *mouton* и два его соответствия в английском: *sheep* ‘баран’ и *mutton* ‘баранина’. Здесь были заложены основы структурной лексикологии, к сожалению, слабо подхваченные другими исследованиями.

Очень часто мы сталкиваемся с ситуацией, когда люди, изучающие тот или иной язык, обнаруживают его своеобразие на фоне их родного языка. Изучением исторического развития языков, их современного состояния, а так же исследованием их отличительных черт занимается особый раздел сравнительного языкознания, который обычно называют общей типологией языков. Ее основоположником был немецкий лингвист Вильгельм фон Гумбольдт (1767-1835).

Этот ученый знал огромное количество языков и благодаря этому впервые в истории языкознания и лингвистики предложил их типологическую классификацию, исходя из способности слов данного языка присоединять к себе тот или иной тип морфем.

В определении А.И.Смирницкого морфема – это наименьшая языковая единица, обладающая существенными признаками языка, т.е. имеющая как внешнюю (звуковую), так и внутреннюю (смысловую) стороны.

Гумбольдт разделил все языки по степени сложности элементов, структуре слова на четыре класса: изолирующие, агглютинирующие, флективные и к особой четвертой группе он отнес языки американских индейцев, слова которых способны соединяться в особые "слова-предложения". Эту группу языков он назвал инкорпорирующими.

Немецкий языковед Г. Штейнталь, ученик и последователь Гумбольдта, обратил внимание не на отдельные слова, а на синтаксические связи между ними, и таким образом, перешел от морфологии к синтаксису, добавив тем самым еще один типологический признак.

И, наконец, американский лингвист Э. Сепир предложил эволюцию структуры языков от более примитивных типов – изолирующего к более сложному типу – флективному. Он выделил аналитический тип языка.

Таким образом, типологическая классификация языков основывается на морфологической и на синтаксической системах языка, и, исходя из этого, выделяют четыре типа языков: аморфные, агглютинативные, синтетические и аналитические.

Аморфные языки (греч. *amorphos*, без- + *morphe* – форма – "бесформенные", "изолирующие", "корневые", "корнеизолирующие"). Языки, у которых отсутствуют словоизменения, т.е. нет аффиксов и в которых грамматические значения (падежа, числа, лица, времени и т.д.) выражаются или посредством примыкания одних слов к другим, или при помощи служебных слов. Примером аморфных языков может служить китайский язык.

Агглютинативные языки (лат. *agglutinatio* – приклеивание). Языки, в основе которых лежит механическое присоединение однозначных, стандартных аффиксов к неизменяемым корням в строго определенной последовательности.

К таким языкам относится группа тюркских языков (турецкий, киргизский, казахский, башкирский, татарский и др.).

Однако наиболее осторожно надо относиться к близкородственным языкам. Об этом много раз предупреждал А.А.Реформатский. К примеру, болгарское *стол*, что значит не 'стол', а 'стул'; чешское *erstvý chléb* – не 'чёрствый хлеб', а наоборот: 'свежий хлеб'. Таких примеров в близкородственных языках найти можно множество.

Исследованием принципов изучения татарского языка занимались и занимаются многие лингвисты и методисты²². Среди них и известный педагог-просветитель Каюм Насыри, лингвисты Р.А.Юсупов, Ф.С.Са-фиуллина, методисты Ф.Ф.Харисов, Ч.М.Харисова и мн. др.

Правда, принципы часто соотносятся с детьми, которые думают и говорят на татарском языке как родном. Хотя многие дети-татары (особенно в городах и районных центрах) чаще думают и говорят на русском языке, а татарский язык («родной») воспринимают как второй.

²² Насыри К. Сайланма эсэрлэр: В 2-х т. / К. Насыри. - Казан: Тат. кит. нэшр., 1974. - Т.1; Харисов Ф.Ф. Обучение татарской устной речи: Лингводидактические основы первоначального обучения татарской устной речи в русской школе / Ф.Ф. Харисов. - Казань: Магариф, 1999; Юсупов Р.А. Лексико-фразеологические средства татарского и русского языков / Р.А. Юсупов. - Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. - 255 с.; Сафиуллина Ф.С. Татар теленэ ойрэту («Татарский язык. Интенсивный курс») / Ф.С. Сафиуллина, К.С. Фэтхуллова. - Казан: Хэтер, 1999; 1999/ китабы белэн эшлэуче укытучылар очен методик кулланма). - Казан: Хэтер, 1999.

При определении лингвистических основ методики преподавания татарского языка русским учащимся Ф.Ф. Харисов²³ отмечает необходимость учета двух важнейших факторов: опору на исходные положения татарского языкознания, то есть систему самого татарского языка; данные сопоставительного анализа систем татарского и русского языков. Поэтому в основе обучения русских учащихся, например, лексике татарского литературного языка должны лежать данные сопоставительного анализа – лексической системы татарского и русского языков.

В настоящее время имеется немало работ по сопоставительному изучению лексики татарского и русского языков: В.А. Богородицкого, Э.А. Ахунзянова, П.И. Визгалова, Р.А. Юсупова, Р.Х. Субаевой и др. Авторы указывают на общность и различия элементов в лексико-семантической системе татарского и русского языков.

Р.А. Юсупов²⁴ отмечает, что общность в лексической системе татарского и русского языков проявляется в заимствованиях, ономастике, структурно-семантических и семантических кальках, историзмах и неологизмах. Знание таких слов, безусловно, облегчает учащимся восприятие лексики татарского литературного языка, помогает обойтись без дополнительного объяснения созначений этих слов, увеличивая, таким образом, объем активного словаря учащихся начальной школы. Например: *класс, карандаш, ручка, парта, пенал, стена, шкаф, диван* и др.

Различия проявляются в том, что в татарском языке наблюдается большое количество:

а) парных слов: *исэн-сау* - жив, здоров; *савыт-саба* - посуда, *тирэ-як* - окружение, *бала-чага* - дети;

б) арабо-персидских и русских заимствований: *китап* - книга, *сэгать* - часы, *мэктэп* - школа, *элифба* - букварь, *дэрес* - урок, *рэсем* - рисунок, *тэлинкэ* - тарелка, *кэбестэ* - капуста, *кэжэ* - коза и др.;

в) однозначных слов, которые в русском языке многозначны: *жомлэ* - предложение.

Установление различий помогает заранее прогнозировать основные трудности при обучении учащихся лексике татарского литературного языка, а также избежать огромного количества интерферентных ошибок в процессе употребления их в разговорной речи.

²³ Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф. Харисов. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001.

²⁴ Юсупов Р.А. Лексико-фразеологические средства татарского и русского языков / Р.А. Юсупов. - Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. - 255 с.

Термин «интерференция» методистами чаще понимается как результат отрицательного воздействия одного языка (родного) на речь на другом (изучаемом) языке.

Недостатком существовавших ранее вышедших учебников по татарскому языку для русскоязычных учащихся признается то, что авторы не учитывали особенности русского и татарского языков на уровне лексики, видимо, полагая, что между понятиями, выражаемыми родственными словами русского и татарского языков, всегда есть отношения полного совпадения, что на практике бывает крайне редко. Поэтому простой перевод слова на русский язык или наоборот далеко не всегда дает учащимся понимание значения слова.

Затрудняет употребление татарских слов и их словообразовательная специфика: большое количество парных, сложных и многозначных слов.

Лингвистические принципы обучения нашли подробное освещение в исследованиях К.Д. Ушинского, В.А. Богородицкого, Н.К. Дмитриева, И.В. Баранникова, Н.М. Шанского, Л.З. Шакировой, Л.Г. Сяховой, Ф.Ф. Харисова, Ф.С. Сафиуллиной и др.

К лингвистическим принципам, которыми необходимо руководствоваться при обучении русскоязычных учащихся татарскому языку, Ф.С.Сафиуллина²⁵ относит: системность, концентризм, функциональность, стилистическую дифференциацию, минимизацию, ситуативно-тематический подбор материала, обучение лексике на синтаксической основе.

Ф.Ф. Харисов²⁶ подразделяет принципы на три основные группы: принцип системности и связанный с ним принцип комплексности, функционально-семантический, культурологический.

Принцип системности и связанный с ним принцип комплексности. Этот принцип предполагает участие всех уровней языка в процессе коммуникации «во взаимосвязи, в комплексе». Что касается лексики, то, во-первых, изучая новое татарское слово, учащиеся учатся правильно произносить его (с точки зрения фонетики), употреблять в нужной форме (с точки зрения грамматики) и в необходимой ситуации, т.е. строить высказывание (с точки зрения синтаксиса предложения и текста); во-вторых, в процессе изучения языка учащиеся знакомятся с лексической системой татарского языка в целом.

²⁵ Сафиуллина Ф.С. Татар теленэ ойрэту («Татарский язык. Интенсивный курс») / Ф.С.Сафиуллина, К.С.Фэтхуллова. - Казан: Хэтер, 1999; 1999/ китабы белэн эшлэуче укытучылар очен методик кулланма). - Казан: Хэтер, 1999.

²⁶ Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф.Харисов. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001.

Специфика системного подхода к изучению языковых явлений состоит в направленности на изучение объекта в целом и во взаимоотношении его элементов, на выявление закономерных связей между составляющими систему элементами, на описание объекта именно в том аспекте, в каком он представляет систему.

Кроме этого, существует определенная система ввода лексических единиц, в зависимости от особенности слова (с конкретным или абстрактным значением, в прямом или переносном смысле, простое оно или сложное, фразеологизм и т.д.). Постепенно учащиеся знакомятся с лексическими единицами разного уровня и сложности и получают представление о богатой и разнообразной лексической системе изучаемого языка.

Функционально-семантический принцип. Функциональный план рассмотрения языковых фактов диктуется тем, что язык обретает жизнь лишь в действии, «в языкопользовании», т.е. в речи как способе выражения того или иного содержания, смысла.

Таким образом, благодаря данному принципу обучения решается главная задача обучения языку - выработка основ коммуникативной компетенции.

Культурологический или страноведческий принцип. В процессе изучения лексики татарского литературного языка русскоязычными учащимися происходит познание культуры татарского народа, с одной стороны, с другой – познание культуры происходит через лексику изучаемого языка, которая отражает определенную сторону действительности татарского народа. Этому необходимо специально обучать учащихся.

Ф.Ф. Харисов подчеркивает, что нельзя изучать язык народа в отрыве от его культуры, истории. По его мнению, изучение татарского языка нетатарами сопровождается проникновением в иную культуру и гармоничным сосуществованием с ней²⁷.

Говоря о лингвострановедческой лексике, выделяют: 1) фоновые слова; 2) безэквивалентные слова; 3) эквивалентные слова.

Фоновые слова – это слова, лексические фонемы которых не совпадают, хотя понятия являются эквивалентными в обоих языках. Например, слово *очпочмак* у татар ассоциируется не только с математическим понятием (треугольник), но еще и с татарским национальным блюдом (пирожок с мясом и картошкой треугольной формы). Второе значение этого слова не отражено в толковых словарях.

²⁷ Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф.Харисов. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001.

Эквивалентные слова (книга, стол, дочь) не несут в себе национальных элементов культуры, и при их объяснении можно ограничиться переводом.

Безэквивалентные слова – это слова, называющие предметы или явления, отсутствующие в другой культуре.

В активный словарный состав учащихся входят слова речевого этикета, слова, содержащие национально-региональный компонент (*альяпкыч* - фартук, *Суанасы* - Водяная, *Шурэле* - Шурале, *Сабантуй*, *Нэуруз* - Навруз), а также слова, называющие памятники архитектуры и культуры (*Соембикэ манарасы* - башня Сююмбеки, *КолШэрифмэчете* - Мечеть Кол Шариф), этнографические (*татарлар* - татары, *болгарлар* - болгары), топонимические (*Казан* - Казань, *Алабуга шэпэре* - г. Елабуга), гидронимические (*Кабан куле* - озеро Кабан, *Агыйдел* - р. Белая), антропонимические сведения (*Айсылу*, *Гузэл* - женские имена; *Наил*, *Булат* - мужские имена) и др.

Текстоцентрический принцип. Текст (от лат. *textus* - ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность.

В семиотике (теории знаков) под текстом понимается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в том числе обряд, танец, ритуал и т.п.; в языкознании текст - последовательность вербальных (словесных) знаков.

Правильность построения вербального текста, который может быть устным и письменным, связана с соответствием требованию «текстуальности» - внешней связности, внутренней осмысленности, возможности своевременного восприятия, осуществления необходимых условий коммуникации и т.д. Для обоих видов текста - письменного и устного - существенным является вопрос о его идентичности, о так называемой канонической форме, исследуемый особой отраслью филологии - текстологией.

Языкознание описывает специфические средства, обеспечивающие смысловые установки, передаваемые в тексте: лексические средства типа частиц, вводных слов и т.п., тектонические средства - изменение порядка слов в зависимости от текстовой установки, интонационные средства (для звуковых текстов), особые графические средства - подчеркивания, шрифтовые выделения, пунктуация (для письменных текстов).

Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицами и их соединениями, но и необходимым общим фондом знаний, коммуникативным фоном.

В связной речи между законченными предложениями существует тесная смысловая, а следовательно, и грамматическая (синтаксическая) связь. Связь между предложениями может быть цепной и параллельной.

Цепная связь отражает последовательное движение, развитие мысли в связной речи. В соответствии с теорией актуального членения, рассматривающей предложение в тесной связи с выражаемой мыслью, большинство предложений состоит из темы и ремы. Тема – это исходный пункт, начало движения мысли, «данное», рема – развитие мысли, ее основа, ядро, «новое». В большинстве предложений мысль движется от известного, «данного» к ядру высказывания, к «новому». Но движение, развитие мысли на этом не прекращается и, как правило, не исчерпывается одним предложением. Обычно рема (новое) предшествующего предложения становится темой (данным) следующего предложения, которое, в свою очередь, требует новой ремы. Так идет плавное, последовательное развитие мысли. Например: *За садом находились у них **большой лес**, который был совершенно пощажён предприимчивым приказчиком, - может быть, оттого, что стук топора доходил бы до самых ушей Пульхерии Ивановны. Он был глух, запущен, старые древесные стволы были закрыты разросшимся орешником и походили на мохнатые лапы голубей.* (Г.). В первом предложении логическим ударением подчеркнуты находящиеся в конце главной части слова *большой лес*, входящие в рему первого предложения. Во втором предложении рема (*большой лес*) становится уже темой, «исходным» (он), дающим начало новой мысли.

Актуальное членение предложения - это смысловое членение предложения, при котором оно делится на исходную часть - д а н н о е - и то, что говорится о ней, - н о в о е (*Яблок - уйма*). Актуальное членение (АЧ) может совпадать с членением предложения на группу подлежащего и группу сказуемого или на подлежащее и сказуемое (для нераспространенных предложений): *Охота / запрещена; Новый директор завода / сразу приступил к переезду*. В этом случае говорят о совпадении актуального и грамматического членения. Чаще эти членения не совпадают: *В нашем районе / выросли новые дома; Книгу эту / он купил случайно*. При актуальном членении предложения возможен разрыв групп подлежащего, сказуемого и второстепенных членов: *Жену он выбрал себе / хорошую*. Исходную часть актуального членения (данное) называют т е м о й, или исходом, заключительную (новое) - р е м о й, или ядром.

Предложения, не поддающиеся актуальному членению, называются нерасчлененными. Обычно они имеют значение бытийности,

констатации факта: *Идет снег; Можно начинать; Нет денег.* Эти же предложения могут быть преобразованы - с тем же лексико-грамматическим составом - в предложения с актуальным членением: *Снег / - идет; Начинать / - можно; Деньг / - нет.*

В письменной речи деление на тему и рему чаще всего не обозначается знаками препинания, но иногда не обозначается тире. В устной речи основное средство актуального членения - интонация: на теме повышается голос; на реме понижается. Обычно тема помещается в начале фразы, рема - в конце. При изменении этого порядка происходит сдвиг фразового ударения и оно, в усиленной форме, падает на рему.

Цепная связь – один из важнейших и наиболее распространенных способов связи самостоятельных предложений. Там, где мысль развивается линейно, последовательно, где каждое последующее предложение развивается предшествующее, как бы вытекает из него, цепные связи неизбежны. Мы встречаем их и в описании, и в повествовании, и особенно в рассуждении.

Параллельная связь, как и цепная, заключается в структурной соотнесенности соединяемых предложений. Однако характер этой соотнесенности иной. Параллельная связь выражается в одинаковом или сходном синтаксическом строении предложений.

Для работы над межфразовой связью можно провести комментарий записанного на доске (или спроецированного через кодоскоп, мультимедиа на экран) текста:

«Наш каток был хороший, большой и крепкий. Про него ничего нельзя было сказать плохого. Но скоро катающихся оказалось так много, что всем не хватало места. И вот Мишка, чтоб разгрузить каток, придумал меру: у кого двойка - не пускать на каток, пока не исправит. С тех пор каждый, кто приходил кататься, должен был показать свой дневник. Некоторым двоечникам пришлось подтянуться». (И. Носов. Приключения Толи Клюквина.)

Выявляя средства межфразовой связи, учащиеся могут составить такую запись: (1-е предложение: *каток*) ↔ (2-е предложение: *про него*) ↔ (3-е предложение: *но, катающихся*) ↔ (4-е предложение: *и, каток, двойка*) ↔ (5-е предложение: *с тех пор, кататься*) ↔ (6-е предложение: *двоечникам*).

Иначе говоря, первое предложение связано со вторым при помощи местоименной замены (*каток - про него*), третье связано с первым и со вторым при помощи союза *но* и однокоренных слов (*каток - катающихся - каток*), пятое - при помощи местоимения (*с тех пор*) и одно-

коренных слов (*каток - кататься*), шестое - при помощи однокоренных слов (*двойка - двоечникам*).

Затем можно дать задание определить тему («Каток») и основную мысль («Для тех, кто учится без двоек»). В результате учащиеся получат понятие о тексте как целостном высказывании.

Сложное синтаксическое целое – это сочетание нескольких тесно взаимосвязанных по смыслу и синтаксически предложений, представляющих более полное по сравнению с отдельным предложением развитие мысли.

Со стороны смысловой сложное синтаксическое целое характеризуется единством мысли, высказывания, темы, тесной смысловой связанностью предложений. Со стороны синтаксической сложное синтаксическое целое характеризуется: а) специфическими синтаксическими средствами связи между предложениями (цепная, параллельная, присоединительная); б) единством субъективно-модальной окраски; в) ритмико-интонационным единством.

В наиболее общем виде сложное синтаксическое целое состоит из зачина (начало микротемы), средней части (развитие микротемы) и концовки (завершение микротемы).

Абзац (нем. *absatz*, букв. – *отступ*) – 1) отступ в начальной строке печатного или рукописного текста; 2) компонент связного текста, состоящий из одной или нескольких фраз (предложений) и характеризующийся единством и относительной законченностью содержания. В значении, близком к этому, выступают также термины «период», «сложное синтаксическое целое», «сверхфразовое единство». Пример абзаца:

Вскоре лисице удалось отомстить орлу. Как-то раз люди в поле приносили в жертву богам козу. Орел слетел к жертвеннику и унес с него горящие внутренности. Но только донес их до гнезда, как подул сильный ветер. И тонкие старые прутья вспыхнули ярким пламенем. Упали орлята на землю. Лисица подбежала и съела их.

Проявлением единства содержания абзаца являются межфразовые связи. В приведенном абзаце межфразовые связи создаются, в частности: а) союзами, при которых один из соединяемых компонентов во фразе отсутствует (*но, и*); б) тождеством упоминаемых объектов (*орлу - орел, лисице - лисица*), выраженным, например, словами-заместителями (*внутренности - их*), а также нулевыми заместителями (ср. отсутствие подлежащего при сказуемом *донес* в 4-й фразе); в) семантическими (смысловыми) связями слов (напр.: *приносить в жертву - жертвенник, орел - орлята*); г) соотносительностью видовременных форм сказуемых (во всех фразах, кроме 2-й, сказуемое - глагол сов. вида в форме

прош. времени); д) актуальным членением (порядком слов) данной фразы в контексте предшествующих (так, в седьмой фразе прямой порядок слов и отсутствие фразового ударения на слове *лисица* означают, что *лисица* является темой этого предложения, а это, в свою очередь, обусловлено тем, что эта лисица уже упоминалась ранее).

Некоторые межфразовые связи (в частности, причинные, пояснительные, а также связи, основанные на единстве времени, места действия или тождестве действующих лиц и предметов) могут не иметь явного выражения, а восстанавливаются в тексте в силу изначально заданной его связности (*внутренности* - имеются в виду внутренности козы; *слетел* - имеется в виду не произвольный момент в прошлом, а момент, когда люди приносили жертву). Соединительные и противительные связи часто выражаются лексико-синтаксическим параллелизмом фраз. В межфразовые связи могут вступать как отдельные фразы, так и группы фраз. Так, первая фраза связана пояснительной связью со всеми остальными фразами абзаца как с целым.

Связи между абзацами в составе текста имеют ту же природу, что и связи между фразами в абзаце. Границы между абзацами проходят в точках с минимальным числом межфразовых связей. В связях между абзацами главную роль играют обычно первые фразы абзацев. Так, в первой фразе слово *вскоре* (вызывающее вопрос *после чего?*) и слово *отомстить* (вызывающее вопрос *за что?*) соотносят данный абзац с предшествующими.

Перечисленные средства связи внутри текста (или связной речи) практически во всех языках одинаковы. Принципиально различается порядок слов (актуальное членение): порядок слов одного предложения может влиять на порядок следования всех предложений текста.

Названные принципы могут лечь в основу трехязычного обучения детей.

Глава 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

3.1. Лингвистические особенности разных языков

Проектирование и реализация технологии поликультурного языкового развития детей обусловлены определением лингвистических особенностей разных языков (русского, английского, татарского). Эти

особенности должны составить лингводидактическую основу технологии.

Лингвистические особенности языков обычно рассматривают на разных уровнях. Систематический анализ²⁸ языковых явлений иностранного, русского и родного языков в значительной мере способствует сознательному и прочному усвоению изучаемых языков.

Грамматический строй русского языка, в определении В.В.Виноградова²⁹, переживает «переходную стадию от синтетического строя к смешанному, аналитико-синтетическому». В современных исследованиях по морфологии русского языка происходящие изменения также рассматриваются в связи с тенденцией русского языка к аналитизму. Ярким проявлением аналитизма на морфологическом уровне является увеличение числа аналитических единиц.

Во-первых, нельзя не вспомнить об аналитических формах степеней сравнения прилагательных и наречия в русском языке. Так в предикативной функции распространяется употребление аналитической формы, что полностью соответствует аналитическим тенденциям в языке: Моя собака более сильная. Он сделал более качественный перевод

Во-вторых, наличие в русском языке аналитического будущего времени: буду красить - морфологического значение будущего времени, 1-ого лица единственного числа выражено специальной формой от глагола "быть".

Так же одним из проявлений тенденции современного русского языка к аналитизму является ослабление роли падежных флексий, уменьшение их смысловой нагрузки. В частности, об этом свидетельствуют масштабы беспадежной омонимии, распространённость нулевых падежных показателей, активное введение в употребление неизменяемых существительных.

Для русскоязычных детей особую трудность представляют особенности других языков – английского и татарского.

На **фонетическом уровне** произношением английского языка овладевают хорошо обычно татары, которые с детства свободно говорят на родном и русском языках. Фонетическая система английского языка существенно отличается от фонетической системы татарского языка. В связи с этим овладение произношением английского языка вызывает серьезные затруднения в татарской аудитории, и хорошо успевают по

²⁸ Хафизова Т.М., Мингазутдинова Э. Сопоставительный анализ английских и татарских фонем. Казань, 2004.

²⁹ Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. - М., 1978.

английскому языку только те, которые с детства приобрели «прочные навыки свободно» перестраивать органы речи для произношения звуков разных фонетических систем, овладели режимом дыхания и методикой речи неродного языка.

Изложенное выше приводит к заключению, что при изучении иностранных языков нужно знать особенности родного языка, нужно владеть в какой-то мере этим языком и умело пользоваться методом сопоставления явлений иностранного языка с явлениями татарского и русского языков.

Как известно, для каждого языка характерен свой способ использования органов речи при произнесении членораздельных звуков. Каждый язык характеризуется определенным укладом органов речи, степенью их напряженности, определенным распределением артикуляционной напряженности в речи и т.п. Эти типичные для данного языка уклады, артикуляционные навыки, исторически выбранные коллективы, и называются артикуляционной базы языка.

При изучении нового языка мы постепенно овладеваем новой артикуляционной базой, однако, овладение в совершенстве новой артикуляционной базой часто оказывается очень трудным делом. Можно привести множество примеров, подтверждающих правильность этого положения: среди нас часто встречаются люди, достаточной степени владеющие устной и письменной речью неродного языка, люди, следовательно, прочно усвоившие лексический состав и грамматический строй нового языка, тем не менее, плохо владеющие артикуляционной базой этого языка.

Очевидно, артикуляционные навыки людей, приобретенные ими с детства на базе родного языка, являются наиболее прочными, устойчивыми навыками, и приобретение новых произносительных привычек, создание новых «временных связей» является чрезвычайно трудным делом. Необходима очень большая сознательная и систематическая тренировка органов речи для овладения новой артикуляционной базой.

Глагол

Американский ученый Дж. Т. Фрейзер выделяет у глагола пять различных темпоральностей (временных соотношенностей), образующих иерархическую структуру с возрастанием богатства содержания: 1) ноотемпоральность; 2) биотемпоральность; 3) эотемпоральность; 4) прототемпоральность; 5) атемпоральность.

Рассматривая³⁰ данную категорию с лингвистической точки зрения, мы считаем (вслед за А.А. Бондарко), что темпоральность – это

³⁰ Гильфанова Д.Р. Темпоральность художественного текста на материале английского и татарского языков. Тюмень, 2005.

функционально-семантическая категория, выражающая сущность физического и философского аспектов времени, реализуемая различными языковыми средствами выражения времени: совокупностью грамматических, лексических и комбинированных средств, где ядром темпоральности является грамматическое время.

Время как грамматическая категория было исследовано в работах таких ученых, как Т.И. Дешериева, А.А. Коневский, В.Н. Жигадло, Д.Г. Тумашева и многих других. В целом под грамматическим временем мы понимаем, прежде всего, сложную систему временных форм, которая заключается в их противопоставлении и выражает отношение действия к моменту речи.

Грамматическое время находит свое выражение в глагольном времени, которое является отражением временной локализации какого-либо события. Важным моментом в рассмотрении грамматического времени является дейктическая локализация, а именно, понятие точки отсчета, под которой мы понимаем настоящее, разделяющее прошлое и будущее. В свою очередь это дейктическая точка способна перемещаться. В зависимости от того, выступает ли в роли временного дейктического центра момент речи, выделяются абсолютное и относительное время. Дейксис имеет важное значение при выделении инклюзивных и эксклюзивных вариантов видо-временных форм, а также их сем. На уровне текста точка отсчета определяется контекстом.

Вид (совершенный или несовершенный) является категорией подчиненной. Относительно категории вида, мы лингвисты выделяем несколько проблемных зон. Так, например, в английском языке категория перфекта вызывает дискуссии. Вопрос заключается в том, является ли перфект категорией вида или нет. Вслед за А.И. Смирницким мы считаем, что перфект - это не время и не вид, а особая категория временной отнесенности.

В татарском языке категория вида также является спорной, тем не менее, общепринятым мнением является то, что данная категория в татарском языке отсутствует.

Как в английском, так и в татарском языке категория времени представляет собой единство трех оппозиционных рядов, в которые входят как простые, так и сложные временные формы. В количественном отношении глагольные формы распределены по этим рядам неравномерно. Временная система английского языка представлена шестнадцатью видовременными формами, в татарском языке - девятью формами, где имеется всего лишь одна форма настоящего времени,

обладающая огромной семантической нагрузкой. Данное различие является причиной существующих алломорфов, наблюдаемых в выражении настоящего и прошедшего времени в английском и татарском языках.

Семантическим стержнем противопоставления системы времен как английского, так и татарского языка является темпоральное значение, которое ориентируется на лингвистический момент речи, определяется как настоящее (одновременное с моментом речи), будущее (следующее за моментом речи) и прошедшее (предшествующее моменту речи).

Темпоральность в английском языке характеризуется следующими особенностями:

1. Грамматические форманты настоящего временного плана в английском языке имеют способность реализовать как значение настоящего конкретного, когда действие происходит в момент речи, так и значение настоящего расширенного, действие которого выходит за рамки момента речи, а также результативность к моменту речи.

Настоящее расширенное находит свое формальное выражение преимущественно в форме *Present Indefinite*, где инвариантным семантическим признаком является неразобщенность с векторным нулем.

Семантический потенциал может быть следующим:

№ 1

1. Включение дейктического момента (нуля оси ориентации настоящего времени) в протяженность действия; 2. единичность действия; 3. отсутствие четкой временной локализации Англ: "When one loves one's Art no service seems too hard" (О. Генри, 1956: 34).

№ 2

1. Включение дейктического момента в протяженность действия; 2. Кратность действия; 3. Отсутствие четкой временной локализации. Англ.: He comes in sometimes when I am with Clementina at the piano – he is a widower, you know – and stands there pulling his white goatee (О.Генри, 1956: 34).

Настоящее актуальное реализуется с помощью формы *Present Continuous*, которое наиболее отчетливо проявляет себя в несобственно-прямой речи.

Приведем набор сем настоящего длительного: 1. включение дейктического момента в протяженность действия; 2. длительность действия; 3. локализованность действия во времени. Англ.: - Oh, what *are* you talking about! – exclaimed the young lady (О.Генри, 2005:35).

Сема результативности к моменту речи в английском выражается формой *Present Perfect*.

Исследователи выделяют и такие варианты данной формы, как инклюзивная, эксклюзивная. Англ. : “How long have you been sick?” I asked (О.Генри, 2005:95).

В данном случае перфектная форма характеризуется как инклюзивная.

Рассмотрим набор сем, который реализуется в приведенном примере: 1) предшествование действия по отношению к дейктическому моменту; 2) включение векторного нуля в протяженность действия; 3) единичность действия; 4) локализованность действия во времени.

Сема результативности может сопровождаться и семой длительности, в таких случаях формальным показателем является форма Present Perfect Continuous. Англ.: " What have you been doing for the last two weeks Dele?" he asked (О. Генри, 1956:96).

В приведенном предложении продолжительность действия подкрепляется многокомпонентным локализатором " for the last two weeks". Достаточно часто в диалогах встречается и вариант перфектной эксклюзивной формы, т. е. не включающей дейктический момент. Англ.: Listen, I ‘ve had a good deal of trouble with medical societies everywhere I ‘ve been (О.Генри, 2005:91).

2. План прошедшего в английском представлен четырьмя видо-временными формами Past Indefinite, Past Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous.

Основная морфосема, которая характеризует формы прошедшего времени в русском, английском и татарском языках – это морфосема предшествования моменту речи, которая выявляется из противопоставления форме настоящего времени. Основными темпоральными значениями в художественном тексте являются: аористическое значение, которое выражается формой Past Indefinite: Англ. : A young lady crossed the street, passed him at the corner and entered a door which was sign “The Elmore Bank”. (О.Генри, 1956:144).

Действие в прошлом как обобщенный факт. Сема целостного действия в данных значениях также выражается в английском языке формой Past Indefinite: Англ.: I began to save up money, and we had new carpets, and a parlor organ (О. Генри, 2005:72).

Процессуальность в прошлом морфологически выражается формой Past Continuous: Англ.: Then they looked at each other for a moment without speaking. A persistent, cold rain was falling, mingled with snow (О.Генри, 2005:108).

3. План будущего встречается редко в художественном тексте и преимущественно лишь в несобственно-прямой речи. Основная морфосема, характеризующая действия будущего времени – это следова-

ние за моментом речи. Англ.: "Mr. Mayor", say I, "there is only one hope for you. Drugs will do you no good" (О.Генри, 2005:234).

Темпоральность в татарском языке

Темпоральная система татарского языка состоит из девяти видо-временных форм, распределенных по трем временным планам: настоящее, прошедшее, будущее.

План настоящего в татарском языке представлен одной формой настоящего времени, обладающей огромной семантической нагрузкой. Данная форма может передавать действия как совпадающие с моментом речи, так и выходящие за его рамки.

Английский язык является примером аналитического языка в отличие от русского, который является синтетическим. То есть другими словами морфологическая структура слов в английском языке более простая, нежели чем в русском языке.

На уровне **словообразования** черты аналитизма в английском языке могут выражаться разными способами.

В современном английском языке различают четыре основных способа образования новых слов: конверсия, словосложение, префиксация и суффиксация. Однако только конверсия является признаком аналитизма.

Конверсия – такой способ словообразования, по которому от одной части речи образуется другая без каких-либо изменений во внешней форме слова, если иметь в виду начальные словоформы. Другими словами, это переход одной части речи в другую без изменения словоформы, т. е. одно и то же слово может означать разные части речи. Наиболее широко распространена конверсия у существительных и глаголов с одинаковым написанием и произношением.

Например, существительное *head* – голова, и глагол *to head* возглавлять. Поэтому, иногда, могут вызвать затруднения переводы таких фраз, как: *Bottle the milk*. Перед *Bottle* нет артикля, поэтому это глагол, и фраза переводится: *Разлейте молоко по бутылкам*. Конверсионные отношения могут возникать не только между двумя членами, но и между большим количеством слов, т.е. могут быть цепочки из двух и более слов, находящихся в отношениях производности. А.А.Уфимцева³¹ выделяет цепочки из двух, трех, четырех, пяти и шести членов, при этом она учитывает также конверсию в области переходных и непереходных глаголов, и наоборот:

1) двучленная: глагол – существительное: *rescue* (спасать) - *rescue* (спасение);

³¹ Уфимцева А.А.. Слово в лексико-семантической системе языка. М., 1968.

2) трехчленная: переходный глагол - непереходный глагол - существительное: *mistake* (неправильно понять что-либо, ошибочно принять одно за другое) - *mistake* (ошибаться) - *mistake* (ошибка);

3) четырехчленная: переходный глагол – непереходный глагол – прилагательное – существительное: *trim* (приводить в порядок, подрезать) - *trim* (приспособливаться) - *trim* (аккуратный, в хорошем состоянии) - *trim* (порядок и пр.);

4) пятичленная: прилагательное – наречие – существительное – переходный глагол – непереходный глагол: *right* (прямой) - *right* (прямо) - *right* (право) - *right* (выпрямлять) - *right* (выпрямляться);

5) шестичленная: прилагательное – существительное – наречие – предлог – переходный глагол – непереходный глагол: *round* (круглый) - *round* (круг) - *round* (кругом) - *round* (вокруг) - *round* (округлять) - *round* (округляться).

Исследователи также предлагают описание этих конверсионных моделей: в современном английском языке глаголы по двучленной модели конверсии могут быть образованы от любого существительного при условии, что в языке нет глагола, образованного от того же корня по способу словообразования.

В соответствии с их отношением к грамматическим значениям переходности и не переходности их можно подразделить на:

1) Глаголы непереходного значения, например: *The call echoed down the empty passages.* (M. Twain) – *Зов отозвался эхом в пустых коридорах.*

2) Глаголы переходного значения: *An aeroplane was parachuting supplies to an isolated post.* – *Самолет сбрасывал на парашютах припасы на отдаленный пост.*

Переходные значения составляют определенное большинство. Преобладание их объясняется, по-видимому, тем, что они могут выражать более разнообразные значения, поскольку наличие прямого дополнения открывает большие возможности уточнения и конкретизации семантики глагола.

3) Двухзначные глаголы, т.е. глаголы, имеющие одновременно и переходное и непереходное значения и связанные между собой тем, что являются названием одного и того же действия в разных его проявлениях: *to bankrupt* – довести кого-нибудь до банкротства и обанкротиться.

Глаголы по конверсии легко образуются также от сложных существительных и целых фразеологических оборотов или свободных словосочетаний, причем они превращаются в сложные слова и получают весьма отчетливую "цельнооформленность": *The newspaper was blue-*

pencilled – на газете были сделаны пометки синим карандашом; *This, thought Gerald, is where I begin to stonewall.* (M. Wilson) – *Теперь, подумал Джеральд, мне пора уподобиться каменной стене.*

Наиболее трудным явлением при освоении разных языков признается **концепт длительности**. О.С.Рыхлова³² подчеркивает, что аспектуальность относится к наиболее распространенным в языках мира макроконцептам и является более универсальной, чем даже концепт времени (Lyons 1977; Маслов 1984; Бондарко 1983; 1987), причем эти два концепта выступают в качестве сопряженного аспектуально-темпорального комплекса.

Аспектуальность является тем направлением семантических исследований, которое последние десятилетия активно развивается в области общего языкознания или на материале отдельных языков.

При сопоставительном и типологическом изучении макроконцепта аспектуальности вид русского глагола является лингвистическим эталоном (*sui generis*), т.е. отправной точкой, основанием для сравнения (*tertium comparationis*), так как среди индоевропейских языков только в славянских, в особенности в русском, она находит свое последовательное грамматическое выражение.

Теория функциональной грамматики, разработанная А.В. Бондарко³³, предлагает широкое понятие аспектуальности, охватывающее не только грамматическую категорию вида, но и другие элементы, которые в контексте способны выразить аспектуальные значения, сосредоточенные главным образом в предикате. Аспектуальность, таким образом, выходит за рамки предиката и достигает уровня высказывания.

Аспектуальность понимается нами как семантический категориальный признак, согласно А.М. Пешковскому, это характер протекания и распределение действия во времени и в то же время, как группировка ФСП, объединенных этим признаком, согласно А.В.Бондарко.

Функционально-семантическая категория аспектуальности охватывает различные средства выражения характера протекания действия. В русском языке, как и в других славянских языках, в качестве морфологического ядра данной категории выступает глагольный вид.

Трактовка понятия «вид» дифференцируется нами в зависимости от «видового» или «безвидового» статуса языка. В узком смысле слова вид представляет собой категорию глагольной словоформы, представленную на парадигматической оси в виде бинарной оппозиции совершенного и несовершенного вида и идентифицируемую с аналогичной

³² Рыхлова О.С. Концепт длительности в немецком, английском и русском языках. / Автореф. канд. дис. – Уфа, 2007.

³³ Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. М.: Просвещение, 1987. 78 с.

категорией славянских языков. В языках без морфологизированной категории вида, к таковым относятся немецкий и английский языки, вид понимается как категория высказывания, отражающая развертывание процесса в отношении к пределу или результату.

Вид в русском языке представляет собой самостоятельную грамматическую категорию, независимую от грамматической категории времени, в то время как в немецком и английском языках аспектуальные (видовые) значения подчинены, "поглощены" категорией времени и отражают вместе с последними темпорально-аспектуальные комплексы.

Способы действия понимаются также дифференцированно в зависимости от видового или безвидового статуса языка. В языках с морфологизированной категорией вида СД в широком смысле слова представляют собой весь «содержательно-формальный «остаток» не включая грамматический вид с его семантикой и планом выражения» (Закамулина, 2003: 87).

СД в узком смысле слова понимаются, вслед за Ю.С. Масловым, как некоторые общие (часто, но не обязательно выраженные словообразовательными средствами) особенности лексического значения тех или иных глаголов, относящихся к протеканию действия этих глаголов во времени и проявляющихся в общих особенностях их функционирования в языке, а именно по линии словообразовательной активности, вида и синтаксического употребления.

В языках без морфологизированной категории вида СД понимаются как категория высказывания, реализуемая в предложении взаимодействующими разноуровневыми средствами, объединенными общими семантическими функциями, принадлежащими к области аспектуальных отношений. Так же как аспектуальность, функционируя на уровне предложения, СД представляют собой более частные характеристики аспектуальных значений качественной, количественной и качественно-количественной характеристик процесса, являющихся относительно способов действия архизначениями.

Концепт длительности имеет большую историю изучения: с одной стороны он изучался как составляющая семантики несовершенного вида (актуально-длительное значение несовершенного вида), с другой, – как семантическая составляющая макроконцепта аспектуальности (это направление образовалось с середины 70-х годов XX века, когда начинают появляться работы ономаσιологического плана). Среди работ такого периода надо указать работы А.М.Ломова (1974), А.В.Бондарко (1987), Н.А.Аверьянова (1996), Н.А.Ниловой (1991) и др.

Концепт длительности представляет собой одну из сторон отражаемого в языке широкого понятия времени. Речь идет о времени в том смысле, который вложен в философские определения, основанные на понимании пространства и времени как объективных форм существования материи, отражаемых в сознании человека. Говоря здесь о понятии времени, мы предполагаем, что оно находит соответствие в целом комплексе языковых семантических категорий и основанном на них ФСП (функционально-семантическое поле). Этот комплекс включает аспектуальность, временную локализованность, таксис и темпоральность. Длительность – один из более частых языковых концептов, который относится к области аспектуальности (при пересечениях и взаимодействии со всеми указанными семантическими категориями, связанными с идеей времени).

При сравнительно-типологических исследованиях категорий в языках, один из которых или все не обладают средствами выражения на определенном языковом уровне, первостепенным становится вопрос выбора единицы сопоставления. Методологической базой исследования нашей предметной области явилась методика сопоставительного анализа макрокатегорий аспектуальности и темпоральности на основе дедуктивно-индуктивно сконструированного языка-эталона плана содержания и плана выражения микроконцепта, каковым в данной работе является концепт длительности.

Исследователи предлагают следующую классификацию способов длительности действия:

1. Необозначенно-длительный СД, выражающий действие без указания на границы его протекания: *Артист занят. Дрессирует кошку. /Monsieur Woland was busy. Training his cat. /Der Artist sei beschäftigt. Er dressierte seinen Kater [Булгаков].*

2. Обозначенно-длительный СД передает действие, локализованное во времени маркерами: *Молчание на балконе некоторое время нарушала только песня воды в фонтане. /For a while the silence on the balcony was only disturbed by the splashing of the fountain. /Das Schweigen unter den Säulen wurde eine Zeitlang nur vom Sang des Wassers im Springbrunnen unterbrochen [Булгаков].*

2.1. Длительный СД конкретной обозначенности указывает на конкретный промежуток времени, в течение которого происходит действие: *"Я вчера два часа протолкался у Грибоедова", -- "Ну и как?" - "В Ялту на месяц добился". -- "Молодец!". Или: "Пойди к Берлиозу, он сегодня от четырех до пяти принимает в Грибоедове..." И так далее. / I spent a couple of hours lobbying at Griboyedov yesterday."Well?' Wangled myself a month in Yalta. 'Good for you! Or: Go to Berlioz--he's*

seeing people from four to five this afternoon at Griboyedov . . .'-and so on. / Ich hab mich gestern zwei Stunden in Gribojedow rumgedrückt.“ – „Na und?“ – „Einen Monat Jalza hab ergattert.“- „Großartig!“ Oder: „Geh zu Berlioz, er empfängt heute von vier bis fünf im Gribojedow“... und so weiter [Булгаков].

2.2. Длительный СД неконкретной обозначенности выражает длительное действие без четких указаний на границы данного действия: *Я вообще начинаю опасаться, что путаница эта будет продолжаться очень долгое время. / I am beginning to fear that this confusion will last for a very long time. / Ich fange an zu befürchten, dass diese Verwirrung noch sehr lange wdhren wird [Булгаков].*

2.3. Делимитативный СД указывает на действие, проявляющееся в недлительно-ограниченный отрезок времени: *Georg nahm mir die Zigarre aus dem Mund, betrachtete sie kurz und... / Георг взял мою сигару, посмотрел немного и... / Georg took my cigarette looked at me for a while and... [Ремарк].*

3. Ограничительно-длительный СД выражает действие, ограниченное в начальном периоде своего проявления. Отрезок длительности от его начального момента до событий, где действие еще актуально и продолжается: *Римский с самого утра находился в дурном расположении духа. / Rimsky had been in a bad mood since the morning. / Rimsky war seit dem frühen Morgen in miserabler Laune [Булгаков].*

4. Длительно-завершительный СД выражает относительно продолжительное действие, длящееся до определенного момента и завершившееся по истечении указанного срока: *Мука эта продолжалась до начала первого часа дня. / This torture lasted until one o'clock. / Diese Tortur wdhrete bis kurz nach zwölz [Булгаков].*

5. Гипернормативно-длительный СД указывает на чрезмерную длительность разового действия, оцениваемую с точки зрения обычной нормы проявления: *Как-нибудь за рюмкой я вам расскажу несколько фактов из моей биографии, вы обхохочетесь! / Some time over a glass or two I'll tell you a few things that have happened to me--you'll die with laughter! ' / Wir werden mal zusammen ein Glöschchen trinken, dann erzöhle ich ihnen ein paar Dinge aus meinem Leben aus meiner Biographie, Sie lachen sich scheckig [Булгаков].*

6. Гипонормативно-длительный СД указывает на недостаточную длительность действия, оцениваемую с точки зрения обычной нормы проявления: *Er ruhte sich ein wenig aus / Он немного отдохнул. / He relaxed a little [Митчелл].*

7. Прогрессирующий СД обозначает действие, длящееся с постепенной количественно-качественной трансформируемостью одной

части действия в другую: *Становилось все темнее./It was growing darker. / Es wurde immer dunkel [Митчелл].*

8. Длительно-интенсивный СД, с дополнительной модальной характеристикой, делает акцент на интенсивности длительного действия: *Sie musterte mich eingehend/ Она внимательно разглядывала меня./ She looked at me fixedly [Шолохов].*

9. Длительно-смягчительный СД реализует длительно-смягчительное действие: *Гестас к концу третьего часа казни тихо пел что-то про виноград, но головою, изредка все-таки покачивал.../ His turbaned head still nodded occasionally, sending up a lazy cloud of flies from his face. / Gestas sang leise von Weintrauben, aber sein Kopf bewegte sich noch ab und zu [Булгаков].*

10. Длительно-итеративные СД объединены архисемой повторяемости действий, которые изолированно сами по себе не имеют дискретной структуры. Итеративные значения могут служить темой отдельного исследования, нас же интересует, прежде всего, тот факт, что они могут сопровождать значения длительности и, сочетаясь с последними, образовывать частные значения процессных СД. *Ниточка то и дело рвалась в руках. / The thread kept breaking in their hands. / Immer wieder riss ihm der Faden in den Händen [Митчелл].*

11. Длительно-взаимный СД выражает значение длительного действия, происходящего между несколькими, по крайней мере, двумя участниками: *А те, изредка оборачиваясь с опаской, не слышит ли кто, перешептывались о какой-то ерунде. / Glancing round occasionally for fear of being overheard, they seemed to be talking complete nonsense. / Die beiden blickten ab und zu um sich, ob niemand ihnen zuhörte, und flüsterten irgendwelchen Unsinn (Булгаков).*

Длительность глагольного действия может указываться ядерными или периферийными средствами. Ядерным средством характеристики процесса является глагол в определенной видовой или аспектуально-временной форме. Периферийными средствами являются средства неглагольные, формализуемые различными членами предложения и, кроме того, имплицитные средства аспектуального контекста.

Длительность глагольного действия может выражаться как на парадигматической, так и на синтагматической оси. На парадигматической оси длительность действия выражается неопредельными глаголами. На синтагматической оси длительность выражается как предельными, так и неопредельными глаголами, аффиксально-характеризованными и нехарактеризованными, в сочетании с неглагольными средствами.

Аффиксальные средства способны выражать значения длительных СД в русском и немецком языках, но аспектуальные потенции аффиксов представлены в немецком и русском языках неодинаково. В немецком языке аффиксальные форманты не носят регулярного характера и не могут быть возведены в систему. В русском языке аффиксация занимает ведущее положение в поле средств выражения СД длительности. В немецком языке аффиксальные средства уступают аналогичным средствам русского языка в количественном и качественном отношениях. В русском языке они более многочисленны, номенклатура выражаемых ими значений более разнообразна, чем в немецком, и они носят регулярный системный характер. Префиксация в современном английском языке не играет той роли, которую она играет в немецком и русском языках. Английские приставки не могут образовывать такую последовательную цепь ответвляющихся друг от друга однокоренных глаголов. Поэтому для английского языка такой способ словообразования фактически не типичен.

Временные формы глагола в сопоставляемых языках при выражении длительности обнаруживают значительное сходство, проявляющееся в том, что аспектуальное значение длительности является вторичным и сопутствует первичным видовременным значениям глагола в русском и английском языках и временным — в немецком языке. Частные проявления длительности определяются участием средств контекста.

Временные формы глагола, семантически согласуясь с неопределённым акционалом глагольной словоформы, реализуют необозначенно-длительный СД; семантически согласуясь с предельным акционалом глагольной словоформы, они реализуют значения длительности лишь при поддержке неглагольных средств аспектуального контекста, обозначающих или ограничивающих эту длительность определёнными временными рамками, являющимися внешними локализаторами действия глагольного предиката.

Первичной функцией **настоящего времени** является выражение относительной “продолженности во времени”. В английском языке в формах настоящего времени, где в контексте нет прямого указания на соотношение с точкой отсчета во времени, превалирующим оказывается видовое значение. Длительный разряд в английском языке передает какой-то отрезок или этап действия в его конкретно процессуальном протекании, заполняющем данный отрезок времени. Длительная акциональная семантика глагола в трех языках играет первостепенную роль: ограниченная длительность выражается недлительным акционалом глагольной семантемы, а неограниченная длительность выражает-

ся длительным акционалом глагольной семантемы. Частные значения длительности зависят от неглагольных маркеров *I move from town to town* (Bulgakov). *Всё сидишь над своей книгой?* (Корчагин). *Einige Minuten bleibe ich stehen, um die Augen an die Dunkelheit zu gewöhnen* (Remarque). *Whenever he see her, she is always reading* (Mitchell).

К формам прошедшего временного периода в немецком языке относятся Perfekt, Präterit, Plusquamperfekt. Форма Perfekt в немецком языке имеет двойственное аспектологическое значение (целостное или процессное) в зависимости от предельного или непредельного характера глагола. Если глагол в предложении непредельный или статальный, то предложение в целом имеет длительное значение, а в зависимости от наличия / отсутствия неглагольных средств реализуется значение либо обозначенной (конкретно или неконкретно), либо необозначенной длительности *Du hast auf mich 2 Stunden gewartet* (Remarque). ..., *ich habe ihr alles geglaubt, und sie hat es ausgenutzt* (Remarque).

Форма Präterit'a аспектуально нейтральна, и действия в данной форме способны реализовывать длительные значения как с непредельными, так и с предельными глаголами, но при обязательном наличии неглагольных маркеров длительности, которые являются ядерными средствами реализации частных значений длительности в немецком языке (*Da stieg der Dollar in einem Jahr nur von 250 auf 10 000* [Remarque]. *Ich saß vor einigen Monaten in einem Unterstand und spielte Skat* [Remarque]).

Немецкий Plusquamperfekt в качестве своей первичной функции имеет выражение временного значения предшествования другому действию в прошлом. В аспектуальном плане Plusquamperfekt может актуализировать различные длительные значения, выражения которых являются вторичной его функцией. Функциональная избирательность этой формы в отношении непредельных глаголов объясняется семантикой формы вспомогательного глагола, которая согласуется с длительной акциональной семантикой глагольной лексемы. Частные значения длительности, выражаемые предельными глаголами, зависят от внешней лексической обусловленности (*Sie hatte man mit geradezu wissenschaftlicher Perfektion auf alles bestens vorbereitet* [Lüser]. *Die Kinder machten sich auf den Weg zur Schule oder spielten sowie die Kinder es seit Tausend Jahren getan hatten* [Lüser]).

Прошедшее время в русском языке, представляя оппозицию СВ/НСВ, выполняет две функции, первичной из которых является выражение видовременного значения (прошедшее время + СВ/НСВ), а выражение длительности является вторичным. СД могут быть необозначенно-длительными или обозначенно-длительными. Частные зна-

чения длительных СД реализуются благодаря лексическим средствам (*Очень затянулась война, о которой в начале ее многие, ..., люди, ..., говорили, что она должна закончиться через три-четыре месяца* [Сергеев-Ценский]. *Захар стоял минуты две, неблагоприятно, немного стороной поглядывая на барина, и, наконец, пошел к дверям* [Гончаров]).

В английском языке в прошедшем времени в силу обязательной соотношенности с временным центром прошедшего времени временное значение выступает четко, затемняя видовое значение. Частные значения длительности, выражаемые предельными глаголами, также зависят от внешней лексической обусловленности. Продолженное прошедшее служит для выражения незавершенного или ограниченного во времени действия (*When the parents returned from their dinner-party, they found the young people so busy in talking that they had not heard the arrival of the carriage. I've been looking for you, ma'am* [Mitchell]).

Основное различие между немецкими, английскими и русскими формами будущего времени СВ и НСВ заключается в том, что немецкая и английская форма в качестве первичного имеет темпоральное значение нонкального следования за первичной точкой отсчета, русские же формы СВ/НСВ будущего времени выражают как нонкальное, так и тонкальное следование, т.е. следование за вторичной точкой отсчета, причем эти темпоральные значения интегрированы с видовыми значениями совершенности/несовершенности в единую грамматическую видовременную форму. Сходство между тремя языками заключается в том, что значения СД являются вторичными для рассматриваемых форм и находятся на периферии их семантического поля (*Jetzt werde ich mitfahren, bis ich nüchtern bin* [Mitchell]. *А к тому времени и ты справишься со всеми паскудными бомбами* [Корчагин]. *I shall be painting all day*[Bulgakov]).

Значение длительности в трех языках зависит от семантики глагола в первую очередь и от лексических маркеров, т.е. контекста, во вторую; при этом релевантным является акциональная семантика как не-префиксального, так и префиксального глагола, в котором префиксы конкретизируют значения длительности.

Глагольные аналитические средства в сопоставляемых языках представляют собой регулярные средства выражения аспектуальных значений. К этим средствам, которые, вслед за В.Г. Гаком, называем “аналитические структуры” (АС), мы относим средства различной степени грамматической и семантической спаянности: сложные временные формы, перифразы, сложные глаголы, фразеологические единицы. Значение длительности в немецком, английском и русском языках мо-

жет выражаться АС, состоящими из полувспомогательного глагола + инфинитив, причастие настоящего времени, отглагольное абстрактное существительное, отглагольное (или причастное) прилагательное.

Носителями значений длительных СД в глагольно-инфинитивных АС в английском, немецком и русском языках являются глаголы следующих лексико-семантических групп (ЛСГ):

- ЛСГ фазисных глаголов: *fortsetzen, fortfahren / continue, go on / продолжать*, глаголами *aufhören / to stop / прекращать, останавливаться, переставать* в отрицательной конструкции: *nicht aufhören + zu + Inf; don't stop + to + Infinitiv (Gerundivum); не прекращать + Inf, не останавливаться + Inf, не переставать + Inf; Der Motor hörte nicht auf zu brummen [Segers]. He couldn't stop talking about me. Ich fuhr langsam fort zu essen [Bull]. He went on to study a newspaper of 11 countries [Mitchell]. Он продолжал метаться, вздыхать, стонать и охать. ... а джигиты не прекращали искать минералы [Алферов].*

- ЛСГ глаголов состояния: *bleiben, hören, sehen / to stay, to remain, to hear, to see / оставаться ... Ich hörte nur mein Herz schlagen [Bull]. The mother heard her child play. Хажиахмет Ремеев так и остался жить у него [Алферов].*

- глаголом *sein* в конструкции: *sein + предлог + Gerundivum* (только для немецкого языка): *Ich war beim Auszuschmecken meiner Bude [Remarque].*

Сопоставляемые языки проявляют сходство в плане выражения денотативных аспектуальных значений длительных СД глагольно-инфинитивными АС: как в немецком, английском, так и в русском языках они весьма распространены. В трех языках значения длительности могут выражаться лексико-семантическими группами фазисных глаголов и глаголов состояния, в немецком языке также конструкцией *sein + предлог + Gerundivum*. Различия представлены в номенклатуре фазисных глаголов: в немецком и английском языках больше глаголов с положительной коннотацией, в отрицательной форме употребляется только один глагол, в русском языке, напротив, — в отрицательной форме с длительной семантикой употребляется большее количество глаголов, в утвердительной форме только один.

В немецком, английском и русском языках существуют бивербальные глагольно-инфинитивные конструкции, в которых денотативное значение длительности сопровождается коннотативно-модальными значениями. Основное лексическое значение в этих конструкциях выражено глаголом в инфинитиве, тогда как глагол в личной форме выполняет семантико-структурную функцию: сохраняя свое лексическое значение, более или менее стертые, он добавляет к денотативному

значению длительности, благодаря собственной акциональной семантике, значения интенсивности и настойчивости действия. *Ich versuche irgendetwas zu erkennen. Он старается открыть глаза, но веки до того тяжелы, что нет сил, их разнять. She was trying to prove the point [Mitchell].*

Глагольно-именные АС в отличие от глагольно-инфинитивных АС в сопоставляемых языках представлены шире. Хотя глагольно-именные АС в аспектуальном плане рассматривались слабо, в целом исследованием глагольно-именных конструкций занимались многие лингвисты как отечественные (В.В. Виноградов, Ю.Д. Апресян, Ю.А. Гвоздарев, П.А. Лекант, Д.Н. Шмелев, Н.М. Шанский, В.М. Дерибас, О.И. Москальская и др.), так и зарубежные (K. Daniels, W. Schmidt, W. Gladrow, S. Heyl, G. Helbig и др.).

Включая структурно-семантический тип глагольно-именных АС в поле средств выражения длительных СД в сопоставляемых языках, мы берем за основу три типа этих структур, предложенных профессором В.Г. Гаком:

- 1) субъектная глагольно-именная АС;
- 2) объектная глагольно-именная АС;
- 3) обстоятельственная глагольно-именная АС.

Субъектные глагольно-именные АС образуются процессным существительным, обозначающим само действие, которое в аспектуальном отношении маркируется сказуемым глаголом (Я вообще начинаю опасаться, что путаница эта будет продолжаться очень долгое время / *Ich fange an zu befürchten, dass diese Verwirrung noch sehr lange währen wird* / I am beginning to fear that this confusion will last for a very long time [Булгаков]).

Такие структуры являются языковыми универсалиями и выражают фазово-аспектуальные значения в зависимости от акциональной семантики сказуемого глагола: начальной, срединной или конечной фазы действия / процесса предикатного глагола.

В образовании субъектных глагольно-именных АС с семантикой длительности участвуют в трех языках глаголы со значением срединной фазы действия: *dauern, fortsetzen; last, continue, go on, be in progress, be; длиться, продолжаться, царить* и др.

Объектные глагольно-именные АС восходят к переходным конструкциям. Такого рода конструкции имеют место как в русском, так и в немецком и английском языках. Однако аспектуальное значение длительности имеют АС, в которых основная часть сказуемого выражена неопределенным глаголом. Наиболее частотными глаголами в объектных глагольно-именных АС являются в немецком языке *haben, machen,*

leisten, ziehen, führen, в английском языке *take, make, have, do*, русском языке глаголы *вести* и его производные *проводить, давать, делать, испытывать, оказывать*.

Как для субъектных, так и для объектных глагольно-именных АС в немецком, английском и русском языках характерным является преобладание в составе такого типа конструкций абстрактных, большей частью отглагольных имен существительных. (*Er machte sich jetzt wieder Sorgen um Lohmeyer* [Вцл]. *Он уже давно заметил, что Ларе проявлял все большее внимание к Брике* [Беляев]. *Yes, I'll take a care of it* [Mitchell]).

Обстоятельственные глагольно-именные АС восходят к обстоятельственным структурам, в состав которых входят неопределённые глаголы и существительное с предлогом.

Если в составе аналитической конструкции в качестве функционального глагола выступают глаголы состояния/местонахождения (*sein, halten, sich befinden, begriffen sein, stehen, liegen / be, hold, take, have, bear, stand, keep / быть, находиться, состоять*), то аспектуальная семантика всего сочетания характеризуется как длительная.

Существительные, участвующие в обстоятельственных глагольно-именных АС в русском языке, могут употребляться как с предлогом (чаще), так и без предлога (реже). Ср. *выходить из употребления и выходить замуж, идти в сравнение и идти впрок*.

В таких конструкциях в немецком языке участвуют следующие предлоги: *in, an, auf, bei, zu*, в английском языке: *in, into, under, on, at, to, by, towards, for* и *в* (самый употребляемый), *из, к, на, над, под* в русском языке.

Вышеуказанные аналитические средства имеют практически одинаковую представленность в сопоставляемых языках. Однако немецкий и английский языки для выражения длительности чаще прибегают к глагольно-инфинитивным АС, а русский язык — к глагольно-именным АС.

Контекст в широком смысле слова понимается нами как совокупность и взаимодействие на синтагматической оси лексических, морфологических и синтаксических средств языка, обеспечивающих актуализацию длительности в высказывании. Контекст может быть представлен в высказывании эксплицитно и имплицитно. При эксплицитном контексте референт представлен глагольными и неглагольными средствами. При имплицитном контексте семантические элементы не представлены прямо и непосредственно определёнными языковыми средствами, а вытекают из эксплицитно выраженных семантических элементов, другими словами, из их соотношения и взаимодействия.

Неглагольные средства в немецком, английском и в русском языках так или иначе рассматривались многими авторами в связи с проблемой П/НП глагола (А.В. Бондарко, Б.М. Балин, Ю.Д. Апресян, В.В. Иваницкий, Р.З. Мурясов и др.). Микрополе неглагольных средств аспектуального контекста конституируется наречиями, существительными, предложениями и прилагательными.

Роль неглагольных средств выражения длительности действия в немецком и английском языках более значима, чем в русском. Это объясняется наличием в русском языке разветвленной сети многочисленных префиксальных средств, которые сводят роль эксплицитных маркеров лишь к уточнению значений СД. Аспектуально автономный статус имеют неглагольные маркеры только в тех случаях, когда в высказывании они являются единичными показателями определенного СД благодаря собственной акциональной семантике.

Наречия с собственной акциональной семантикой являются ведущим средством неглагольной длительности в трех языках. Они выполняют денотативную аспектуально-вторичную функцию (необозначенно-длительное значение, обозначенно-длительное значение, длительно-прогрессирующее значение), коннотативную аспектуально-первичную функцию (гипернормативно-длительное значение и гипонормативно-длительное значение) и выступают конкретизаторами длительности, выражаемой предикатным глаголом в определенной временной форме. Это объясняется универсальной характеристикой наречия как определителя процесса/действия, выражаемого глаголом: *very much*, *слишком (очень) много*, *zuviel* (наречия гипернормативной длительности); *ununterbrochen*, *continuously*, *непрерывно* (наречия необозначенной длительности).

Предлоги, выступающие, как правило, в сочетании с именами существительными, которые сопровождаются часто квантитативом в виде количественного или порядкового числительного, определяющего меру времени имени существительного, являются носителями значений длительности в трех языках.

Предлоги в немецком, английском и русском языках способны выражать акциональные значения, которые являются для данной части речи вторичными, производными от темпоральных. В номенклатурном плане количество акциональных значений, выражаемых этим классом служебных слов в трех языках, в общих чертах совпадает: и в немецком, и в русском, и в английском языках они способны выражать длительность конкретной обозначенности (*während*, *an*, *in*, *um*, *bei*, *für*, *auf*, *seit*, *vor* / *at*, *for*, *in*, *on* / *в*, *по*, *в течение*, *в продолжение*), ограничительно-длительный СД (*ab*, *von (an)*, *seit*, *seitdem* / *since*, *from* / *c*, *om*), за-

вершительно-длительный СД (*bis (zu), vor, zuvor / by, till, untill, to, as far as, /do, к*). Однако немецкий и английский языки обладают большим количеством предлогов, выражающих одинаковое значение длительности, чем русский язык. К указанным общим для трех языков значениям немецкий и английский языки добавляют значение неконкретно-обозначенной и конкретно-обозначенной длительности предлогов *für* и *for* с темпоральным существительным (*für die Zeit, für einen Moment, for a while, for a week's time*), а русский язык добавляет значение необозначенной длительности с предлогом *без* в сочетании с темпоральным существительным (без перерыва, без остановки).

Особой проблемой является **проблема взаимоотношений прилагательного и наречия**³⁴.

Действительно в татарском языке иногда возникает трудность в разграничении этих двух частей речи (имени прилагательного и наречия), которые согласно семантическому принципу оба обозначают признак, а по грамматическому принципу являются неизменяемые частями речи, т.е. не имеют категории падежа, числа и принадлежности. Поэтому, если обратить внимание на признаки, которые выявляют принадлежность слова к той или иной части речи, мы увидим следующую картину:

1) согласно лексико-семантическому принципу как имена прилагательные, так и наречия обозначают признак: *матур жыр, язгы көн, тиз эшли, күп укый, геройларча көрәште*.

2) согласно морфологическому признаку как имена прилагательные, так и наречия не имеют форм словоизменения, за исключением степени сравнения: *яхшы-яхшырак-иң яхшы, тиз-тизрәк-иң тиз*.

3) согласно синтаксическому признаку имена прилагательные в большинстве случаев входят в связь с именами существительными и в предложении выполняют функцию определения, часть имен прилагательных (*яхшы, матур, пөхтә, начар* и др.) входят в связь с глаголами и в предложении являются обстоятельством: *яхшы эшли, матур яза, пөхтә киенә* и др. Наречия в большинстве случаев обозначают признак действия, а также используя в предложении с глаголом являются обстоятельством, реже определением: *шәп кеше*,

³⁴ Салимова Д.А. Части речи в разноструктурных языках / Д.А. Салимова. – Елабуга: Изд – во Елабуж. госпединст., 2001. – 256 с.; Татарская грамматика: В 3-х т. Т.2: Морфология. - Казань: Татарское книжное издательство, 1993. – 397 с.; Хисамова В.Н. Глагольная система татарского и английского языков: Сопоставительный анализ в аспекте изучения английского языка на базе родного (татарского) языка / В.Н. Хисамова. - Казань: Издательство Казанского университета, 2004. – 252 с.

аз сүз, татарча китап и др. (Татарская грамматика).

Таким образом, обе части речи (имя прилагательное и наречие), обозначающие признак, имеют схожесть по грамматическим признакам. В частности, Д.Г.Тумашева утверждает: «Наречия в татарском языке образуются морфологическим, синтаксическим и морфолого-синтаксическим путем. Признаки, особенно синтаксические, вызывают определенную трудность в их разграничении»³⁵.

Так, Д.Г.Тумашева, например, к данным грамматически схожим частям речи, считает необходимым употребление лексико-семантического принципа для их различения, т.е. относить то или иное слово к той части речи, признак которого они больше обозначают. В процессе образования наречия взаимодействуют со многими частями речи. Вследствие того, что наречие сформировалось как отдельная грамматическая категория сравнительно позже других частей речи, его связь с другими частями речи и сейчас очень ощутима.

Нужно отметить, что в процессе образования, по сравнению с другими частями речи, наречия вступают в более тесную связь с прилагательными. Тот факт, что наречия и прилагательные имеют много общих черт (их объединяют общие морфологические признаки: обе части речи не склоняются; общие синтаксические функции: обе части речи могут быть и определением, и обстоятельством в предложении, вдобавок к этому, в наречиях и прилагательных прослеживается общность в значении) делает их трудно различимыми. Эта причина, во-первых, ведет к затруднению определения наречия как части речи, во-вторых, все черты, которые характерны и для наречия, и для прилагательных, вносят путаницу в их различение.

Поэтому, если вышеназванные части речи не имеют склонения, то для их различения служат словообразовательные окончания. В тех случаях, когда среди основных наречий встречаются слова, у которых тяжело выявить значение, за основу нужно брать особенности частей речи, чтобы точно определить к какой части речи относится то или иное слово. Например, если такие слова как *аз*, *тиз* в основном обозначают признак действия и в предложениях, в большинстве случаев, выступают в функции обстоятельства, то их всегда нужно относить к наречиям (даже когда они выступают в функции определения), например, в таких случаях как: *тиз йөри* и *тиз көннәрдә*, а также *аз эшиләр*

³⁵ Тумашева Д.Г. Хәзерге татар теле морфологиясе / Д.Г. Тумашева. - Казан, 1964. 298 б.

и *аз вакыт*, слова *аз* и *тиз* являются наречиями. В отдельных случаях сам язык создает пути для избежания грамматической омонимии такого рода. Например, слово *тубән* может уточнять как существительное, так и глагол; для того, чтобы избежать омонимии в данном случае при уточнении глагола используется такой синоним как *тубәнтен*, при уточнении существительного используется синоним *тубәнге*.

Так, Д.Г. Тумашева, выступает против того, чтобы считать одно и то же слово то именем прилагательным, то наречием, только согласно его синтаксической функции: «Если в семантике слова хотя бы прослеживается оттенок признака, несмотря на то, чем оно является в предложении определением или обстоятельством, его нужно рассматривать как прилагательное: *сөйкемле кыз, сөйкемле сөйләшә, авыр мәсьәлә авыр чишелә, җиңел кием, җиңел карау, матур җыр, матур җырлау* и т.д.»³⁶.

Все лексемы, вызывающие споры, типа *матур, яхшы, начар* и т.п., с подлинной качественной семантикой являются только прилагательными; другое дело – адвербиальная функция есть один из синтаксических признаков имен прилагательных. Говоря по-другому, возможности выступить в роли обстоятельства заложены в самой семантике качественных слов.

Здесь нарушается типологический принцип распределения слов по частям речи, так как одно и то же слово, без каких-либо изменений во внешней форме, не может относиться к различным частям речи. Если мы примем правильным считать слова *матур* – именем прилагательным, также слово *матур* – наречием, слово *яхшы* – именем прилагательным и слово *яхшы* – наречием, то отпадает всякая необходимость делить слова на части речи.

Изучение вопроса конверсии **в германских языках** занимало и в настоящее время занимает умы многих ученых. Интерес к этому вопросу с теоретической точки зрения, обуславливается взаимозависимостью словарного состава и грамматики языка. Изучая данный вопрос, несложно увидеть зависимость словообразующих типов от природы структуры слова.

Проблема конверсии рассматривалась многими учеными в английском языкознании.

Корневой способ словообразования составлял характерную черту языка новоанглийского словообразования и беспрестанно пополняет

³⁶ Тумашева Д.Г. Хәзерге татар теле морфологиясе / Д.Г. Тумашева. - Казан, 1964.-298 б.

словарный состав английского языка множеством новых слов в настоящее время.

Продолжая разговор о конверсии, нельзя не отметить, что понимание данной проблемы затрудняют синхронический и диахронический подходы к нему. Хотя важность проблемы конверсии в науке признавалась многими учеными в течение долгого времени, а причины, которые способствовали этому, подверглись тщательному изучению, синхроническое исследование ее воздействия на развитие особого вида омонимии в словарной системе английского языка в некоторой степени игнорировались до последнего времени.

Вместе с тем, следует отметить, что интерес к вопросу конверсии в языкознании возрос благодаря диахроническому подходу. В результате этого имена существительные и глаголы стали идентичными по форме, вследствие потери окончания. Реже это происходило вследствие потери префиксов. Например: *mind* < в стар. англ. *emynd*.

С исчезновением окончаний, звуковое оформление слов стало идентичным для обоих элементов в парах, описанных далее: старый английский: *carian v., caru n.* → современный английский: *care v., n.* «заботиться; забота»; старый английский: *drinkan v., drinca, drinc n.* → современный английский: *drink v., n.* «пить; питье, напиток».

Одинаковые омонимы появились в английском языке в результате заимствований из французского языка, имеющих одну и ту же основу, но во французском языке эти слова принадлежат к различным частям речи. В процессе ассимиляции эти слова потеряли свои аффиксы и стали фонетически идентичными. Например: старый английский: *eschequier v., eschec n.* → современный английский: *check v., n.* «проверять; контроль»; старый английский: *crier v., cri n.* → современный английский: *cry v., n.* «кричать; крик».

Конверсия, в английском языке, по нашему мнению, - это вид словообразования, а не образец структурного взаимодействия. С другой стороны, структурное взаимодействие вызывает больший интерес и играет первостепенно важную роль. Синхронический подход к словам типа *sleep n: sleep v* и *pencil n : pencil v* показывает, что их нужно рассматривать как омонимы. Но в то же время важно различать случаи конверсии и рассматривать их раздельно, когда подход диахронический.

Конверсионный способ словообразования имеет место в татарском языке, в английском же языке этот способ словообразования является более продуктивным.

Однако, подход к конверсионному способу словообразования на историческом уровне в двух сопоставляемых языках (татарском и английском) различен.

В татарском языкознании по данной проблеме существует две точки зрения. Первая поддерживается М.З.Закиевым, Д.Г.Тумашевой, Д.А.Салимовой и др. По их мнению, в словосочетаниях типа *таш күпер, вельвет кулмэк, алтын балдак, тимер капка* и т.д.; первые компоненты не являются именами прилагательными, а остаются именами существительными. Согласно точке зрения, которую мы поддерживаем никакого перехода слов из одной части речи в другую не наблюдается, изменяется лишь синтаксическая функция свойства. Конверсии, по их мнению, подвергаются лишь морфологически изолированные слова: *телдэн, бушка, аннары, бергэ* и т.д.

В английском языке сторонниками данной точки зрения являются М.В. Никитин, Б.А.Ильиш, которые считают, что нет оснований относить явления синтаксического варьирования к словообразованию.

Вторая точка зрения в татарском языке высказывается Ф.А.Ганиевым, А.А. Юлдашевым, А.А. Ахундовым, И.П. Павловым и др., которые рассматривают данное явление как конверсию. По их мнению, в татарском языке существует достаточное количество имен существительных, которые в процессе конверсии перешли в лексико-грамматический класс имен прилагательных. Соответственно, в татарском языке наряду с такими именами существительными как *таш, тимер, агач, алтын* и т.д., существуют такие же имена существительные.

Иными словами, одно и то же слово без каких либо изменений в своей внешней форме, может принадлежать к разным частям речи. Однако если принять данную точку зрения как правильную, отпадет всякая необходимость делить слова на части речи.

Поэтому, во-первых, мы считаем, что словосочетания типа *таш күпер, агач скамья, тимер капка* и т.д. являются изафетом первого типа, что является отличительной чертой тюркских языков; во-вторых, считаем возможным употребление имен прилагательных в роли наречий, наречий в роли имен прилагательных, имен существительных в роли имен прилагательных. При этом данные части речи сохраняют все свои морфологические признаки, а не принимают на себя морфологические признаки той части речи, в роли которой они выступают. В данном случае употребление слова данной части речи во вторичных синтаксических функциях, является **синтаксическим варьированием** слова.

Естественным является то, что большинство ученых (З.З.Гатиятулли-на, О.Д. Мешков и др.) в английском языке, также как и Ф.А.Ганиев считают, что конверсию не достаточно рассматривать как синтаксическое явление, так как при конверсии имеют место и морфологические, и семантические процессы. Поэтому, в английском языкознании конверсию называют морфолого-синтаксико-семантическим способом словообразования. Однако попытка рассмотреть конверсионный способ словообразования в татарском языке как в германских языках, является недостаточно убедительной, так как не учитывается тот факт, что конверсия в татарском языке и конверсия в английском языке являются двумя разными явлениями.

Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что в татарском языке конверсии подвергаются только морфологически изолированные слова (*тиздән, бушка, башта, телдән* и т.д.), в то время как в английском языке конверсия трактуется как способ словообразования, при котором от исходного слова образуется совпадающее с ним по звучанию и написанию новое слово, относящееся к другой части речи (*pay* «плата» → *pay* «платить»; *look* «взгляд» → *look* «глядеть», *paper* «бумага» → *paper* «писать (на бумаге)» и т.д.). Вдобавок к этому, разными они является на историческом уровне.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что природа конверсионного способа словообразования в двух сопоставляемых языках разная. В татарском языке, во-первых, конверсии подвергаются лишь морфологически изолированные слова; во-вторых, даже в случае перехода слов из одной части речи в другую, они остаются употребляемыми в своих лексико-грамматических классах слов. В английском же языке в результате конверсии всегда образуется новое слово, входящее в систему другой части речи и вследствие этого, получающее грамматические категории, свойственные этой части речи.

Имя существительное в функции субъекта, прямого дополнения и обстоятельства представляет периферию микрополя неглагольных средств эксплицитного контекста в трех языках.

Акциональная семантика существительного **в функции субъекта** способствует реализации необозначенной длительности. *Томление солдат и брань их по адресу разбойников были понятны / The troops were exhausted and their resentment of the victims was understandable / Die Erschöpfung der Soldaten und ihre Verwünschungen gegen die Verbrecher waren verständlich* [Булгаков].

Длительная семантика существительного **в функции объекта** придает предложению длительное значение. *Den Abend verbrachten sie in der Halle vor dem Kamin / Приходит утроем, засиживается до обеда*

и битых два часа томит чтением этой галиматьи / In the end Margarita Nikolayevna grew bored with their mysterious whispering [Булгаков].

Существительное в **функции обстоятельства** в трех языках указывает на тот или иной СД в зависимости от акциональной семантики темпорального существительного с денотативным значением протяженности во времени: *Holt sass eine Weile erschrocken auf dem Bett [Noll]. / There would be three minutes' silence and they would burst out into song again [Bulgakov]. / ... они около месяца прожили в деревне [Шолохов]*.

В немецком языке отглагольные существительные, представляя бинарную оппозицию, различаются тем, что один член данной оппозиции (N-en) аспектуально однозначен: он выражает процессность, длительность, а другой её член (N-ung), обладая сильной тенденцией к выражению целостного действия, может служить также имперфективации или итеративации значения номинализируемого глагола.

Среди существительных английского языка противопоставление по аспектуальному признаку не так явно выражено. Но здесь мы находим нужным отметить наличие отглагольных существительных в английском языке, подчеркивающих процессность. Это так называемые инговые формы. *Footballing in the playground is forbidden. This is a good spot for blackberrying.* Сюда также относятся отглагольные существительные с суффиксами *-al (arrival, burial), -ery, -ry (bribery, robbery), -ment (development, encouragement), -tion (alteration, demonstration), -ure (closure, departure).* *After some hesitation Nikanor Ivanovich followed the general example and sat down [Bulgakov].*

Таким образом, имя существительное, выполняя различные функции в предложении, может определять аспектологический статус всего предложения. В немецком и английском языках имя существительное имеет дополнительную аспектологическую характеристику в зависимости от его суффиксального форманта.

В немецком, английском и русском языках значения длительных СД могут определяться акциональной семантикой прилагательного. В трех языках прилагательные, определяющие меру времени, во вторичной синтаксической функции обстоятельства могут маркировать значение неконкретно обозначенной длительности: *kurz, lang / long, shot / долгое, длительное, короткое, некоторое.*

Прилагательное, согласующееся с процессным существительным, выступает сигнализатором аспектуального значения процессного имени в комплексе Nv + Adj, являющимся в высказывании дополнительным предикативным комплексом, дополнительной пропозициональной структурой, в которой имя существительное выражает действие, про-

цесс или состояние, а прилагательное выступает во вторичной функции обстоятельства, при этом основной предикативный и дополнительный полупредикативный комплекс имеют собственный аспектуальный статус. *Als er wieder bei Kröften war, empfand er den langen Aufenthalt im Krankenhaus wie eine Freiheitsstrafe* [Noll]. / *Кратковременное пребывание на Челекене убедило меня ...*[Паустовский]. / *Margarita's short stay in the willow-grove was marked by a curious event* [Bulgakov].

Если же прилагательное детерминирует имя существительное с временной семантикой, то прилагательное выступает во вторичной функции обстоятельства, характеризующего основной предикат высказывания. *Wir gehen weiter eine lange Zeit* [Remarque]. / *...Margarita Nikolayevna ... sat for a long time in front of her reflection in the mirror...*[Bulgakov]. / *Долгое время они говорили об университетских волнениях в Петербурге и Москве, ...*[Пастернак].

Прилагательное в функции предикатива также определяет акционсартный статус основного предиката: *Ruganь эта методическая, беспрерывная и, по-видимому, совершенно бессмысленная* / *Her sleep was long and refreshing* / *Dieses Warten war endlos und deshalb ganz sinnlos* [Булгаков].

Как и любое содержание высказывания, аспектуальное длительное содержание высказывания может быть как эксплицитным, так и имплицитным. Маркерами эксплицитного контекста являются формальные языковые средства, а маркерами имплицитного контекста являются **наблюдаемость, импликация и пресуппозиция**.

В целом же длительное содержание высказывания эксплицитно маркировано либо специфической языковой формой, либо семантической организацией предложения.

Наблюдаемость предполагает временную протяженность воспринимаемых процессов: *Chimney swallows were darting swiftly across the yard, and chickens, ducks and turkeys were waddling and strutting and straggling in from the fields.* / *Mauerschwabeln flitzten über den Hof, Kücken, Enten und Truthühner kamen einzeln und zuhauf vom Feld stolz und gewatschelt.* / *Ласточки, выпорхнув из застрех, стрелой пронеслись над двором, а куры, утки и индюки, одни – важно вышагивая, другие – переваливаясь с боку на бок, потянулись домой с поля* [Митчелл].

Имплицитная длительность связана и с выражением доведенной до предела начальной фазы действия. Это предполагает последующее продолжение процесса, а отсюда вытекает длительность продолжения, т.е. в данном случае речь идёт об импликации как маркере длительности: *Hier habe ich mit dem Trinken begonnen.* / *И тут я запил* [Ремарк].

Имплицитная длительность может передаваться при эксплицитном выражении «достигнутого результата, предполагающего предшествующий подготовительный процесс» *Am anderen Morgen langte er in Gelsenkirchen an...*[Noll]. /... человек добежал к людям у паровоза [Островский]. / *As it flew an idea formed itself in the Procurator's mind, which was now bright and clear* [Bulgakov].

Категорию падежа лингвисты определяют как грамматическую категорию, представляющую собой единство значения отношения обозначаемого предмета к другим предметам, действиям, признакам и средств его материального, языкового выражения. А реальной формой выражения этой категории служит падежная форма, или форма падежа, представляющая собой морфему, состоящую из определенного звукоряда, которая вместе с корневой морфемой придает определенное содержание слову. Совокупность падежных форм, составляющих определенную систему изменений, образуют склонение³⁷.

В разных языках количество падежей не совпадает и поэтому категория падежа может рассматриваться как типологическая характеристика морфологической системы языка.

В русском языке категория падежа представлена 6 падежами: именительным, родительным, дательным, винительным, творительным и предложным.

Многие выделяют комплексный характер отдельных падежей, состоящих из ряда более мелких значений, которые более не могут быть разложенными. Так, например, к имени существительному отдельные лингвисты применяют значение предметности, принадлежности к определенному грамматическому роду, одушевленности - неодушевленности, а также выражения числа (единственного и множественного).

Например, для винительного падежа характерно значение "направленности действия", а для родительного падежа – "принадлежность".

В отличие от русского, в английском языке проблема падежа сводится к вопросу: "существует ли вообще в английском языке падеж?"

Ответ на этот вопрос зависит прежде всего от того, рассматривать ли падеж как форму или только как содержание, передаваемое теми или иными средствами. Этот вопрос до сих пор носит спорный характер, и все зависит от подхода к этой проблеме. Считается³⁸,

³⁷ См.: Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – М., 1989.

³⁸ См.: Берман И.М. Грамматика английского языка. М: Высшая школа, 1994.

что падеж – морфологическая категория, передающая отношения имени в предложении. Отсюда следует, что те или иные отношения, передаваемые падежом, должны передаваться формой самого имени. Все другие средства, не заключенные в форме имени (предлоги, порядок слов), не являются морфологическими и поэтому не могут рассматриваться как формы падежа. Отсюда следует также, что не может быть менее двух падежей. В отличие от русского языка, имеющего шесть падежей, в английском языке обычно принято говорить именно о двух падежах: об общем падеже (Common Case) и притяжательном (Possessive Case), хотя некоторые лингвисты считают, что их 4.

Общий падеж представляет собой словарную форму существительного единственного числа или форму существительного во множественном числе:

student – students студент – студенты
man – men мужчина – мужчины

I am a student. I have a friend. My friend is a student too. We are a students. Я студент. У меня есть друг. Он тоже студент. Мы оба студенты.

Существительное в общем падеже без предлога в зависимости от места, которое оно занимает в предложении, передает отношение, выраженное в русском языке существительными в именительном, винительном или дательном падеже:

The student answered well. – (Этом) студент отвечал хорошо.

The teacher asked the student about his work. – (Этом) преподаватель спросил (этого) студента о его работе.

Притяжательный падеж.

Суффиксы –s и –s' являются признаками притяжательного падежа существительного:

Общий падеж		Притяжательный падеж	
Brother	Брат	Brother's	(Кого? Чей?) Брата /
Brothers	Братья	Brothers'	(Кого? Чей?) Братьев /
Worker	Рабочий	Worker's	(Кого? Чей?) Рабочего
Workers	Рабочие	Workers'	(Кого? Чей?) Рабочих

Существительные в притяжательном падеже выражают отношение принадлежности предмета какому-либо лицу или другому предмету.

Для сравнения:

Mr. Ford's cars. – Машины, принадлежащие мистеру Форду.

The cars of Ford. – Машины Форда, их марка.

Для однозначного выражения принадлежности, обладания форма притяжательного падежа предпочтительнее. Признак притяжательного падежа может оформлять всю группу существительного: *The Prime Minister of England's residence*. – *Резиденция премьер-министра Англии*.

Существительному в предложном падеже в русском языке обычно соответствует существительное в родительном падеже в английском языке: *The Earth's rotation*. – *Вращение Земли*.

Падеж местоимений

В английском языке личные местоимения, а также вопросительное местоимение *who* имеют кроме именительного еще и объектный падеж.

Например: *I am a student*. – *Я студент*. (Именительный падеж)
Please, send him a letter. – *Пошлите ему письмо, пожалуйста* (Объектный падеж).

Категория числа

Категория числа существует как в английском, так и в русском языке. Эта категория, по мнению В.Д.Аракина, выражает количественные отношения, существующие в реальной действительности, отраженные в сознании носителей данного языка и имеющие морфологическое выражение в соответствующих формах языка. В разных языках эта категория выражается по-разному. Категория числа и в английском, и в русском языках выражена единственным и множественным числом.

Единственное число для существительных в русском языке выражено морфемами для мужского рода –*й* (например, *край, сарай*) и т.д., для женского рода – *-а, -я* (например, *машина, стая*) и т.д., для среднего рода –*о, -е* (например, *пальто, море*), а также нулевыми морфемами для большинства существительных мужского рода (например, *магазин*) и некоторых женского (например, *совесть*).

Множественное число в русском языке, также для имен существительных, выражено "морфемой множественности". Так для существительных мужского и женского рода морфемами –*ы, -и* (например, *столы, автомобили, стены, банки*) и морфемой –*а* для мужского и среднего рода (например, *города, окна*).

В английском языке, категория множественного числа представлена только морфемами –*s* и –*es* и лишь в небольшом числе существительных чередованием гласных: *man – men*.

Изучая категории числа в русском языке, мы можем заметить, что этому языку присуще согласование в числе в прилагательных, местоимениях, глаголах и порядковых числительных.

Например:

Около полудня обыкновенно появляется множество круглых высоких облаков, золотисто-серых, с нежными белыми краями. (И.С.Тургенев. Бежин луг). То есть, мы можем говорить о глубоком проникновении категории числа во все части речи в русском языке.

Что же касается английского языка, то здесь категория числа представлена только в имени существительном. Встречается и согласование в числе, но лишь в указательных местоимениях: *this – these, that – those*.

Таким образом, можно сделать вывод, что в английском языке категория числа практически отсутствует, и носит менее ограниченный характер по сравнению с русским языком.

Категория рода

Известно, что в татарском языке категория рода практически не выражена. Хотя почти для всех языков характерно наличие категории рода. Так, например, в русском языке она распространена очень широко. Категория рода в русском языке для имен существительных представлена мужским, женским и средним родом. Однако категория рода у существительных русского языка носит относительно формальный характер³⁹, кроме существительных, обозначающих людей и животных, поскольку уже нет возможности установить какие-либо семантические основания наличия данной категории у целого класса существительных. Например, как в действительности можно определить какого, женского, мужского или среднего рода является существительное "дорога".

Однако, категории рода русского языка также присуще согласование в прилагательных, местоимениях, глаголах и порядковых числительных, как и категории числа.

Что же касается английского языка, то в нем древняя категория грамматического рода исчезла, заменившись новой категорией – активности/пассивности, принадлежность существительных к которой определяется отношением говорящего к данному факту, порождаемым конкретной ситуацией объективной деятельности. Категория рода сохранилась лишь у личного местоимения: *he, she, it*.

Категория определенности-неопределенности

Существует еще одна важная грамматическая категория – категория определенности - неопределенности. Этой категорией характеризуется имя существительное во многих западноевропейских

³⁹ Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – М., 1989.

и некоторых восточных языках. Она имеет свое морфологическое оформление. Иногда она получается выражением в виде аффиксов. Но чаще всего она бывает выражена артиклем.

В современном английском языке это определенный артикль *the* и неопределенный артикль *a* или *an*.

В русском языке наоборот категория определенности-неопределенности выражена лексически, а не морфологически.

Это:

1. Частица *-то*. *Хорошо сено-то?* – *Сено нынче за редкость: сухое, звонкое.* (Салтыков-Щедрин М.Е. День в помещицкой усадьбе).

2. Указательные местоимения *этот, эта, это, эти* или *тот, та, то, те*.

3. Неопределенные местоимения *какой-то, какая-то, какое-то, какие-то*.

4. Числительное *один*.

Помимо того, что в английском языке исчезли некоторые грамматические категории, тоже произошло и с глагольными окончаниями. Так как многие окончания отпали, однокоренные слова, относящиеся к разным частям речи, стали омонимичными. Грамматические формы их также оказались частично омонимичными, т.е. возникли омоформы.

Наиболее трудными для усвоения на разных языках являются **фразеологические сочетания, фразеологизмы**. Именно поэтому им традиционно посвящается много исследований.

Структурно-типологический подход к сопоставительному исследованию фразеологии (на материале татарского, русского и английского языков) проиллюстрировали Г.А. Багаутдинова, Г.К. Гизатова⁴⁰ и др.

Для структурно-типологического анализа фразеологии татарского, русского и английского языков необходим выбор единого межуровневого параметра, так как такое типологическое основание связывает признаки нескольких subsystemов языка, которые в той или иной степени связаны с фразеологией: морфология, синтаксис, словообразование и лексика.

При выборе единого параметра для структурно-типологического анализа фразеологии татарского, русского и английского языков автор

⁴⁰ Багаутдинова Г.А. Человек во фразеологии: антропоцентрический и аксиологический аспекты. // Автореф. докт. дис. – Казань, 2007; Гизатова Г.К. Структурно-типологический подход к сопоставительному исследованию фразеологии (на материале татарского, русского и английского языков). / Автореф. канд. дис. – Казань, 2010.

основывает свою концепцию на положении, выдвинутом Д.О.Добровольским для германских языков, где единым межуровневым параметром является степень аналитизма языкового строя. Анализ языкового строя татарского, русского и английского языков выявил целесообразность предложить степень синтетизма в качестве межуровневого параметра, так как два из трех исследуемых языков (русский и татарский) являются синтетическими и только английский язык является аналитическим. Использование параметра синтетизма позволило дополнить теорию Д.О.Добровольского, так как продемонстрировало, что принцип аналитизма не является единственным межуровневым параметром типологического анализа различных субсистем языка.

К примеру, фразеологические единицы русского, английского и татарского языков, составляющие фразеосемантическую группу «Осязательные ощущения», отличаются амбивалентностью и содержат соматизмы *спина, тело, зуб, голова, сердце* и др.: рус. *мурашки бегают/ползают по коже/спине/по телу*; англ. *be chilled/frozen to the marrow*; тат. *меше тешик? тими* и др.

В русских, английских и татарских фразеологизмах со значением голода, относящихся к фразеосемантической группе «Ощущения голода, жажды, насыщения», представлена общая для этих языков лингвокультурема - голодный волк. В английских фразеологизмах используются образы ястреба: *(as) hungry as a hawk*, а также охотника: *(as) hungry as a hunter*. А в татарском языке - образ собаки: *урта авылны? этл?ре ?р?* (букв. лают собаки средней деревни), где шутивно-эвфемистически желудок назван 'средней деревней' (*урта авыл*).

Во фразеологизмах, составляющих фразеосемантическую группу «Ощущения боли», использованы лексемы-соматизмы соответственно локусу боли: *горло/throat/ тамак; stomach/эч; сердце/heart/ү?р?к; голова/head/бау*. Оригинальным является образ бабочек в английском фразеологизме *get/have butterflies in one's stomach*.

Фразеосемантическую группу «Ощущение усталости» формируют фразеологизмы, образные компоненты которых в русском, английском и татарском языках в целом совпадают: рус. *в глазах темнеет/мутится/зеленеет*; англ. *he can't keep his eyes open* - глаза закрываются (от усталости); тат. *к?з алды/аллары кара?гылану/чуарлану* - темнеть, пестреть в глазах.

3.2. Проектирование и реализация технологии поликультурного языкового развития

В основу технологии поликультурного языкового развития мы положили комплекс технологий составления сравнений, загадок, стихотворных строк, метафор, сказок и т.д. Все эти технологии известны в практике дошкольного образования и реализуются через конкретные модели организации речевой работы. В нашем случае эти модели наполняются трехязычным содержанием.

Наша авторская технология – технология формирования индивидуального образа речевого поведения у ребенка дошкольного возраста – строится как технология ораторского искусства и непосредственно связана с риторикой. Цель любой риторики (детской, школьной, юридической или педагогической) – овладение индивидуальным (неповторимым) образом речевого поведения на том или ином языке.

Такая технология вызывала большой интерес еще у древних греков и римлян. Отсюда мы знаем великих мыслителей (Аристотель, Сократ, Платон), ораторов (Цицерон).

Дело в том, что большинство существующих сейчас технологий языкового образования или речевого развития ребенка рассчитаны на определенный стандарт (минимум), эталон, образец, в то время как каждый ребенок – индивидуальность с природосообразным темпом усвоения языкового материала, с индивидуальной манерой говорить, жестиковать, интонировать и т.д. Даже выразительность речи, над которой бьются все методисты, не может быть у всех одинаковой. Она должна быть у всех индивидуальной и своеобразной.

Поэтому технология формирования индивидуального образа речевого поведения использует арсенал средств педагогики Марии Монтессори, педагогики индивидуальности, педагогики вальдорфской ориентации, психологии личности, общения, психолингвистики двуязычной речевой деятельности.

Нельзя заранее предугадать, какая система упражнений обеспечит оптимальную реализацию личностно-ориентированных подходов. Нельзя заранее сказать, как лучше построить индивидуальный маршрут формирования индивидуального образа речевого поведения у того или иного ребенка.

Основные компоненты технологии включают:

- личностно-развивающий – внимание к личности ребенка, стремление развить его индивидуальность, сформировать индивидуальный образ речевого поведения на трех языках;

- синхронной организации учебно-игрового материала, предполагающий и одновременное использование во время игры-занятия разных языков и опоры второго языка на первый (язык мышления), третьего на первые два (по линиям транспозиции и преодоления интерференции);

- коммуникативного ядра – речевой ситуации, в результате обсуждения которой очередной результат речевой деятельности ребенка попадает в «ловушку его памяти» и он (ребенок) сам не замечает, что овладел новыми словами и использует их как давно знакомые.

Педагог, реализующий программу поликультурного языкового развития детей, должен **знать**:

– теоретические основы структурных и коммуникативных свойств русского, английского, татарского языков;

– нормативный, коммуникативный и этический аспекты культуры речи;

– теоретические основы ораторского искусства и сценической театральной деятельности.

Уметь:

– анализировать разнообразные характеристики культуры речи и виды разноуровневого речевого общения;

– вести рефлексивное общение с детьми на трех языках (русском, английском, татарском);

– осуществлять лингвистический анализ текста и использовать арсенал выявленных средств в речетворческой и сценической театральной деятельности детей.

Владеть следующими **компетенциями**:

– правильно использовать основные единицы речевого общения на трех языках,

– публично выступать перед аудиторией на трех языках,

– использовать в своих высказываниях средства книжной и литературной речи.

В разработке дидактических материалов был использован передовой опыт организации речевой работы в детских садах г. Казани: Г. Сахабутдиновой, К. Березновой, И. Галямовой, А. Хабибуллиной, Г. Газизовой, Н. Залетовой, А. Альмеевой, Р. Мухаммадишиной, И. Яруллиной, Е. Куляминовой, Е. Евграфовой, Г. Ибатуллиной, А. Махмутовой, А. Степановой, Г. Насыровой, В. Душакувой и др.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

№ модуля	Примерные тематика и содержание
№ 1	Пропедевтические занятия по поликультурному развитию детей раннего возраста
	Тема: «Домашние птицы - Domestic birds - Йорт кошлары»
	Тема: «Домашние птицы (курица, петух, цыплята) - Domestic birds (a hen, a cock, chickens) - Йорт кошлары (тавык, этэч, чебилэр)»
№ 2	Обучение детей составлению сравнений на трех языках
	Обучение детей составлению загадок на трех языках
	Технология обучения детей составлению метафор на трех языках
	Игры и творческие задания для развития выразительности речи на трех языках
	СОСТАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ РИФМОВАННЫХ ТЕКСТОВ на трех языках
	Последовательность игровых заданий и упражнений по обучению детей составлению рифмованных текстов на трех языках
№ 3	"СОСТАВЛЕНИЕ ЛИМЕРИКОВ" на трех языках
	Игры и творческие задания для составления рифмованных текстов на трех языках
	Особенности составления текстов реалистического и фантастического типов на трех языках
	Составление рассказов-фантазий на трех языках
	Алгоритм мыслительных действий при составлении рассказов-фантазий на трех языках
	Составление сказок нравственно-этического характера на трех языках
№ 4	ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТОВ СКАЗОЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ на трех языках
	Игры и творческие задания по подготовке детей к составлению текстов сказочного содержания на трех языках
	Составление сказок с помощью метода "Каталога"
	Составление сказок динамического типа
	Составление сказок описательного типа
	Составление сказок нравственно-этического типа
	Составление сказок конфликтного типа
№ 5	Театрализация содержания сказок на трех языках.
	Игры-драматизации
	Режиссерские игры
	Письма в сказку на трех языках

Наша методическая система предполагает проведение специальных – пропедевтических (подготавливающих) – занятий.

Пропедевтические занятия⁴¹
по поликультурному развитию детей раннего возраста

Занятие № 1.

Тема: «Домашние птицы - Domestic birds - Йорт кошлары»

<p>1. Приветствие (на мотив песни «Ах вы сени, мои сени»): В нашей группе, В нашей группе Много маленьких ребят Много маленьких ребят Рядышком они сидят. Здравствуй, друг, который слева. Здравствуй, друг, который справа. Каждый видеть друга рад. Каждый видеть друга рад.</p>	<p>1. Приветствие Hello! Hello! Hello! Hello! Hello! Hello! Hello! Hello, Marat! (педагог здоровается с каждым ребенком)</p>	<p>1. Приветствие : Исәнме, исәнме, Исәнме, исәнме, Исәнме, исәнме, Исәнме, Марат! (педагог здоровается с каждым ребенком)</p>
<p>2. Беседа. Появляется перчаточная кукла «Курочка Ряба»: «Здравствуйте, мои дорогие! Давайте знакомиться! Я – курочка. Зовут меня Ряба. А как тебя зовут?» подходит к каждому ребенку и здоровается. Детям разрешается погладить ее. Они по желанию отвечают на вопрос.</p>	<p>2. Беседа. Появляется перчаточная кукла «Курочка » и здоровается с каждым ребенком : «Hello! I am a hen». Детям разрешается погладить ее. Курочка, обращаясь к педагогу: «My name is Ryaba. What is your name?» - Педагог: «My name is Gulshat». Далее спрашивает у каждого ребенка, и получает ответы с помощью педагога.</p>	<p>2. Беседа. Появляется перчаточная кукла «Курочка Ряба» (“Чуаркай”): «Исанмесез, балалар! Эйдәгез танышык. Мин тавык. Минем исемем Чуаркай. Э синен исемен ничек?» (обращается к педагогу). “Минем исемем Гөлшат”. “Э синен исемен ничек?” (обращается к каждому ребенку). Дети по желанию отвечают на вопрос.</p>
<p>3. Лепка. Курочка Ряба показывает игрушечных цыплят: «Мои цыплятки голодные. Давайте их покормим. Я принесла тесто, давайте сделаем зернышки.». Педагог показывает как отщипнуть кусочек теста и «дает» цыпленку, который «съедает» его. Ребя-</p>	<p>3. Лепка. Курочка Ряба: «My chickens are hungry. Let's feed them! Sit down, children! Here is our paste. We shall take small pieces and give them to our chicken». Ребята кормят цыплят и поют: Chuck-chuck, my chicken! Chuck-chuck, my chicken! Come here! Eat!</p>	<p>3. Лепка. Чуаркай: “Чебиләрменң ашыйсы килә. Эйдәгез аларны ашатабыз!” Педагог показывает как отщипнуть кусочек теста и «дает» цыпленку, который «съедает» его. Ребята кормят цыплят и поют: Чөб, чөб, чебиләрем, Чөб, чөб, чөб, чөб</p>

⁴¹Занятия проводились заведующей ДОУ г. Казани Г.И. Сахабутдиновой.

<p>та кормят цыплят и поют: Цып-цып-цып, мои цып-лятки! Цып-цып-цып, мои ребятаки! Вы ко мне бегите, Зернышки ищите! Ешьте! Цыплятки «прибегают» и к ним, говорят: «Спасибо!»</p>	<p>Цыплятки «прибегают» и к ним, едят и говорят «Thank you».</p>	<p>чебилэрэм. Чебилэрэм килегез! Ашагыз!</p> <p>Цыплятки «прибегают» и к ним: “Рэхмэт сина, Марат”. Благодарят детей.</p>
<p>4. Физкультурная минутка. Курочка Ряба:– «А теперь поиграем. Я буду ваша мама-курица, а вы моими цыплятками.» Цып-цып-цып, мои цып-лята! Побежали, побежали, Побежали, побежали, Побежали, стоп! (попрыгали, посидели, похлопали и т.д.)</p>	<p>4. Физкультурная минутка. Курочка Ряба:– «I am a hen. You are my chickens». Раздает всем игрушечных цыплят. Chicken, chicken, Run, run (jump, clap your hands, etc)! Chicken, chicken, Run, run! Chicken, chicken stop!</p>	<p>4. Физкультурная минутка. Педагог раздает всем игрушечных цыплят. Чуаркай: “Мин сезнен эниегез булам. Э сез минем балаларым – чебешлэрэм, чебилэрэм. “ Чеб, чеб, чеб, чебилэрэм, Чеб, чеб, чеб, чебилэрэм. Чеб, чеб, чеб, чебилэрэм, Чебилэрэм, йөгөрдөк (сикердек, утырдык) Чебилэрэм, шым!».</p>
<p>5. Развивающая игра. Доска Э. Сегена. Цып-лята. «Курочка Ряба»: – «Ребята, давайте посадим наших непослушных цып-лят в свои домики. Самого маленького цыпленка – в маленький домик, самого большого – в большой».</p>	<p>5. Развивающая игра. Доска Э. Сегена. Цып-лята. Курочка Ряба: – «My chickens are small and big. The houses are small and big , too. Let’s put this big chicken into the big house, this small chicken into the small house.».</p>	<p>5. Развивающая игра. Доска Э. Сегена. Цып-лята. Чуаркай: – «Карагыз, балалар! Зур чебилэрэм дэ бар, кечкенэлэре дэ бар. Эйдөгез эле зур чебине – зур өйгэ, кечкенэ чебине – кечкенэ өйгэ озатык.”</p>
<p>6. Заключительная беседа. Курочка Ряба: – «Пора мне домой! Я и мои цып-лятки придем к вам в гости еще раз. Спасибо вам! До свидания, ребята!».</p>	<p>6. Заключительная беседа. Курочка Ряба: «Thank you, children (называет всех по имени). Good-bye!»</p>	<p>6. Заключительная беседа. Чуаркай: “Рэхмэт сезгэ, балалар! Рэхмэт сина, Марат! (называет всех по имени) Сау булыгыз!”</p>
<p>7. Прощальная песенка. Вот закончилась игра Прощаться нам пора Скажем дружно до свиданья Курочке домой пора!</p>	<p>7. Прощальная песенка. Good-bye, good-bye, Good-bye, good-bye Good-bye, good-bye, Good-bye, Zilya etc</p>	<p>7. Прощальная песенка. Сау бул, сау бул! Сау бул, сау бул! Сау бул, сау бул, Сау булыгыз! Хушыгыз, дускайларым!</p>

Занятие № 2.

Тема: «Домашние птицы (курица, петух, цыплята) - Domestic birds (a hen, a cock, chickens) - Йорт кошлары (тавык, этэч, чебилэр)»

<p>1. <i>Приветствие</i> В нашей группе, в нашей группе Много маленьких ребят Много маленьких ребят Рядышком они сидят. Здравствуй, друг, который слева. Здравствуй, друг, который справа. Каждый видеть друга рад. Каждый видеть друга рад.</p>	<p>1. <i>Приветствие</i> <i>Hello! Hello!</i> <i>Hello! Hello!</i> <i>Hello! Hello!</i> <i>Hello! Hello, Marat!</i></p>	<p>1. <i>Приветствие</i> : Исэнме, исэнме, Исэнме, исэнме, Исэнме, исэнме, Исэнме, Марат!</p>
<p>2. <i>Беседа.</i> Появляется перчаточная кукла «Курочка Ряба»: – «Здравствуйте, мои дорогие! Помните меня? Как меня зовут? Правильно, Ряба! А вас как зовут?» - обращается к детям. – «Кто живет рядом со мной у бабушки в деревне?». – Педагог показывает картинку или фигурки домашних животных и птиц, слушает ответы детей. – «Молодцы! А где же цыплятки? Куда они убежали? Давайте мы с вами нарисуем дождик, чтобы они прибежали и спрятались мне под крылышко».</p>	<p>2. <i>Беседа.</i> Появляется перчаточная кукла Курочка Ряба: – «My name is Ryaba. What is your name?» - спрашивает у каждого ребенка, и получает ответы с помощью педагога. Ряба: «Children, look! Who is it? It is a hen (a cock, a chicken)» (показываем картинку или игрушку). Where are my chickens? Chuck-chuck-chuck! No answer. Let's paint the rain and they will come to me.» (показывает картинку с изображением дождя)</p>	<p>2. <i>Беседа.</i> Появляется перчаточная кукла «Курочка Ряба»: «Исэнмесез, балалар! Сез мине таныдыгызмы? . Э синең исемен ничек? Дорес, минем исемем Чуаркай» (обращается к педагогу). “Минем исемем Гөлшат”. “Э синең исемен ничек?” (обращается к каждому ребенку). Дети по желанию отвечают на вопрос. “Балалар, рәсемнәргә карагыз әле. Бу нәрсә? Бу тавык (сыер, ат, этәч). Э чебиләр кайда качканнар икән? Хәзер без сезнең белән яңгыр рәсемен ясарбыз. Чебиләр безнең янга кире кайтырлар, минем канат астыма качарлар.“</p>
<p>3. <i>Рисование пальчиками.</i> Дождик. Детям раздается заготовка с нарисованными тучками и травкой. Знакомим детей с пальчиковыми красками.</p>	<p>3. <i>Рисование пальчиками.</i> “Дождик”. Педагог: «What color is the rain? It is blue. Dip your finger into the paint and draw. Drops are blue.» Рисуем и поем:</p>	<p>3. <i>Рисование.</i> “Яңгыр”. Педагог: “Балалар, бу буяу зәңгәр төстә. Әйдәгез, яңгыр рәсемен ясыяк. Бармакны буяуга маньп, яңгыр тамчыларын ясыяк:</p>

<p>Учим аккуратно обмакивать пальчик в краску и мазками рисовать капли дождя. Рисуем и поем: <i>Дождик, дождик, лей, лей!</i> <i>Ты водички не жалей!</i> <i>Пусть цыплятки прибегут,</i> <i>Скажут: «Мамочка мы тут!»</i></p> <p>Посмотрите, какой красивый дождик получился! Какого цвета капельки? – Синего! – Давайте поищем какие еще предметы синего цвета есть у нас в группе.</p>	<p><i>Drop-drop-drop!</i> <i>Rain, don't stop!</i> <i>Chicken, come</i> <i>To your Mom!</i></p> <p>Ряба: “Our chickens came! Let's play!”</p>	<p><i>Яңгыр, яңгыр!</i> <i>Яу, яу!</i> <i>Яңгыр, яңгыр!</i> <i>Туктама!</i></p> <p>Чуаркай: “Балалар! Күрәсәзме, рәсемдә нинди матур яңгыр тамчылары. Чебиләр дә өйгә кайтгы! Чебиләр белән уйныйк әле!”</p>
<p>4. <i>Физкультурная минутка.</i> «Курочка и цыплятки» (повторение)</p>	<p>4. <i>Физкультурная минутка.</i> «Курочка и цыплятки» (повторение)</p>	<p>4. <i>Физкультурная минутка</i> «Курочка и цыплятки» (повторение)</p>
<p>5. Развивающая игра “Учим цвета.”</p> <p>Педагог предварительно рассыпает мозаику или мячики двух цветов (красного и синего) на коврик. И показывает детям две коробки (красного и синего цвета). Педагог: «Какой сильный дождь мы нарисовали! А ведь промокнуть могут не только цыплята. Посмотрите, разбежались и перепутались наши ребята (мячики, мозаики, и т.д.) Давайте мы поможем им попасть в свои домики.</p>	<p>5. Развивающая игра “Учим цвета”.</p> <p>Так же как на занятии на русском языке, педагог предварительно рассыпает мозаику или мячики двух цветов (красного и синего) на коврик. И показывает детям две коробки (красного и синего цвета). Педагог: “Look! This box is blue, this box is red. Let's put blue balls into the blue box, red balls into the red box.” Педагог комментирует действия детей.</p>	<p>5. Развивающая игра “Учим цвета”.</p> <p>Так же как на занятии на русском языке, педагог предварительно рассыпает мозаику или мячики двух цветов (красного и синего) на коврик. И показывает детям две коробки (красного и синего цвета).</p> <p>Педагог: “Балалар! Безнең төрлө төстәге ике тартма бар. Берсе зәңгәр, икенчесе кызыл. Хәзер кызыл тупларны (мозаикаларны) кызыл тартмага тутьрабыз, ә зәңгәр тупларны зәңгәр тартмага тутьрабыз. Тупларны без яңгырдан яшердек!”</p>
<p>6. <i>Заключительная беседа.</i> «Курочка Ряба»: – «Приходила я к вам в гости показать себя и своих друзей – домашних животных и птиц». – Показывает на картинках и игрушках. Привлекает</p>	<p>6. <i>Заключительная беседа.</i> Курочка Ряба: “Thank you, children (называет всех по имени). Good-bye!”</p>	<p>6. <i>Заключительная беседа.</i> Чуаркай: «Рәхмәт сезгә, балалар! Рәхмәт сиңа, Марат! (называет всех по имени) Сау булыгыз!»</p>

самых активных ребят помочь ей. – «В следующий раз мы еще к вам придем и друзей своих приведем! До свидания, ребята!»		
<i>7. Прощальная песенка. Вот закончилась игра Прощаться нам пора Скажем дружно до свиданья Курочке домой пора</i>	<i>7. Прощальная песенка. Good-bye, good-bye, Good-bye, good-bye Good-bye, good-bye, Good-bye, Zilya etc</i>	<i>7. Прощальная песенка. Сау бул, сау бул! Сау бул, сау бул! Сау бул, сау бул, Сау булыгыз! Хушыгыз, дускайларым!</i>

Работа по обучению детей образной речи должна начинаться с обучения детей созданию сравнений (первый этап). Затем отрабатывается умение детей составлять разнообразные загадки (второй этап). На заключительном этапе дети 6 - 7 лет вполне справляются с составлением метафор (третий этап).

Технология обучения детей составлению сравнений на трех языках.

Обучение детей дошкольного возраста составлению сравнений необходимо начинать с трехлетнего возраста. Упражнения проводятся не только на занятиях по развитию речи, но и в свободное время.

Модель составления сравнений:

- воспитатель называет какой-либо объект;
- обозначает его признак;
- определяет значение этого признака;
- сравнивает данное значение со значением признака в другом объекте.

На доске перед детьми вывешивается таблица, которая постепенно заполняется, начиная с левой стороны.

Что делает?	Что делает также?
<i>Светится</i>	<i>Как яркая лампа.</i>
<i>Греет</i>	<i>Как теплая печка.</i>

В результате получаем:

На русском языке	На английском языке	На татарском языке
Светится, как яркая лампа.	It shines like a bright lamp.	Якты лампа кебек яктырта.
Греет, как теплая печка. (Солнце).	It heats like a warm stove. (The sun).	Жылы мич кебек жылыта. (Кояш).

Технология обучения детей составлению загадок

Традиционно в дошкольном детстве работа с загадками основывается на их отгадывании. Причем, методика не дает конкретных рекомендаций, как и каким образом учить детей отгадывать загаданные объекты.

Обучение детей составлению загадок начинается с 3,5 лет. В практике работы с детьми дошкольного возраста используются три основных модели составления загадок. Обучение должно идти следующим образом.

Воспитатель вывешивает одну из табличек с изображением модели составления загадки и предлагает детям составить загадку про какой-либо объект.

Какой?	Что бывает таким же?
--------	----------------------

Какой?

Что бывает таким же?

Что делает?

Что (кто) делает так же?

На что похоже?

Чем отличается?

Например, кузнечик – что делает.

- Стрекошет, как сверчок, стрекоза.

- Прыгает, как заяц, мячик.

Получаем: стрекошет, как сверчок, прыгает, как заяц, мячик.

Выбираем наиболее удачный вариант и строим содержание загадки: стрекошет, как сверчок, прыгает, но не мячик. Что это такое? - Кузнечик.

То же самое – на английском языке: It chirrs as a cricket, jumps, but not a ball. – Grasshopper.

Или такой вариант: на что похожа слеза? – На каплю росы. А чем отличается слеза от росы? – Теплотой. Еще на что похожа слеза? – На воду. А чем отличается слеза от воды? – Соленостью.

Занятия нравились детям, проводились сразу на трех языках и в результате мы получили такие загадки:

На русском языке	На английском языке	На татарском языке
Похожа на каплю росы, Но теплая, Похожа на воду, Но соленая. (Слез)	It's like a drop of dew, But warm, It looks like water, But salty. (A tear).	Чык тамчысына охшаган, Ләкин жылы, Суга охшаган, Ләкин тозлы. (Күз яше).

Зеленая, как лягушка, Колочая, но не ёжик. (Ёлка).	It's green as a frog and prickly, but not a hedgehog. (A fir-tree).	Бака кебек эшел, Үзе чәчечкеле, ләкин керпе түгел. (Чыршы).
За кудрявый хохолок Лису из норки поволока. На ощупь – очень гладкая, На вкус – как сахар слад- кая. (Морковь).	This fox can be pulled out of it's hole by it's curly crest. It's smooth to the touch and sweet as a sugar. (A car- rot).	Көдрә башыннан тотып Төлкене оясыннан тартып алыйк. Тисән - ул бик шома, Тәмгә татлы – шикәр күк. (Кишер).
Не снег, а белый. Не лёд, а твёрдый, Не соль, а растворяется. (Сахар).	It's white, but it' isn't snow. It's hard, but it' isn't ice. It's soluble, but it' isn't salt. (Sugar).	Кар түгел – ак. Боз түгел – каты. Тоз түгел – эри. (Шикәр).
Не царь, а в короне, не всадник, а со шпорами, не будильник, а всех будит. (Петух)	He is not a king, but he wears a crown. He is not a horseman, but he has spurs. He is not an alarm clock, but he awakens everyone. (A cock).	Патша түгел, башында тажы бар, жайдак түгел, типкеләре бар, сәгатъ түгел бөтенесен уята. (Әтәч).
Белая, как снег. Черная, как сажа. Хитрая, но не лиса. (Соро- ка).	It's white as snow. It's black as soot. It's tricky, but it's not a fox. (A magpie).	Кар кебе ак, Корым кебек кара, Үзе хәйләкәр, ләкин төлке түгел. (Карга).
Холодный, как холодиль- ник, Белый, как мел, Круглый, но не мяч. (Сне- говик).	It's cold as a refrigerator. It's white as a chalk. It's round, but it's not a ball. (Snowman).	Суыткыч кебек салкын, Акбур кебек ак. Үзе түгәрәк, әмма туп түгел. (Снеговик).
Он серый и большой, как пятиэтажный дом, На четырех столбах стоит, как мост, Всех водой он поливает и про себя не забывает, но не фонтан. (Слон).	He is grey and big as a five-stored house. It stands on four pillars like a bridge, He pours water on every- one around and even on himself , but it's not a fountain. (An elephant).	Ул соры төстә, Биек биш катлы йорт кебек, Дурт аякта басып тора, күпер кебек, Фонтан да түгел - бөтенесенә су сибә, Үзен дә ул онытмый, бер дә. (Фил).
Похож на ковер, но не наступить ногой, Прозрачное, как вода, но не выпьешь, Разбросаны бусы на нем, но не соберешь. Что это? (Небо).	It looks like a carpet, but one can not step on it, It's limpid like water, but one can not drink it, Beads are scattered on it, but one can not gather them. What is it? (A sky).	Келәмгә охшаган, аяк белән басып булмый, Су кебек чиста, эчеп булмый, Сәйлән кебек коелган, жыеп булмый. Нәрсә бу? (Күк).
Похож на сахар, но не сладкий. Похож на муку, но таю- щий. Похож на крупу, но холод- ную, как лед. Угадай, что это такое?	It looks like a sugar, but it is not sweet. It looks like a flour, but it melts. It looks like cereals, but it's cold as ice. Guess, what is it?	Нәкъ шикәр! Тик баллы түгел. Үзе он кебек, ап-ак. Ярмага охшаган, ләкин боз кебек салкын. Нәрсә икән ул уйла? (Кар бөртекләре).

(Снег).		
Похож на мячик, но съедобный,	It looks like a ball, but it's eatable,	Тупка охшаган, ләкин ашап була,
Похож на солнце, но не греет.	It looks like a sun, but doesn't warms us up.	Кояшка охшаган, ләкин жылытмый.
Похож на лимон, но апельсиновый. (Апельсин).	It looks like a lemon, but it is orange. (An orange).	Лимонга охшаган, ләкин куге сары. (Әфлисун).

Технология обучения детей составлению метафор на трех языках

Как известно, метафора – это перенесение свойств одного предмета (явления) на другой на основании признака, общего для обоих сопоставляемых объектов.

Многие практики отмечают, что в традиционной методике работа с метафорой сводится к общим рекомендациям типа "побуждать детей делать сложные сравнения", "учить детей раскрывать смысл метафор" и т. д. При таком подходе нельзя гарантировать, что дети будут составлять фразы метафорического плана в описательных рассказах, а, тем более, в реальной жизни.

Мыслительные операции, которые позволяют составить метафору, вполне усваиваются умственно одаренными детьми уже в 4-5 лет. Основная цель педагога: создание условий для усвоения детьми алгоритма составления метафор. Если ребенок усвоил модель составления метафоры, то он вполне может самостоятельно создавать фразу метафорического плана.

Для начала мы познакомили детей со стихотворениями Габдуллы Тукая на татарском языке, затем на русском.

На татарском языке	На русском языке
ТУГАН АВЫЛ	РОДНАЯ ДЕРЕВНЯ
Тау башына салынгандыр безнең авыл, Бер чишмә бар, якын безнең авылга ул; Аулыбызның ямен, суы тамен беләм, Шунар күрә сөям жаным-тәнем белән.	Стоит деревня наша на горке некрутой. Родник с водой студеной от нас подать рукой.
Истән чыкмый монда минем күргәннәрем,	Мне все вокруг отраднo, мне вкус воды знаком,
Шатлык белән уйнап гомер сөргәннәрем;	Люблю душой и телом я все в краю моем.
Абый белән бергәләшеп, кара жирне Сука белән ертып-ертып йөргәннәрем.	Мне памятно навеки события детских лет, Нет времени счастливей, забав беспечней нет.
Бу дөньяда, бәлки, куп-куп эшләр курем,	Я помню, как, бывало, по черной борозде Шагал со старшим братом я за сохою вслед.
Билгесездер – кая ташлар бу тәкдирем;	

Кая барсам, кайда торсам, нишлэсэм да, Хәтеремдә мәңге калыр туган жирем.	Я многое увижу – ведь жизнь еще длинна, И ждет меня, наверно, дорога не одна. Но только, где я я ни был и что б ни делал я, - Ты в памяти и сердце, родная сторона!
--	---

Обратили внимание на перевод слов, значение их на русском и татарском языках, порядок слов и т.д. В конце попробовали вместе сделать построчный (непоэтический) перевод этого стихотворения на английский язык.

Главная трудность в таких переводах – это перевод метафор, поскольку метафоры имеют прямое и переносное значения.

Примеры последовательности составления метафор детьми

Название игры, цель	Методические рекомендации
«Цепочка». Учить детей выделять признаки объектов.	Игры объясняются на русском языке, уточняются на английском и татарском, проводятся сначала на русском, затем – на английском и татарском. Ведущий показывает ребенку картинку с изображением объекта, он называет его. Затем картинка передается другому ребенку. Он должен назвать один из признаков объекта и передать картинку следующему. Нужно назвать как можно больше признаков и не повториться. Рекомендуется с младшего возраста.
«Угадай по описанию». Учить детей по описанию определять объект.	Ведущий показывает картинку с изображенным объектом только одному из детей. Ребенок описывает объект (не называя его) так, чтобы остальные играющие догадались, о чем идет речь. Правило: ведущий описывает объект, следуя от общего к частному.
«Выбери признак, который есть у других объектов» Учить детей выделять характерные и специфические значения признаков объекта.	Ведущий называет объект. Играющие называют значения признаков этого объекта. Из перечисленного ряда выбирают одно характерное и одно специфическое значение (очки круглые, солнечные). Рекомендуется со среднего возраста.
«Я назову признак, а вы перечислите его значения». Учить детей подбирать разные значения одному признаку.	Ведущий называет какой-либо признак (цвет). Дети должны назвать как можно больше значений этого признака (цвет бывает черный, радужный и т.д.). В старшем дошкольном возрасте воспитатель называет какое-либо значение признака, а дети угадывают признак (светящийся - светящимся бывает цвет; холодным бывает температура вещества). Проводится со среднего возраста с последующим усложнением.

<p>«Что (кто) делает так же?» Учить детей выявлять признаки объекта (функция, части). Учить составлять загадки по моделям «Как... , но не...», «Какой... - что та кое же у другого объекта», «Что делает так же?»</p>	<p>Ведущий называет объект. Дети выделяют его действия. Предлагается перечислить объекты, у которых названное действие ярко выражено. Пример: - Воробей что делает? - Прыгает, как кузнечик, суетится, как мышь. Из предложенных вариантов составляется текст загадки: «Прыгает, но не кузнечик, суетится, но не мышка». Проводится со среднего возраста.</p>
--	---

Далее мы предлагаем игры и творческие задания для развития выразительности речи на трех языках.

Игры и творческие задания для развития выразительности речи на трех языках

<p>Название игры, цель игры Уеннын исеме, максаты</p>	<p>Методические рекомендации <i>Методик киңәшләр</i></p>
<p>На русском языке На татарском языке</p>	
<p>«Скажи какой» Цель: учить выделять и называть признаки предмета. “Ул нинди” Максат: предметларны билгесе буенча аерырга һәм аларны атарга өйрәтү.</p>	<p>Ведущий достает из коробки предметы, называет их («Это груша», “Бу армут”), а ребенок называет признаки («Она желтая, мягкая, вкусная». “Ул тәмле, баллы, татлы”) «Это помидор», “бу помидор”. («Он красный, круглый, спелый, сочный». “Ул кызыл төстә, сусыл”). «Это огурец», “Бу кыяр”. — («Он зеленый, продолговатый”. “Ул яшел төстә, озынча”).</p>
<p>«Исправь ошибку» Цель: <i>учить видеть</i> Несоответствие изображенных на рисунке признаков знакомых объектов и назвать их. “Хатаны төзәт” Максат: <i>рәсемдә бирелгән таныш объектларның билгеләре буенча туры килмәвен таньрга һәм дөрөс билгеләр белән җавапны кайтарып бирергә өйрәтү.</i></p>	<p>Ведущий рисует сам или показывает картинку и предлагает ребенку найти неточности: цыпленок красного цвета клоет морковь; медвежонок с ушами зайца; лиса синяя без хвоста (<i>чебеш кызыл төстә кишер ярата; аюның колаклары кыяныкы кебек озын; төлке яшел төстә койрыксыз һ.б.</i>) и т.п. Ребенок исправляет: цыпленок желтый, клоет зернышки; у медвежонка круглые маленькие ушки; у лисы длинный хвост и рыжая шубка (<i>чебеш сары була, җим чүпләргә ярата; аюның колаклары кечкенә, түгәрәк була; төлке җирән төстә һәм озын койрыкы була</i>).</p>
<p>«Назови одним словом» Цель: закрепить представления детей об</p>	<p>Ведущий задает детям вопросы, дети должны ответить на них. — Вспомни, на чем у нас спали куклы?</p>

<p>обобщающих словах.</p> <p>“Бер сүз белән генә ата” Максат: сүзләрнең гомумиләштерелүен кузгаллау.</p>	<p>(На кровати.) <i>Курчаклар нәрсәгә ятын йокладылар? (Карават).</i> Куда они кладут свои вещи? (В шкаф, в гардероб). <i>Киемнәрен кайда куялар? (Шкафка).</i> На чем они сидят? (На стульях.) <i>Нәрсә өстендә утыралар? (Урындыкта)</i> Я начну говорить, а ты продолжи: кровать, шкаф, стол, стул, диван, кресло (<i>карават, шкаф, өстәл, урындык, кәнәфи карават</i>). (<i>кр.</i> Как назвать все эти предметы одним словом? (Мебель). <i>Бу предметларны, бер сүз белән, ничек аттарга мөмкин? (Жиһаз).</i> Какая мебель у тебя в комнате? <i>Синең бүлмәңдә нинди жиһаз бар?</i></p> <p>— Что куклы кладут в шкаф? <i>Курчаклар шкафка нәрсә салалар?</i> Что там лежит и висит? <i>Шкафта нәрсәләр бар?</i> Продолжи: платье, брюки, юбки, кофты, рубашки (<i>кулмәк, чалбар, итәкләр, кофталар</i>). Все эти вещи называются... (одежда) <i>Бу барлык әйберләрне, бер сүз белән, ничек әйтергә мөмкин? (Кием).</i> Какая одежда надета на тебе? <i>Син өстеңә нәрсә кигәнсең?</i></p> <p>— Сели куклы за стол. А там стоят... (тарелки, чашки, блюдца, ложки, вилки). <i>Курчаклар өстәл артына утырганнар. Өстәл өстендә ..(тәлинкәләр, чокырлар, кашыклар, чәнечкеләр) бар. Это... (посуда). Бу ... (савыт-саба).</i></p> <p>- Из какой посуды ты ешь суп, кашу? (Из тарелок, глубокой и мелкой.) <i>Син ботканы, ашны нинди савыт-сабадан ашыйсың? (Тирән һәм сай тәлинкәдән).</i></p> <p>— Наши куклы очень любят играть. Что им для этого нужно? (Игрушки). <i>Безнең курчакларыбыз уйнарга яраталар. Уйнар өчен нәрсәләр кирәк? (Уенчыклар).</i> Назови, какие игрушки ты знаешь и любишь? <i>Син нинди уенчыклар белән уйнарга яратасың?</i></p>
<p>«Угадай по описанию» Цель: учить детей по описанию определять объект. “Тасвирлама буенча танып белү” Максат: тасвирлама буенча бирелгән объектны билгели белү.</p>	<p>Ведущий показывает картину с изображенным объектом только одному из детей. Ребенок описывает не называя ее так, чтобы остальные догадались о чем идет речь. Ведущий описывает объект следуя от общего к частному.</p>
<p>На английском языке</p>	
<p>The name of game The purpose</p>	<p>The methodical recommendations</p>
<p>“Say with what” The purpose: to teach pupils to see dis-</p>	<p>A teacher presents a picture and asks children to find discrepancies. For example, a red</p>

crepancy of the attributes of familiar objects, represented on the pictures, and to name them.

chicken eating carrots; a bear-cub with hare's ears, a blue fox without a tail and etc. Children are to find mistakes and correct them: a yellow chicken eating seeds, a bear-cub with round small ears, a red fox with a long tail. (...)

СОСТАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКАМИ РИФМОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА ТРЕХ ЯЗЫКАХ

Работа с такой формой монологического текста, как стихотворение, благоприятствует развитию способности чувствовать художественную выразительность слова. При восприятии стихотворных текстов детьми закладывается основа для формирования любви к родному языку, его точности, меткости, образности.

Наиболее эффективной формой стихотворчества на первых этапах является опора на один и тот же текст на двух языках (русском и татарском) и перевод этого текста на третий (английский) язык. Перевод сопровождается беседой о персонажах (по имеющимся иллюстративным материалам).

Например, отрывок из поэмы Габдуллы Тукая «Шурале» на двух языках выглядит так.

На татарском языке	На русском языке
ШУРӘЛЕ	ШУРАЛЕ
Нәк Казан артында бардыр бер авыл – Кырлай диләр; Жырлаганда көй өчен «тавыклары жырлай» диләр. Гәрчә анда тугъмасам да, мин безаз торган идем, Жирне эз-мэз тырмалал, чәчкән идем, урган идем.	Средь селений под Казанью есть Кырлай, и здешний люд Говорит, что, по сказанью, даже куры там поют. Родом я хоть не оттуда, я там жил недолгий срок, Сеял, жал, и жил не худо – землю вспахивал, как мог.
Ул авылның – нич онытмыйм, - һәр ягы урман иде, Ул болын, яшел үләннәр хәтфэдән юрган иде.	Помню: у того селенья лес со всех сторон густой, Там луга травы весенней – словно бархат красотой.
Зурмы? - дисәң, зур түгелдер, бу авыл бик кечкена, Халкының эчкән суы бик кечкенә - инеш кенә.	Спросишь ты: «Кырлай велик ли?» - «Невелик, - отвечу я, - Люди воду там привыкли брать из малого ручья».
Билгеле, бу кал-кара урманда һәр ергкыч та бар, Юк тугел аю, буре; төлке – жиһан	В чаще, - есть такие толки, - хищники, похоже, есть, И медведи там, и волки, и лисицы

<p style="text-align: right;">корткыч та бар.</p> <p>Нәм дә бар монда куян, әрлән, тиен, йомран, поши, Очрата аучы булып урманда куп йөргән Кеше.</p> <p>Бик куге булганга, монда жен-пәриләр бар диләр; Төрле албасты, убырлар, шурәләләр бар диләр.</p> <p>Нич гажәп юк, булса булыр, бик калын, бик куп бит ул; Күктә ни булмас дисең – очсыз-кырыйсыз күк бит ул!</p>	<p style="text-align: right;">тоже есть.</p> <p>Знаю я, расскажам веря: есть там заяц, белка, лось, - Всем охотникам там зверя много видеть довелось.</p> <p>Там есть джинны, то – не враки, темный бор уж очень густ, Шурале и вурдалаки прячутся за каждый куст.</p> <p>Но не буду многословен: в дбрях тайну лес таит, Он не менее диковин, чем вся ширь небес таит.</p>
---	---

После обсуждения отдельных иллюстраций идет работа над английским построчным переводом текста.

Исследователями детской речи, установлено, что дети 3-5 лет имеют естественную потребность в стихосложении (стихотворчестве).

Веселое, смешное, устрашающее или дразнящее стихотворение - это словесная "игрушка" ребенка. И в то же время детская поэзия - это свой особый, свойственный только детям, взгляд на мир, запечатленный в слове. В практике дошкольного образования пробуют учить детей составлять стихотворные тексты. Но, к сожалению, в настоящее время нет сложившейся методики этой работы.

Мы предлагаем для развития словесного творчества одаренных детей использовать лимерик. Лимерик - короткое стихотворение, состоящее, как правило, из пяти строк, написанное в жанре нонсенса (узаконенной нелепицы). Такие рифмованные тексты начали сочинять в Ирландском городе Лимерик. Непревзойденным мастером этого жанра можно считать поэта и художника Эдварда Лира (1812 - 1888).

Характеристика текста лимерика:

1. Как правило, это стихотворение из пяти строчек, которые рифмуются следующим образом:

Первые две строчки рифмуются между собой.

Третья и четвертая строчки рифмуются между собой.

Пятая содержит вывод и не рифмуется.

2. По содержанию лимерик строится по следующей модели: 1 строчка Жил - был (объект). 2 строчка - сравнение или указание на свойство объекта, 3-4 строчки - действие или взаимодействие с другими объектами, 5 строчка - вывод (утверждение или мораль)

3. Лимерик должен содержать ярко выраженный парадокс или гиперболу. Чем противоречивее выбранное для стихотворения сочетание, тем оно более похоже на лимерик. Например:

Обучение дошкольников созданию рифмованных текстов возможно начинать уже с трехлетнего возраста. Основная форма работы - игровые задания и упражнения, которые проводятся с детьми в определенной последовательности.

Последовательность игровых заданий и упражнений по обучению детей составлению рифмованных текстов

1. "СКЛАДНЫЕ КАРТИНКИ"

Цель: учить детей подбирать картинки с изображением предметов, названия которых рифмуются.

Ход: воспитатель раскладывает около 40 изображений предметов, названия которых рифмуются (мак - рак, олень - тюлень и т.д.). Воспитатель поднимает какую-либо картинку и просит найти парную по рифме. Игра считается законченной, когда сложено 20 пар рифмованных слов.

2. "ПРИДУМАЙ РИФМОВАННОЕ СЛОВО"

Цель: учить детей самостоятельно подбирать рифмованные слова.

Ход: воспитатель называет какое-либо слово, дети придумывают к нему рифмовки.

3. "ПРИДУМАЕМ РИФМОВАННЫЕ СТРОЧКИ"

Цель: учить детей составлять рифмованные строчки по заданному словосочетанию.

Ход: воспитатель предлагает детям выбрать какую-либо рифмованную пару (для начала надо взять существительные) и сочинить рифму следующим образом "Жил-был кто-то и был похож на что-то". Игра считается законченной, если каждый ребенок составил рифмованную фразу по словосочетанию.

4. "СОСТАВЛЕНИЕ ЛИМЕРИКОВ"

Цель: познакомить детей с моделью составления лимерика и упражнять в создании рифмованных текстов в стиле нелепицы.

Ход: воспитатель предлагает детям сочинить смешные стишки. Вывешивает табличку с моделью составления лимерика: Жил-был объект. Какой? Что делал? С кем общался? Вывод.

В результате получились такие лимерики:

На русском языке	На английском языке	На татарском языке
Жил-был заяц в лесу густом.	A hare in the dark wood	Кые урманда куян

<p>Грыз морковку под кустом. Весь день по лесу скакал И зайчишек угощал. Вот какой щедрый был заяц.</p>	<p>lived. A carrot in a bush. it liked to eat Along the wood it liked to jump And treated hares, having fun. That's how generous our hare was!</p>	<p>яшэгэн. Куак астында кишер кимергэн. Көннэр бие урман буйлап сикергэн Куянарны ул, кишер белэн сыйлаган. Менэ нинди, юмарт, куянкай булган.</p>
<p>Жил-был страус – очень высокая птица. Не летунья она, не певича ... Хоть крыло бесполезно, Зато бегаёт резво – Даже лошади с ним не сравниться!</p>	<p>There lived an ostrich – a very tall bird. It couldn't fly, and no one had her singing heard ... Though it didn't use its wings in a proper way, It could ran very fast and did it every day. So fast, that easily left behind a horse!</p>	<p>Тэвэ кошы – бик биек кош. Очмый да ул, жырламый ... Канаты да аның файдасыз, Лэкин йөгерэ ул – бик житез. Хэтта атларны да ул, тиз генэ уза!</p>

5. "СОЧИНЯЕМ РАЗНЫЕ ЛИМЕРИКИ"

Цель: учить детей создавать варианты рифмованных текстов.

Ход: воспитатель предлагает вспомнить сочиненный ранее лимерик и переделать его, используя новое начало " Если бы..., но не...":

6. "СТИШОК ПРО НАС"

Цель: учить детей создавать рифмованные тексты из 5-6 строк на основе пережитых событий.

Ход: воспитатель предлагает детям вспомнить случаи, которые происходили с ними, и написать стишок про это.

7. "ПРИДУМАЕМ СТИШОК ПРО ЗАНЯТИЯ"

Цель: упражнять детей в создании рифмованных текстов на основе знаний, полученных на занятиях.

Ход: в конце какого-либо занятия (рисование, чтение художественной литературы и др.) воспитатель предлагает детям составить стишок о том, что они узнали.

Игры и творческие задания для составления рифмованных текстов

Название игры, цель	Содержание и методические рекомендации
<p>«О ком? О чем?» Учить анализировать содержание стихотворения и устанавливать причинно-следственные связи, обозначенные в тексте.</p> <p>“Нәрсә турында? Кем турында?” <i>Шигърыңең эчтәле- ген аңлау һәм анализлы белү.</i></p>	<p>Воспитатель читает небольшое стихотворение. Предлагает детям ответить на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. О каком объекте идет речь? 2. Какими признаками наделен объект? 3. Какие действия он совершал? 4. Какой вывод сделал автор? <p>Игровой мотив: соревнование, кто быстрее ответит на четыре вопроса воспитателя.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Сүз кайсы объект турында бара?</i> 2. <i>Объектның билгеләрен ата.</i> 3. <i>Ул нинди гамәлләр башкарган?</i> 4. <i>Автор нинди нәтижә ясады?</i>
<p>«Доскажи словечко» Учить детей подбирать рифмующиеся слова.</p> <p>“Сүзне тәмамла” <i>Рифмалашкан сүзләрте мәгънәсе буенча туры китереп таба белү.</i></p>	<p>Воспитатель читает детям стихотворный текст и приносит лишь первый слог последнего слова каждой строчки. Все остальное слово должны назвать дети.</p> <p>Игровой мотив: у воспитателя то появляется, то пропадает голос.</p> <p>Вариант игры: воспитатель читает стихотворение-загадку, а играющие должны назвать отгадку-рифму</p> <p><i>Мәсәлән:</i> <i>Озын, озын ботаклар</i> <i>Ботак саен оялар.</i> <i>Оя саен ... (балалар)</i></p>
<p>«Склад-несклад» Учить детей подбирать рифму к заданному слову.</p> <p>“Сүзләргә җыю” <i>Бирелгән сүзләргә рифмалар таба белү.</i></p>	<p>Водящий загадывает слово, а играющие придумывают рифму к нему (рогатая - бодатая, жевала - глотала).</p> <p>Игровой мотив: игра с мячом или другим предметом.</p> <p>Возможно усложнение: игра без водящего. Один ребенок называет слово, другой придумывает к нему рифму и т. д. по цепочке.</p> <p><i>Мәсәлән:</i> <i>Тәмле – татлы; бата – калка; рәхмәт - Әхмәт; өч – көч; этә - төртә; алма – салма һ.б.</i></p>
<p>«Сочини дальше» Учить детей подбирать рифму к заданному предложению.</p>	<p>Воспитатель дает одну строчку стихотворного текста, а дети сочиняют дальше.</p> <p>ПР: «В море плавает тюлень.». Ребенок продолжает:</p>

<p>“Ижәт итеп бетер” Бирелгән <i>жәмләләр</i>гә рифмалар таба белү.</p>	<p>«По лугу бежит олень». Игровой мотив: соревнование команд. Возможны варианты рифмованных строк от других детей или сочинение «путаницы». ПР: «В море плавает олень, на лугу лежит тюлень». Усложнение: воспитатель раздает предметные картинки играющим. Они должны составить двустушие про изображенный на картинке объект.</p> <p><i>Мәсәлән:</i> Өй алдында чебиләр, ... (Чеб, чеб, чеб, - дип йөриләр). Сәгать суга: “даң”, “даң”! ... (Хәбәр бирә таңнан).</p>
<p>«Исправь меня» Учить детей согласовывать слова в предложениях в роде и падеже.</p> <p>“Мине төзәтегез” Сүзләргә <i>жәмләдә</i> дәрәс куллана белү.</p>	<p>Воспитатель произносит рифмованную фразу, предложение, сознательно допуская ошибки в согласовании слов. Дети исправляют и правильно произносят заданное предложение, фразу. Игровой мотив: исправления ошибок воспитателя.</p>
<p>«Сочиним стишок и его запишем» Учить детей составлять рифмованный текст и записывать его схемами.</p> <p>“Шигърь ижәт итәбез” Рифмалашкан текстларны төзәргә өйрәнү һәм схемалар ярдәмендә <i>жәмләләр</i> язү.</p>	<p>Дети составляют рифмованный текст и записывают его схемами. Игровой мотив: кто точнее запишет текст с помощью схемы. Схема должна располагаться на листе бумаги соответственно строчкам созданного стихотворного текста. С помощью схематической фиксации текста можно работать над интонационной выразительностью речи детей. При помощи определенных условных знаков можно обозначать повышение, понижение голоса, восклицание, вопросительную, повествовательную интонации, паузу и т.д.</p>
<p>«Дразнилка» Учить детей подбирать рифмующиеся между собой слова и словосочетания с помощью суффиксов.</p>	<p>Воспитатель предлагает «подразнить» какой-либо предмет рукотворного мира. Дети преобразуют свойства объекта в слова и словосочетания с уменьшительно-ласкательным суффиксом -лка (подразнивание бантика - украшалка, потерялка, и т.д.). Далее предлагается составить «дразнильные» стишки или загадки («Не терялка, а головуукрашалка»).</p>

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТОВ СКАЗОЧНОГО СОДЕРЖАНИЯ НА ТРЕХ ЯЗЫКАХ

Игры и творческие задания по подготовке детей к составлению текстов сказочного содержания

Название игры и цель	Содержание и методические рекомендации
<p>«В какой сказке?» Цель: учить детей находить сказочные тексты, которые бы учили какому-либо жизненному правилу</p>	<p>Воспитатель называет пословицу, поговорку или какое-либо жизненное правило, дети должны вспомнить сказки, которые этому учат. Пример: Воспитатель говорит «Не имей сто рублей, а имей сто друзей». Дети вспоминают, как Герда с помощью других героев нашла Кая, а деньги принцессы ей в этом не помогли.</p>
<p>«Сочини свою сказку» Цель: научить детей сочинять и переводить сказки на трех языках по данным именам героев. Были даны два имени: <i>Ариэль и Лейла</i>. Текст сочиненной детьми сказки на русском языке</p>	<p>На дне океана жили две сестры русалки: Ариэль и Лейла. Ариэль обладала хорошим, красивым, звонким голосом и она мечтала ещё научиться танцевать. А Лейла была немой и она хотела научиться красиво петь, как её сестра, хотя уже хорошо танцевать умела. И вот, однажды, они услышали историю от краба о древней волшебной морской звезде, которая исполняла одно любое желание. Но путь к ней был огромный, через страшную пещеру, в которой жили крабы-великаны, улитки размером в слона и огненные змеи. И вот русалки отправились в страшную пещеру, где они преодолели все препятствия и приплыли к древней волшебной морской звезде. - «Здравствуйте, я волшебная морская звезда, которая исполнит одно любое ваше желание. Кто из вас двоих будет первой?»- спросила морская звезда у русалок. - «Первая буду я»,- сказала Ариэль. «Я хочу научиться красиво танцевать, как балерина». - «Твоё желание будет исполнено!» Волшебная морская звезда начала сильно крутиться над Ариэль и вдруг её хвост исчез и появились красивые человеческие ноги, которые обволакивало красивое платье и она начала танцевать, как балерина. Она очень обрадовалась. Второй была Лейла, Волшебная морская звезда начала крутиться над ней и через некоторое время у неё исчезла немота и появился красивый голос, как у её сестры. Она запела звонко песню про океан. Сестры были очень довольны и уплыли со своими исполненными желаниями домой.</p>
<p>Текст сказки, переведенной детьми на английский язык</p>	<p>At the bottom of the ocean there lived two sisters-mermaids: Ariel and Leila. Ariel had a good, beautiful, sonorous voice. And she also wanted to dance. Leila was dumb and she</p>

	<p>wanted to learn to sing as nice as her sister, though she danced very well. One day, they heard the story from a crab about the ancient magic sea star, who could make one wish come true. But it lived fa-far away, one had to pass through a terrible cave where lived giant crabs, snails as big as elephants and a fire-snakes. (...)</p>
<p>Текст сказки, переведенной детьми на татарский язык</p>	<p>Борын-борын заманда, океанда, ике су кызы Ариэль белән Ләйлә яшәгән. Ариэль бик яхшы, матур була. Моңлы жырлар жырлар жырлый, ләкин аның хыял биергә өйрәнү була. Ләйлә телсез була. Телсез булуга карамастан, аның да апасы кебек бик матур итеп жырлайсы килә, гәрчә матур биесә дә. Бервакыт кысла, аларга бер тылсымлы дингез йолдызы турында тарихи күренеш сөйләгән. Тылсымлы йолдыз теләкләрне үти белгән. Ләкин, ана алып бара торган юл, бик куркыныч мөгарә аша булган. Су кызлары, куркыныч мөгарне кичеп, тылсымлы дингез йолдызы янына йөзеп килгәннәр. (...)</p>

Алгоритм построения тренинга

1. Небольшой группе детей предлагается сочинить сказку (историю) с помощью какой-либо книги.
2. Ведущий задает вопрос детям, ответ на который ребенок "находит", указав слово на открытой странице выбранного текста.
3. Ответы, "найденные" в книге, постепенно собираются в единую сюжетную линию.
4. Когда сказка составлена, дети придумывают ей название и пересказывают.
5. Воспитатель просит детей вспомнить, на какие вопросы они отвечали с помощью книги (выведение алгоритма вопросов).
6. Продуктивная деятельность детей по придуманному сюжету: рисование, лепка, аппликация, конструирование или схематизация (запись действий сказки с помощью схем).
7. Попросить детей вечером рассказать дома придуманную сказку.
8. Через некоторое время воспитатель предлагает детям научить кого-нибудь из детей вспомнить вопросы, по которым составляется сказочный текст.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА ТРЕХ ЯЗЫКАХ

Театрализованную игру исследователь Л.В. Артёмова делит на две группы: **драматизации** и **режиссёрские**.

В играх-драматизациях ребёнок самостоятельно создаёт образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли, исполняет какой либо сюжет с заранее существующим сценарием, не являющимся жёстким каноном, а служащим канвой, в пределах которой развивается импровизация (разыгрывание сюжета без предварительной подготовки). Дети переживают за своего героя, действуют от его имени, привнося в персонаж свою личность. Именно поэтому герой, сыгранный одним ребёнком, будет совсем не похожа героя, сыгранного другим. Игры-драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения. Если они разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы и т. д.) или в форме массового сюжетного зрелища - их называют театральными.

Виды драматизации:

- игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей;
- ролевые диалоги на основе текста;
- инсценировки произведений;
- постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям;
- игры-импровизации с разыгрыванием сюжета без предварительной подготовки.

Режиссёрские игры могут быть групповыми: каждый ведёт игрушки в общем сюжете или выступает как режиссёр импровизированного концерта, спектакля. При этом накапливается опыт общения, согласования замыслов и сюжетных действий. В режиссёрской игре ребёнок не является сценическим персонажем, действует за игрушечного героя, выступает в роли сценариста и режиссёра, управляет игрушками или их заместителями.

Режиссёрские игры классифицируются в соответствии с разнообразием театров (настольный, плоскостной, бибабо, пальчиковый, марионеток, теневой, на фланелеграфе и др.) По мнению других исследователей игры можно разделить на две основные группы: **сюжетно-ролевые** (творческие) и **игры с правилами**.

Сюжетно-ролевые - это игры на бытовые темы, с производственной тематикой, строительные игры, игры с природным материалом, театрализованные игры, игры-забавы, развлечения.

К играм с правилами относятся дидактические игры (игры с предметами и игрушками, словесные дидактические, настольно-печатные, музыкально-дидактические игры) и подвижные (сюжетные, бессюжет-

ные, с элементами спорта). В играх с правилами следует обращать внимание на сочетание увлекательной задачи и активной деятельности на основе умственного усилия; это мобилизует интеллектуальный потенциал ребёнка.

Важное значение в возникновении у детей театрализованной игры - имеет сюжетно-ролевая игра. Особенность театрализованной игры состоит в том, что со временем дети уже не удовлетворяются в своих играх только изображением деятельности взрослых, их начинают увлекать игры, навеянные литературными произведениями (на героическую, трудовую, историческую тематику). Детей больше увлекает сам сюжет, его правдивое изображение, чем выразительность исполняемых ролей. Таким образом, именно сюжетно-ролевая игра является своеобразным плацдармом, на котором получает своё дальнейшее развитие театрализованная игра.

В ряде исследований театрализованные игры делятся по средствам изображения в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности сюжета.

2. Организация театрализованной деятельности дошкольников на разных возрастных этапах

Формы организации театрализованной деятельности

Выбирая материал для инсценировки, нужно отталкиваться от возрастных возможностей, знаний и умений детей, обогащать их жизненный опыт, побуждать интерес к новым знаниям, расширять творческий потенциал:

1. Совместная театрализованная деятельность взрослых и детей, музей кукол, театральное занятие, театрализованная игра на праздниках и развлечениях.

2. Самостоятельная театральнo-художественная деятельность, театрализованные игры в повседневной жизни.

3. Мини-игры на других занятиях, театрализованные игры-спектакли, посещение детьми театров совместно с родителями, мини-сценки с куклами в ходе изучения регионального компонента с детьми, привлечение главной куклы - Петрушки в решение познавательных задач.

Младшая группа

В возрасте 2 - 3 лет малыши живо интересуются играми с куклой, их впечатляют небольшие сюжеты, показанные воспитателем, они с удовольствием выражают свои эмоции в двигательных образах-импровизациях под музыку. Именно на основе первых впечатлений от художественной игры впоследствии будут развиваться творческие способности детей. Вначале это будут короткие инсценировки, например,

портретная зарисовка и диалог воспитателя и персонажа с детьми. Например, я показываю куклу детям:

- К вам пришла кукла Катя в нарядном платье. Что это у Кати? (Бантик.) Да, это бантик. А это что? (Шляпка) Что у неё на ножках? (Туфельки) Давайте попросим Катю поплясать: "Катя, попляши пожалуйста". (Катя пляшет.) Катя, наши дети тоже умеют плясать. Посмотри. (Дети пляшут под "Гопачок" укр. нар, мелодию).

Катя: Я - кукла Катя. У меня красивые платье и шляпка. Я люблю петь. Я спою вам весёлую песенку. (Дети слушают песню " Куколка" муз. Красева).

Воспитатель спрашивает у детей:

- Хорошая песенка? Вам понравилась кукла Катя? Давайте пригласим Катю ещё к нам прийти в гости. Приходи к нам, Катя, еще, пожалуйста.

Театрализованная игра тесно связана с сюжетно-ролевой игрой, поэтому большинство игр отражают круг повседневных интересов детей: игры с куклами, с машинками, в стройку, в больницу и т. д. Знакомые стихи и песенки являются хорошим игровым материалом. Показывая мини-пьески в настольном театре, на фланелеграфе, в технике бибабо, при помощи отдельных игрушек и кукол, воспитатель передаёт палитру переживаний через интонацию, а по возможности и через внешние действия героя. Все слова и движения персонажей должны ясно определяться, различаться по своему характеру и настроению, следовать нужно в небыстром темпе и действие должно быть непродолжительным. С целью раскрепощения и устранения внутренней скованности малышей проводятся специальные этюды, упражнения на развитие эмоций. Например, простые этюды "Солнышко встаёт", "Солнышко садиться", в которых эмоциональное состояние передаётся детям при помощи словесной (солнышко встаёт и солнышко садится) и музыкальной (мелодия движется вверх и вниз) установок, побуждающих выполнять соответствующие движения. Используя склонность детей к подражанию, можно добиться выразительной имитации голосом различных звуков живой и неживой природы. Например, дети, изображая ветер, надувают щёки, делая это старательно и беззаботно. Упражнение усложняется, когда перед ними встаёт задача подуть так, чтобы спугнуть злого волка, лица детей делаются устрашающими, в глазах передаётся гамма самых разнообразных чувств. Театрализованная игра позволяет ребёнку вступить в особые отношения с окружающим миром, в которые он не может вступить сам в силу ограниченности своих возможностей, способствует развитию положительных эмо-

ций, воображения, в дальнейшем соотносить различные впечатления со своим личным опытом в самостоятельной игровой деятельности.

Средняя группа

Ребёнок постепенно переходит:

- от игры " для себя " к игре, ориентированной на зрителя;
- игры, в которой главное - сам процесс, к игре, где значимы и процесс и результат;
- игры в малой группе сверстников, исполняющих аналогичные роли, к игре в группе из пяти-семи сверстников, ролевые позиции которых различны (равноправие, подчинение, управление);
- создание в игре-драматизации простого образа к воплощению целостного образа, в котором сочетаются эмоции, настроения героя, их смена.

Углубляется интерес к театрализованным играм. Дети учатся сочетать в роли движение и текст, движение и слово, развивать чувство партнёрства, использовать пантомиму двух-четырёх действующих лиц. Театрально-игровой опыт детей расширяется за счёт освоения игры-драматизации. В работе с детьми используются:

- многоперсонажные игры - драматизации по текстам двух – трёх - частных сказок о животных и волшебных сказок («Гуси-лебеди»);
- игры - драматизации по рассказам на тему " Труд взрослых";
- постановка спектакля по произведению.

Содержательную основу составляют игровые этюды репродуктивного и импровизационного характера («Угадай, что я делаю»).

Театрально-игровые этюды и упражнения по «Угадай, что я делаю», положительно влияют на развитие психических качеств детей: восприятия, ассоциативно - образного мышления, воображения, памяти, внимания. В ходе такого перевоплощения происходит совершенствование эмоциональной сферы; дети мгновенно, в рамках заданного образа, реагируют на смену музыкальных характеристик, подражают новым героям. Импровизационность становится основой работой на этапе обсуждения способов воплощения образов героев, и на этапе анализа результатов театрализованной игры, детей подводят к идее о том, что одного и того же героя, ситуацию, сюжет можно показать по-разному. Развивается режиссёрская игра. Необходимо поощрять желание придумать свои способы реализации задуманного, действовать в зависимости от своего понимания содержания текста.

Старшая группа

Дети продолжают совершенствовать свои исполнительские умения, развивается чувство партнёрства. Проводятся прогулки, наблюде-

ния за окружающим (поведение животных, людей, их интонации, движения).

Для развития воображения проходят такие задания, как: «Представьте море, песчаный берег. Мы лежим на тёплом песке, загораем. У нас хорошее настроение. Поболтали ногами, опустили их, разгребли тёплый песок руками» и т. д.

Создавая обстановку свободы и раскованности, необходимо побуждать детей фантазировать, видоизменять, комбинировать, сочинять, импровизировать на основе уже имеющегося опыта. Так, они могут переиначивать начало и концовки знакомых сюжетов, придумывать новые обстоятельства, в которые попадает герой, вводить в действие новых персонажей. Используются мимические и пантомимические этюды и этюды на запоминание физических действий. Дети подключаются к придумыванию оформления сказок, отражению их в изобразительной деятельности.

В драматизации дети проявляют себя очень эмоционально и непосредственно, сам процесс драматизации захватывает ребёнка гораздо сильнее, чем результат. Артистические способности детей развиваются от выступления к выступлению.

Совместное обсуждение постановки спектакля, коллективная работа по его воплощению, само проведение спектакля - всё это сближает участников творческого процесса, делает их союзниками, коллегами в общем деле, партнёрами. Работа по развитию театрализованной деятельности и формированию творческих способностей детей приносит ощутимые результаты.

Искусство театра, являясь одним из важнейших факторов эстетических наклонностей, интересов, практических умений. В процессе театрализованной деятельности складывается особое, эстетическое отношение к окружающему миру, развиваются общие психические процессы: восприятие, образное мышление, воображение, внимание, память и др.

Подготовительная группа

Дети подготовительной к школе группы живо интересуются театром как видом искусства. Их увлекают рассказы об истории театра и театрального искусства, о внутреннем обустройстве театрального помещения для зрителей (фойе с фотографиями артистов и сцен из спектаклей, гардероб, зрительный зал, буфет) и для работников театра (сцена, зрительный зал, репетиционные комнаты, костюмерная, гримёрная, художественная мастерская). Интересны детям и театральные профессии (режиссёр, актёр, гримёр, художник и др.). Дошкольники уже знают основные правила поведения в театре и стараются не нару-

шать их, когда приходят на представление. Подготовить их к посещению театра помогут специальные игры - беседы, викторины. Например: "Как Лисёнок в театр ходил", " Правила поведения в зрительном зале" и др. Знакомство с различными видами театра способствует накоплению живых театральных впечатлений, овладению навыком их осмысления и эстетическому восприятию.

Игра-драматизация часто становится спектаклем, в котором дети играют для зрителей, а не для себя, им доступны режиссёрские игры, где персонажи - куклы, послушные ребёнку. Это требует от него умения регулировать своё поведение, движения, обдумывать свои слова. Дети продолжают разыгрывать небольшие сюжеты, используя разные виды театра: настольный, бибабо, стендовый, пальчиковый; придумывать и разыгрывать диалоги, выражая интонацией особенности характера и настроения героя.

В подготовительной группе важное место занимает не только подготовка и проведение спектакля, но и последующая работа. Выясняется степень усвоения содержания воспринимаемого и разыгрываемого спектакля в специальной беседе с детьми, в ходе которой высказываются мнения о содержании пьесы, даются характеристики действующим персонажам, анализируются средства выразительности. Для выявления степени усвоения детьми материала можно использовать метод ассоциаций. Например, на отдельном занятии дети вспоминают весь сюжет спектакля в сопровождении музыкальных произведений, звучавших в ходе него, и, используя те же атрибуты, которые были на сцене. Повторное обращение к постановке способствует лучшему запоминанию и пониманию её содержания, акцентирует внимание детей на особенностях выразительных средств, даёт возможность вновь пережить испытанные чувства. В этом возрасте детей уже не устраивают готовые сюжеты - им хочется придумывать свои и для этого должны предоставляться необходимые условия:

- нацеливать детей на создание собственных поделок для режиссёрской настольной театрализованной игры;
- знакомить их с интересными рассказами и сказками, способствующими созданию собственного замысла;
- давать детям возможность отражать замыслы в движении, пении, рисовании;
- проявлять инициативу и творчество как пример для подражания.

Совершенствованию отдельных элементов движений, интонаций помогают специальные упражнения и гимнастика, которую дошкольники могут проводить сами. Они придумывают и задают сверстникам какой-либо образ, сопровождая его словом, жестом, интонацией, по-

зой, мимикой. Работа строится по структуре: чтение, беседа, исполнение отрывка, анализ выразительности воспроизведения. Важно предоставлять детям больше свободы в действиях, фантазии при имитации движений.

Например, упражнение на звуковое воображение:

Можешь ли ты услышать, что говорит облако? Может, оно поёт, вздыхает? Представь и услышишь необыкновенные звуки или придумай свои, никому пока неизвестные. Опиши или нарисуй свой собственный звук.

Игра «Кто я?» Представь и расскажи. Я:

- ящерка;
- ветерок;
- макаронина;
- рыбка;
- книжка

и т. д.

Чаще всего по отношению к детям младшего возраста **идею определяют** как «нравственный урок сказки». После описанной выше проделанной работы по определению темы формулировка *идеи* сказки будет наполнена смыслом и перестанет казаться детям скучным теоретизированием.

Тeatрализация придуманной сказки на трех языках

На русском языке	На английском языке	На татарском языке
<p>Приключения Ручки-умнички</p> <p>Жила-была Ручка-умничка. Она получала очень много «пятерок» для своей хозяйки. Все любили Ручку-умничку.</p> <p>И был у нее красивый, удобный дом, который назывался пенал. В этом доме каждый день был праздник.</p> <p>Однажды, когда Ручка-умничка шла в школу со своей хозяйкой, она спрыгнула с портфеля на землю. Оглянувшись по сторонам. Ручка-умничка пошла по улице и попала в Страну муравышек.</p>	<p>Adventures of the Bright-Pen</p> <p>Once upon a time there lived the Bright-Pen. It helped it's mistress to study well and get only «fives». Everyone loved the Bright -Pen.</p> <p>It lived in a beautiful house, named a pencil-box. Every day there was a holiday in this house.</p> <p>Once, when the Bright-Pen was going to school with its mistress, it jumped off the school-bag. It looked around and walked down the street and soon reached the Country of Ants.</p> <p>The Brihgt-Pen burst into tears. But a Ladybird offered</p>	<p>Борын-борын заманда яшәгән ди Акыллы каләм</p> <p>Яшәгән ди Акыллы каләм. Ул үзенен хужасы өчен бик күп «бишле» билгеләре алып кайта торган булган. Акыллы каләмне һәркем дә яраткан.</p> <p>Аның пенал исемле бик матур йорты булган. Бу йортта һәр көн саен бәйрәм булган.</p> <p>Бервакыт, Акыллы каләм үзенең хужасы белән мәктәпкә барган да портфельдан жиргә сикергән. Як - ягына каранып ул урам буйлап киткән һәм кырыскалар иленә эләккән. Ул елап</p>

<p>Тут она расплакалась. Свою помощь ей предложила Божья коровка, которая хотела доставить Ручку-умничку ее хозяйке.</p> <p>А надо сказать, среди муравьишек жил профессор Лайт, у которого было средство для уменьшения предметов. Выпила такое средство Ручка-умничка и стала с размером муравьишки. Села она на крылышки Божьей коровки, и полетели они в дом хозяйки.</p> <p>Но вот беда — Ручка-умничка потеряла волшебное средство, чтобы стать прежней большой ручкой. Выручил ее Муравьишка. Ведь друзья должны помогать друг другу.</p> <p>После обратного превращения Ручка-умничка стала еще больше приносить «пятерок» своей хозяйке.</p>	<p>its help to our Bright -Pen. Fortunately, there lived the Professor Light, who had a magic remedy, which helped to make objects smaller. The Bright -Pen drank it and became as small as an Ant. She sat on the Ladybird's wing and they flew to the house, where the Bright-Pen's mistress lived. But, unfortunately, our Bright-Pen lost the magic remedy, which helped to become a big pen again. But the Ant came to help. Friends must help each other! After it the Bright-Pen helped her mistress to get more excellent marks.</p>	<p>жибэргэн. Чуар таракан Акыллы калэмгэ ярдэм кулын сузган. Калэмне хужасына кайтарасы килгэн.</p> <p>Кырмакалар арасында бер профессор яшэгэн, анын исеме Лайт булган. Бу профессорның предметларны кечерэйтэ алу сыекчасы булган.</p> <p>Акыллы калэм, шул сыекчаны эчеп, кырмака кебек кечкенэ генэ булып калган. Чуар кортның канатына утырып ул хужасы янына очып киткэн.</p> <p>Менэ бэлэ - Акыллы калэм тылсымлы сыекчасын югалта. Ана ярдэмгэ кырмака килэ. Дуслар бер-берсенэ ярдэм итергэ тиешлэр. (...).</p>
---	--	--

Необходимо определить *сверхзадачу постановки*. Зачем мы ставим спектакль, организуем игру-драматизацию? Сверхзадача автора (идея) и сверхзадача режиссера, в роли которых выступают и воспитатель, и дети, могут совпадать полностью; режиссер может выделить какой-то аспект идеи и усилить его в спектакле средствами сценического искусства; он может и совсем не согласиться с автором, но здесь стоит задуматься об этических моментах такого шага.

Важно, чтобы нечто в инсценируемом тексте трогало постановщика и перекликалось с современными проблемами.

Специалисты и практики подчеркивают, что определенная сверхзадача постановки будет помощником в характеристиках персонажей (на всех трех языках), которые наше воображение доведет до оживающей конкретности.

3.3. Результаты опытно-экспериментального обучения

При отслеживании результатов исследования мы исходили их текстовых характеристик связной речи: связная речь – это самый высокий уровень речевого развития детей и текстовые характеристики могут иметь место только тогда, когда дети демонстрируют не просто определенный уровень развития речи, они обнаруживают связную речь. Причем связность речи проявляется на трех языках: русском, английском, татарском.

Традиционные критерии оценки связной речи – количество слов или предложений, умение последовательно пересказывать, умение раскрывать тему или основную мысль – не давали объективной картины, поскольку мы имели дело с детьми и младшего, и среднего, и старшего дошкольного возраста.

В связи с этим мы использовали специальные психолингвистические методики (технологии) диагностики речевого развития. В основе этих технологий другие критерии – критерии информативной насыщенности речи, синтаксической и понятийной сложности, логической взаимосвязи предложений. В этот перечень мы включили критерии, отражающие механизмы связной речи – это умение строить межфразовую связь, тема-рематическую структуру, структуру сложного синтаксического целого, смысловой части высказывания, квалифицируемой как абзац. Эти технологии вызывали живой интерес педагогов-экспериментаторов и они с большим энтузиазмом их использовали на практике.

Согласно исследованиям кетенских психолингвистов⁴², концентрацию информации в речи можно определить через соотношение основной, носящей смысл информации (ядро информации) и повторяющейся, поясняющей информации (разработки 1-й и 2-й степени). Эта зависимость была установлена математически:

Тко – уровень концентрации информации; К – количество ядер информации; А1 – количество разработок 1-й степени; А2 – количество разработок 2-й степени; КВ – количество видов основной информации:

$$Тко = \frac{\Sigma К + \Sigma А1 + 2\Sigma А2}{\Sigma КВ}$$

При этом количество видов информации (КВ) практически равно количеству ядер информации (К), так как без ядра информация не существует.

⁴² Informationen zu Schulbuchfragen. Heft 17. 1978.

Для определения уровня концентрации информации надо было в первую очередь выделить предложения, заключающие ядра информации. При выделении этих предложений мы исходили из структурных особенностей микротекста, имеющего зачин, основную часть и концовку.

На следующем этапе анализа надо было определить количество разработок 1-й степени и количество разработок 2-й степени. При определении их также учитывались структурные особенности микротекста.

По классификации Д. Хаке, между предложениями может существовать: сильная логическая связь, при которой предложения необратимы; слабая логическая связь, при которой возможно изменение последовательности предложений; отсутствие логически-языковой связи, то есть совмещение в рядом стоящих предложениях несоотносимых понятий; фальшивая логическая связь.

Математически каждая из четырех видов логической связи обозначается так: $BZ_1 = 2$ (сильная логическая связь); $BZ_2 = 1$ (слабая логическая связь); $BZ_3 = 0$ (отсутствие логической связи); $BZ_4 = -1$ (фальшивая логическая связь). Степень логической связи между предложениями выражается формулой:

$$T_1 = \frac{2BZ_1 + BZ_2 - BZ_4}{V},$$

где T_1 – степень логической связи, V – число предложений.

Понятийный уровень предложения мы определяли по формуле, составленной К.Нестлером. Формула имеет следующий вид:

$$T_{bn} = 100 \cdot \frac{\sum B \cdot \sum B_1 + 2 \sum B_2 + 3 \sum B_3}{GWZ},$$

где T_{bn} – понятийный уровень предложений; GWZ – общее число слов в предложении; B – общее число понятий; B_1 – общеизвестные понятия; B_2 – специальные понятия, образованные из обиходных; B_3 – мало известные специальные понятия иностранного происхождения.

Синтаксическая сложность речи определялась формулой:

$$T_{sk} = \frac{1}{10} \cdot \frac{GWZ}{\sum S} \cdot \frac{GWZ}{\sum SA},$$

где T_{sk} – синтаксическая сложность; S – предложение; SA – часть предложения, если оно сложное; GWZ – количество слов в предложении.

Кроме того, мы исследовали количество правильно использованных средств межфразовых связей (МФС) – связей между предложениями высказывания; количество правильных предложений с точки зрения их тема-рематической структуры (ТРС) – правильного порядка

слов; количество правильно построенных смысловых частей (СЧ) высказывания – «абзацев»; количество правильно построенных сложных синтаксических целых (ССЦ) – отрезков высказывания, обозначающих тему, раскрывающих тему и завершающих ее.

Поликультурное языковое развитие в разных детских садах может быть разным: системным, бессистемным, профессиональным, непрофессиональным. Мы проиллюстрируем те детские сады, в которых поликультурная языковая подготовка проводилась педагогами-экспериментаторами в течение 10-ти лет (2001-2011 гг.).

Таким образом в Казани было обследовано 356 детей дошкольного возраста (2007-2011 гг.). В таблицах мы представили средние арифметические полученных результатов. В первой таблице представлены результаты обследования в садах, в которых поликультурной языковой подготовки не проводилось вообще.

В других представлены результаты речевой деятельности детей отдельно на русском языке, английском и татарском. Причем были выбраны те сады, в которых изначально дети думали и говорили на русском как на родном и других языков не знали. Среди них были дети (по происхождению) и русские, и татары, и чуваша, и др.

Таблица 6

**Значимые характеристики речи детей на русском языке
в условиях одной – русской – языковой среды**

Значимые характеристики речи	3,5 года	4,5 года	5 лет	6 лет	7 лет
Tko (синтаксическая сложность)	3	3,2	4	4,5	5
TI (логическая связь)	2	2,3	3,5	3,8	4,2
Tbn (понятийный уровень)	2,6	3,1	3,9	4,2	4,8
Tsk (синтаксическая сложность)	1,8	2,4	3,3	4,5	5,4
МФС (межфразовая связь)	2	3	4	4	4
TRC (тема-рематическая структура)	1,3	3,3	3,4	3,2	3,1
СЧ (смысловая часть)	0,4	0,5	1	1,2	2,3
ССЦ (сложное синтаксическое целое)	1,4	2,3	2,5	2,3	2,3

Таблица 7

**Значимые характеристики речи детей на русском языке
в условиях поликультурного развития**

Значимые характеристики речи	3,5 года	4,5 года	5 лет	6 лет	7 лет
Tko	3,3	3,8	4,5	5,5	5,9
TI	2,5	2,8	3,9	4,8	4,8
Tbn	2,8	3,7	4,5	5,2	5,4
Tsk	2,5	2,7	3,8	4,9	5,8

МФС	2,7	3,7	4,0	4,7	4,5
ТРС	1,8	3,8	3,7	3,8	4,3
СЧ	1,5	1,8	2,2	3,2	3,8
ССЦ	1,7	2,9	3,5	3,8	4,3

Таблица 8

**Значимые характеристики речи детей на английском языке
в условиях поликультурного развития**

Значимые характеристики речи	3,5 года	4,5 года	5 лет	6 лет	7 лет
Tko	1,9	3,1	4,5	5,5	5,9
Tl	2,5	2,5	3,9	4,8	4,8
Tbn	2,8	3,3	4,5	5,2	5,4
Tsk	2,5	2,4	3,3	4,7	5,5
МФС	2,7	3,3	4,2	4,3	4,5
ТРС	1,8	3,4	3,7	3,8	4,3
СЧ	1,5	1,4	2,2	3,2	3,7
ССЦ	1,7	2,8	3,5	3,8	4,3

Таблица 9

**Значимые характеристики речи детей на татарском языке
в условиях поликультурного развития**

Значимые характеристики речи	3,5 года	4,5 года	5 лет	6 лет	7 лет
Tko	2,3	3,4	4,5	5,5	5,9
Tl	2,1	2,8	3,9	4,8	4,8
Tbn	2,7	3,7	4,5	5,2	5,4
Tsk	2,4	2,7	3,8	4,8	5,8
МФС	2,6	3,4	4,6	4,9	4,5
ТРС	1,5	3,8	3,6	3,8	4,3
СЧ	1,2	1,8	2,2	3,0	3,7
ССЦ	1,3	2,9	3,5	3,5	4,1

Оказалось, что у детей, развивающихся в условиях поликультурной речевой деятельности, все показатели речи (как на языке общения, так и на втором и третьем языке) значительно выше. Особенно обращают на себя внимание показатели текстовой организации речи (МФС, ТРС, СЧ, ССЦ): в условиях отсутствия поликультурной развивающей деятельности эти показатели почти не меняются (несмотря на рост словарного запаса), в условиях же трехязычного общения эти показатели активно растут, то есть у детей развиваются навыки связной (текстовой) организации речи сразу на трех языках.

На основе данных диагностики детской речи мы выделили приемы, вытекающие из текстовых характеристик публичного выступле-

ния, произносимого и на первом, и на втором языке. К таким текстovým характеристикам мы отнесли:

- когерентность (целостность, завершенность) связного высказывания, которая формируется при помощи приемов членения высказывания на сложные синтаксические целые, определения микротем с целью последующего моделирования высказывания;

- делимитацию (определенность границ текстовых единиц), формируемую при помощи приемов смыслового конструирования высказываний;

- прагматическую заданность (установку на воздействие) и интегративность (внутреннюю организацию), связанных с приемами моделирования тема-рематической и ритмической структуры высказываний;

- когезию (лексическую и грамматическую связь между предложениями высказывания), формируемую при помощи анализа и синтеза межфразовой связи;

- коммуникативную целостность высказывания, связанную с приемами развертывания в публичном выступлении коммуникативного ядра;

- предметно-смысловую исчерпанность, формируемую при помощи приемов логического соотношения текстовых суждений и предикатов;

- речевую волю говорящего и типическую композиционно-жанровую форму завершения, связанных с приемами стилистического конструирования выступления.

Наблюдения за судьбой этих детей показывают, что они более успешны в школе, нежели дети, не проходившие поликультурную языковую подготовку. Наблюдаемые дети оказались более общительными, толерантными, жизнерадостными, талантливыми.

Исследования убеждают, что поликультурная языковая подготовка в дошкольном возрасте намного важнее, нежели в школьном. В дошкольном возрасте закладывается база для билингвизма или полилингвизма и эта база позитивно влияет на становление языковой личности современного типа, успешность этой личности, формирование индивидуальности, неповторимой в своих природосообразных качествах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дошкольный возраст, несмотря на обилие практических методик в детских садах России и зарубежных стран, в теоретическом плане исследован недостаточно. Педагогические аспекты трехязычного (рус-

ско-татарско-английского) развития ребенка в детском саду практически не исследованы.

В ходе исследования мы решали задачи по выявлению лингводидактических основ трехязычного образования и типичных затруднений детей при освоении трех языков, по определению критериев и уровней поликультурной языковой подготовки детей дошкольного возраста, по пределению закономерностей трехязычного развития детей дошкольного возраста, по разработке технологии поликультурного развития детей дошкольного возраста в процессе трехязычного образования, по проведению экспериментальной проверки технологии поликультурного языкового развития детей.

В ходе решения этих задач обнаружилось, что социальные коммуникации в Татарстане очень связаны с проблемами государственного двуязычия (русско-татарского, татарско-русского): одни быстрее социализируются на татарском языке, другие – на русском. Поэтому проблема формирования языковой личности в условиях активного двуязычия получает неоднозначную трактовку: одни родители хотят, чтобы дети хорошо владели только родным (татарским) языком, другие – только русским, третьи – двумя языками (русским и татарским), третьи всё делают, чтобы дети неплохо владели еще и английским (иногда арабским или турецким) языком.

Поэтому в решении проблем формирования языковой личности мы исходили из осознания противоречия, которое возникло в Татарстане в связи с необходимостью изучать в детском саду не два, а три языка (татарский, русский и английский) на уровне активного говорения, - с одной стороны, и отсутствием программно-методического обеспечения скоординированного изучения трех языков, - с другой стороны. Татарский и русский языки являются государственными языками Республики Татарстан, их изучают и татары, и русские. В то же время усилилась сфера международной активности Татарстана, появилась устойчивая потребность в хорошем знании одного из европейских языков (английского, французского или немецкого).

Нескоординированное изучение трех языков, когда на занятиях по русскому языку ребенок получает представления об именах существительных, на английском – о глаголах, а на татарском – о прилагательных, отрицательно сказывается на результатах освоения всех трех языков: не учитываются мотивационные особенности становления языковой личности ребенка, а также лингвистические явления транспозиции (положительного переноса) и интерференции (отрицательного влияния одного языка на другой).

Языковую личность XXI века (вслед за В.Ф.Габдулхаковым) мы определяли как личность, реализованную в языке, личность с ярко выраженным национальным самосознанием, личность, обладающую высоким уровнем межкультурной и полилингвальной компетенциями, владеющую двумя-тремя языками, личность, толерантную и приобщенную к общечеловеческим ценностям.

Наши исследования показывали, что дошкольники более эффективно обучаются посредством игры и социального взаимодействия с ровесниками и взрослыми; 50% интеллектуального развития ребенка достигается к четырем годам; прогресс и импульс умственного развития и социальной и интеллектуальной компетенции в течение трех первых лет жизни фактически равны полученным в течение всей оставшейся жизни

Наблюдения за детьми-билингвами (русскими, татарскими) в эксперименте, проведенном нами, показали, что дети используют язык, предпочтительный для того или иного воспитателя или другого ребенка и могут переключаться с одного языка на другой даже в одной беседе. Общаясь между собой, дети знают предпочтительные языки друг друга и стараются использовать их, чтобы быть понятыми.

Анализ теории и практики двуязычной и трехязычной речевой деятельности детей дошкольного возраста показал, что в проектируемой технологии поликультурного языкового развития детей последовательность наложения одного языка на другой должна быть выстроена по схеме: русский языка + английский язык + татарский язык. Эта схема обусловлена тем, что у большинства респондентов язык общения – русский, английский язык (в ценностной иерархии языков) у детей стоит на втором (после русского языка) месте, поэтому татарский язык (с опорой на русский и английский) должен осваиваться успешнее.

Анализ научной литературы показал, что к принципам двуязычного и трехязычного обучения можно отнести: 1) принцип различения и комплексного использования контрастивного, сопоставительного, сравнительного, интегративного и синхронизированного методов обучения; 2) принцип системности языковых фактов; 3) принцип сопоставительного изучения своего и второго языка; 4) принцип учета идиоматичности языка; 5) принцип системности и комплексности изучения языков; 6) функционально-семантический принцип; 7) культурологический, или страноведческий принцип; 8) текстоцентрический принцип.

Проектирование и реализация технологии поликультурного языкового развития детей обусловлены определением лингвистических особенностей разных языков (русского, английского, татарского). Эти

особенности должны составить лингводидактическую основу технологии.

Лингвистические особенности языков обычно рассматривают на разных уровнях. Систематический анализ языковых явлений иностранного, русского и родного языков в значительной мере способствует сознательному и прочному усвоению изучаемых языков.

Учитывая лингвистические особенности разных языков, принципы их изучения, в основу технологии поликультурного языкового развития мы положили комплекс технологий составления сравнений, загадок, стихотворных строк, метафор, сказок и т.д. Все эти технологии известны в практике дошкольного образования и реализуются через конкретные модели организации речевой работы. В нашем случае эти модели наполняются трехязычным содержанием.

Наша авторская технология – технология формирования индивидуального образа речевого поведения у ребенка дошкольного возраста – строилась как технология ораторского искусства и непосредственно связана с риторикой. Цель любой риторики (детской, школьной, юридической или педагогической) – овладение индивидуальным (неповторимым) образом речевого поведения на том или ином языке.

Большинство существующих сейчас технологий языкового образования или речевого развития ребенка рассчитаны на определенный стандарт (минимум), эталон, образец, в то время как каждый ребенок – индивидуальность с природосообразным темпом усвоения языкового материала, с индивидуальной манерой говорить, жестиковать, интонировать и т.д. Даже выразительность речи, над которой бьются все методисты, не может быть у всех одинаковой. Она должна быть у всех индивидуальной и своеобразной.

Поэтому наша технология формирования индивидуального образа речевого поведения использовала арсенал средств педагогики Марии Монтессори, педагогики индивидуальности, педагогики вальдорфской ориентации, психологии личности, общения, психолингвистики двуязычной речевой деятельности.

Основные компоненты технологии включали:

- личностно-развивающий – внимание к личности ребенка, стремление развить его индивидуальность, сформировать индивидуальный образ речевого поведения на трех языках;

- синхронной организации учебно-игрового материала, предполагающий и одновременное использование во время игры-занятия разных языков и опоры второго языка на первый (язык мышления),

третьего на первые два (по линиям транспозиции и преодоления интерференции);

- коммуникативного ядра – речевой ситуации, в результате обсуждения которой очередной результат речевой деятельности ребенка попадает в «ловушку его памяти» и он (ребенок) сам не замечает, что овладел новыми словами и использует их как давно знакомые.

Оказалось, что у детей, развивающихся в условиях поликультурной речевой деятельности, все показатели речи (как на языке общения, так и на втором и третьем языке) значительно выше. Особенно обратили на себя внимание показатели текстовой организации речи: в условиях отсутствия поликультурной развивающей деятельности эти показатели почти не меняются (несмотря на рост словарного запаса), в условиях же трехязычного общения эти показатели активно растут, то есть у детей развиваются навыки связной (текстовой) организации речи сразу на трех языках.

Таким образом, было доказано предположение о том, что поликультурное языковое образование дошкольников будет иметь успешный характер, если будут выявлены лингводидактические основы трехязычного образования и типичные затруднения детей при освоении трех языков; определены закономерности трехязычного развития детей старшего дошкольного возраста (особенности перекодировки семантической базы одного языка на другой); выявлены структурные и содержательные компоненты технологии трехязычного развития детей; разработана и реализована система упражнений и игровых занятий по трехязычному развитию детей

Список использованной литературы

1. Абдалина Е.А. Интонационные средства выражения ремы в простом повествовательном предложении в современном английском языке. Автореф. дис. канд. филол. наук. - М., 1973. – 32 с.
2. Абдуллина Р.С. Риторика Ёэм интонация. - Яр Чаллы, 1999. 323- 348 б.
3. Адамец П. Порядок слов в современном русском языке. - Прага: Academia, 1966. - С. 47-98.
4. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. - М.: Высшая школа, 1990. С. 98-150.
5. Ализаде Ф.Ф. Актуальное членение предложения в азербайджанском языке. - Баку, 1990. – 138 с.
6. Алпаров Г. Сайланма хезмэтлер: Татар грамматикасы Ёэм гомуми тел. - Казан, 1945. - С. 65-70.
7. Амиров Г.С. Из сопоставительного синтаксиса русского и татарского языков. - Казань: Изд-во КГУ, 1961. — 90 с.
8. Анохина С.П. Опыт сопоставительного подхода к актуальному членению предложения // Сопоставительный анализ грамматической и лексической семантики. - Куйбышев: Изд-во КГПИ, 1982. - 25-37.
9. Аполлонский А.В. Игра как средство управления познавательной активностью обучающихся в вузе МВД // Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
10. Аракин В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков. - Л.: Наука, 1979. - 220 с.
11. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков. – М. 1989.
12. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
13. Астахова Л.И. Предложение и его членение: прагматика, семантика, синтаксис. - Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1992. – 156 с.
14. Афанасьева О.В. Сравнительная типология английского и русского языков. - М.: Физматлит, 2000. - 167-189.
15. Ахо Ф.В., Ульман Дж. Теория синтаксического анализа, перевода и компиляции. Т. 1. М: Мир, 1978. - 217 с.
16. Ахутина Т.В. Порождение речи: нейро-лингвистический анализ синтаксиса. - М.: Наука, 1989. - 213 с.
17. Багаутдинова Г.А. Человек во фразеологии: антропоцентрический и аксиологический аспекты.// Автореф. докт. дис. – Казань, 2007. 38 с.
18. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке на английском как втором иностранном в педагогическом вузе: Дис. ... докт. пед. наук / Н.В. Баграмова. – СПб., 1993.
19. Байрамова Л.К., Сафиуллина Ф.С. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков. - Казань: КГУ, 1989. - 59-80.
20. Байрамова Л.К. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков. - Казань: Дело, 1997. 98-11 б.
21. Бархударов Л. С. Очерки по морфологии современного английского языка. – М., 1975.
22. Бархударов Л.С. Структура простого предложения современного английского языка. - М., 1966. С. 190-195.
23. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М., 1975. – 154 с.
24. Баталова И.К. Ключевые проблемы сложного синтаксического целого в английском языке. - Свердловск: Изд-во СГПИ, 1987. – 62 с.

25. Беляева М.А. Грамматика английского языка – М. 1977.
26. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Международные отношения, 1990. 336 с.
27. Березин Ф.М. Русское языкознание конца XIX-начала XX в., - М., 1976. - 96 с.
28. Берман И.М. Грамматика английского языка. М: «Высшая школа», 1994.
29. Бертагов Г.Н. Субъект и подлежащее // Вопросы языкознания. - № 5, 1958. - С. 24-30.
30. Бессарабова И.С. Поликультурная подготовка педагога в России и США // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 8 – С. 70-72.
31. Блох М.Я. Коммуникативные типы предложений в свете актуального членения. - Москва: Инostr. язык в школе, 1976. - № 5. С. 14-23.
32. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. – М., 1983.
33. Богородицкии В.А. Введение в татарское языкознание в связи с другими тюркскими языками. - Казань: Татгосиздат, 1953. – 220 с.
34. Бодуэн де Куртэнэ И.А. О смешанном характере всех языков. // Журнал Министерства Народного Просвещения, 1901. Ч. 337. Сентябрь. С. 12-24.
35. Бокий Е.Н. Артикль как показатель грамматического значения «определенности» и «неопределенности» существительного. - Л.: изд-во ЛГУ. - № 262, 1958. С. 25-34.
36. Бондарева С.К. Толерантность как основа безопасности образовательного пространства. М.: Российская академия образования, 2011. – 34 с.
37. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие для средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей. – М.; Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 563 с.
38. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола. М.: Просвещение, 1975. 78 с.
39. Брутян Г.А., Брутян Л.Г. Мышление и общение в условиях двуязычия // Мышление и общение. Алма-Ата: Казахский гос. пед. инт, 1973. С. 264-265.
40. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. - М.: Агар, 2000. - С.136-147.
41. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. - Санкт-Петербург, 2006.- 160 с.
42. Вейхман Г.А. Новое в грамматике современного английского языка. — М: Астель, 2003. С. 247-497.
43. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1990.
44. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка) // Вопросы грамматического строя. М., 1955. — С. 386-391.
45. Виноградов В.В. Избранные труды. История русского литературного языка. - М., 1978.
46. Воронцова Г. Н. Очерки по грамматике английского языка. – М., 1960.
47. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996.
48. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
49. Габдулхаков В.Ф. Об умении выделять абзацы. // Журнал «Русский язык в школе». 1983. - № 3. - С. 48-50.
50. Габдулхаков В.Ф. Подготовка к самостоятельной работе с текстом. // Журнал «Русский язык в национальной школе». - 1985. - № 1. - С. 20-24.
51. Габдулхаков В.Ф. Об устной речи учащихся ПТУ. // Журнал «Русский язык в школе». - 1985. - № 1. - С. 39-41.
52. Габдулхаков В.Ф. Развитие связной речи на уроках русского языка. // Журнал «Начальная школа». - 1987. - № 5. - С. 22-25.
53. Габдулхаков В.Ф. О структуре устных высказываний учащихся ПТУ. // Журнал «Русский язык в школе». - 1987. - № 4. - С. 28-31.

54. Габдулхаков В.Ф. Из опыта интенсификации обучения русскому языку. // Журнал «Народное образование». - 1988. - № 4. - С. 45-47.
55. Габдулхаков В.Ф. Каким быть содержанию обучения русскому языку в татарской школе. // Журнал «Русский язык в национальной школе». - 1989. - № 8. - С. 6-9.
56. Габдулхаков В.Ф. О тема-рематической структуре высказываний учащихся. // Журнал «Русский язык в школе». - 1989. - № 5. - С. 45-50.
57. Габдулхаков В.Ф. Идеи В.А. Богородицкого - в действии. // Журнал «Магариф». - 1993. - № 11. - С. 37-38. (в соавторстве с В.И. Кодуховым).
58. Габдулхаков В.Ф. Казанская лингвистическая школа и функционально-коммуникативная модель обучения русскому языку как неродному. // Проблемы преподавания английского, татарского, русского и арабского как второго языка в Татарстане и зарубежной высшей школе. /Ежегодный международный симпозиум Татарстан-США. - Казань, в надзаг.: МО РТ, АН РТ, 1999. - С. 35-44.
59. Габдулхаков В.Ф. Проблемы формирования языковой личности в национально-региональных условиях Татарстана. // Журнал «Методист». М. - 2002. - № 5. - С. 15-18.
60. Габдулхаков В.Ф. Полилингвизм в системе современной педагогики. // Журнал «Мир образования – образование в мире». – 2005. - № 1. – С. 101-115
61. Габдулхаков В.Ф. Об оптимизации двуязычия в татарской школе. // Журнал «Известия Академии педагогических и социальных наук. – 2005. – Вып. 9. – С. 418-424.
62. Габдулхаков В.Ф. О языковом образовании в детских садах Татарстана. // Журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика». М., 2010. - № 6.
63. Габдулхаков В.Ф. Подготовка педагога нового типа. // Журнал «Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 3. С. 34-37.
64. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке // Психоллингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М.: Издво МГУ, 1972. С. 60-71.
65. Гальперин П.Я. Новые возможности обучения, в частности, иностранным языкам // Вопросы методики преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. М.: Издво МГУ, 1971. С. 69-82.
66. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопр. психол. 1977. № 4. С. 95-101.
67. Гатиатуллина З.З. Сравнительная типология родного (татарского) и английского языков: Курс лекций / З.З. Гатиатуллина. – Казань: КГПИ, 1979. – 109 с.
68. Гизатова Г.К. Структурно-типологический подход к сопоставительному исследованию фразеологии (на материале татарского, русского и английского языков). / Автореф. канд. дис. – Казань, 2010. 20 с.
69. Гильфанова Д.Р. Темпоральность художественного текста на материале английского и татарского языков. Тюмень, 2005.
70. Глебов А.А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения: учеб. пос. Волгоград: Перемена, 2004. 102 с.
71. Гухман М. М. Грамматическая категория и структура парадигм. // Исследования по общей теории грамматики. – М., 1968.
72. Дружинина М.В. Формирование языковой политики университета как фактора обеспечения качества профессионального образования. // Дис. ... доктора пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009.
73. Закиев М.З. Синтаксический строй татарского языка. — Казань: Изд-во КГУ, 1963. – 29 с.
74. Закиев М.З. Хэзерге татар едэби теле. - Казан, 1974. - 169-186.
75. Закиев М.З. Сафиуллина Ф.С. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков. Часть I: Простое предложение. - Казань, 1977. - 93 с.

76. Закиев М.З. Татары: проблемы истории и языка. - Казань, 1995. – С. 199-205, 367-381.
77. Залевская А.А. Текст и его понимание. - Тверь: ТГУ, 2001. - 177 с.
78. Замалетдинов Р.Р., Габдулхаков В.Ф., Сахабутдинова Г.И. Поликультурное языковое образование. / Монография. Казань, 2009. 217 с.
79. Золотова Г.А. Роль ремы в организации и типологии текста // Синтаксис текста. - М: Наука, 1979. - С. 113-133.
80. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М.: Наука, 1982. - 300 с.
81. Ившин В.Д. Коммуникативный синтаксис современного английского языка. - Киев, 1990. - 212 с.
82. Ившин В.Д. Философский аспект актуального членения предложения // Вестник МПУ. № 2. Серия «Лингвисты». - М., 1998. С. 18-20.
83. Кабанова О.Я. Формирование иноязычного сознания как условие формирования речи на иностранном языке // Тезисы 1й Всесоюзной научно-методической конференции по методике преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах университетов. М.: Издво МГУ, 1970. С. 81-84.
84. Кагуй Н.В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования. /Дис. канд. пед. наук. Елабуга, 2004. 235 с.
85. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
86. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пос. для слушателей системы дополнит. профес. пед. образования. М.: Академ. Проект, 2004. 176 с.
87. Ковалева К.И. Оригинал и перевод: два лица одного текста. - М, 2001. – 97 с.
88. Ковтунова И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. — М., 1976. С. 12-17.
89. Колшанский Г.В. Коммуникативная структура и функция языка. — М.: Наука, 1984. - 176 с.
90. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. - М., 1980. – 220 с.
91. Кормилицин С.В. Порядок слов и актуальное членения предложения: исследование на материале венгерского языка. Дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1997. - 160 с.
92. Костомаров В.Г. Митрофанова О.Д. Навстречу VI конгрессу МАПРЯЛ: Интервью / В.Г.Костомаров, О.Д. Митрофанова // Рус. язык за рубежом. – 1985. - № 5.
93. Кравчик А.Б. Тематический компонент актуального членения предложения в английском языке. Дисс. ... канд. филол. наук. - М., 1989. - 148 с.
94. Крушельницкая К.Г. К вопросу о смысловом членении предложения // Вопросы языкознания. - 1956. - № 4. С. 56-78.
95. Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурноисторической теории деятельности // Вопр. психол. 1999. № 3. С. 18-27.
96. Левицкая Т.М. О передаче некоторых значений артикля в переводе. - М: Изд-во МГПИИЯ. - Т. XIII. - 1958. - С. 16-19.
97. Леонтьев А.А. Актуальное членение и способы его выражения в русском языке // Теория языка, методы его исследования и преподавания. — Л.: Наука, 1981. - С. 167-172.
98. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. - М.: Наука, 1979. - С. 18-36.
99. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
100. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999.
101. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
102. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.

103. Лузина Л.Г. Распределение информации в тексте (когнитивный и прагматилистический аспекты). - М: ИНИОН РАН, 1996. - 139с.
104. Магидова И.М. Введение в английскую филологию. - М: Изд-во МГУ, 1985. - С. 107-119.
105. Макаренко И.А. Авторская программа учебного курса “Интернет на уроках английского языка”. Компонент образовательного учреждения государственного стандарта среднего (полного) общего образования по английскому языку. Базовый уровень./Автор И.А. Макаренко – Ростов-на-Дону, 2004. – 36 с.
106. Макаренко И.А. Тузлукова В.И., Розина И.Н. English with the Internet. Polycultural world and global education: Problems and solutions: Книга для ученика – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского государственного педагогического университета, 2004. – 52 с.
107. Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений в вузе. Дис. доктора пед. наук. Казань, 2010. 423 с.
108. Матевиус В. О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. - М., 1967. С. 240-247.
109. Меерович Т.Б. Обучение английским формам прошедшего времени с опорой на родной язык учащихся: Методическая разработка / Т.Б. Меерович. – Казань, 1975. – 66 с.
110. Менеджерская Е.Д. Когнитивный синтаксис художественной литературы. Современный английский язык - М: «Диалог МГУ», 1997 — 141 с.
111. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Сост. Маслыко Е.А., Бабинская П.А., Будько А.Ф. и др. – 5-е изд., стереотипное. – Минск: Высшая школа, 1999. – 383 с.
112. Насыри К. Сайланма эсэрлэр: В 2-х т. / К. Насыри. - Казан: Тат. кит. нәшр., 1974. - Т. 1
113. Нигеметзянова Э.Л. Сценарий сказки на трех языках. //Сб. Подготовка педагога нового типа. Казань, 2011. С. 78-81.
114. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания // Загадка человеческого понимания. М.: Политиздат, 1991. С. 72-94.
115. Новикова, Л.А. Педагогические условия поликультурного образования учащихся учреждений начального профессионального образования / Дис. кандидата педагогических наук. Томск 13.00.08. 200 с.
116. Осиянова О.М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов (общепедагогический подход). // Дис. ... доктора пед. наук. – Оренбург, 2009.
117. Павлова Л.П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов вуза (на материале иностранного языка). // Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.
118. Педагогика толерантности: учеб. пособие / Г.В. Палаткина, Л.В. Янкина, Р.Х. Кузнецова и др. Астрахань, 2008. 221 с.
119. Пендюхина Г.К. Методологические основы формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции в неязыковом вузе. // Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.
120. Петрова В.Ф. Формирование поликультурных компетенций у будущих педагогов. //Сб.: Поликультурное языковое образование. Казань, 2010. С. 56-59.
121. Петрова И.С. Поликультурный подход при организации работы с родителями в дошкольном учреждении. Казань, 2010. 35 с.
122. Пешковский А.М. Русский синтаксис в русском освещении. - М., 1956. С. 171-189.
123. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. язык в школе. – 2000. – № 3. – С. 3-9.
124. Пражский лингвистический кружок. - М.: Прогресс, 1967. - 559 с.

125. Прибыток И.И. Коммуникативная структура английского простого предложения. - Саратов, 1987. С. 8-31.
126. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. N 655 "Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования". Опубликовано 5 марта 2010 г. Вступает в силу 16 марта 2010 г. Зарегистрирован в Минюсте РФ 8 февраля 2010 г. Регистрационный N 16299.
127. Притчина Л.М. Система упражнений по формированию навыка употребления временных форм французского языка в устной речи / Л.М. Притчина // Иностранные языки в школе. – № 2. – 2001. – С. 78-83.
128. Прудникова Н.Н. Педагогические технологии формирования иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов. // Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2007.
129. Психология билингвизма: Сб. науч. тр. МГПИИЯ / Под ред. И.А. Зимней. Вып. 260. М.: МГПИИЯ, 1986.
130. Психология грамматики. М.: Издво МГУ, 1968.
131. Пумпянский А.Л. О логико-грамматическом членении предложения // Вопросы языкознания, 1972. - № 2. С. 66-76.
132. Рылова О.С. Концепт длительности в немецком, английском и русском языках. // Автореф. канд. дис. – Уфа, 2007. 20 с.
133. Салимова Д.А. Части речи в разноструктурных языках / Д.А. Салимова. – Елабуга: Изд – во Елабуж. госпединст., 2001. – 256 с.
134. Сафиуллина Ф.С. Вопросы порядка слов в татарском языке // Вопросы татарского языкознания. - Книга 2. -Казань, 1965. С. 296-342.
135. Сафиуллина Ф.С. Татар телендә суз тәртибе. — Казан: Татарстан китап нәшр., 1974. - 150 б.
136. Сафиуллина Ф.С. Татар теленә ойрәту («Татарский язык. Интенсивный курс») / Ф.С. Сафиуллина, К.С. Фэтхуллова. - Казан: Хәтер, 1999/ 1999/ китабы белән эшләрче укытучылар очен методик кулланма). - Казан: Хәтер, 1999.
137. Сафиуллина Ф.С. Текст тезелеше. - Казан: КДУ, 1993. - 263 б.
138. Сафиуллина Ф.С., Закиев М.З. Хэзерге татар эдвби теле. - Казан: Мэгариф, 1994. - Б. 258-262, 304-312.
139. Сафиуллина Ф.С. Развитие синтаксического строя татарского литературного языка. - Казань, 2000.- С. 53-109.
140. Селезнёв С.Б. и др. Динамические особенности мультикультурной трансформации студенческой среды Астраханской государственной медицинской академии // Матлы междунар. науч.-практ. конф. «Мультикультурное образование: состояние и перспективы». Астрахань, 2008. С. 130–134.
141. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. М.: Изд-во литер. на иностр. языках. М., 1959.
142. Современные языковые процессы в Республике Татарстан и Российской Федерации: законодательство о языках в действии / Татарстан Республикасында һәм Россия Федерациясендә хэзерге заман тел процессы: телләр турындагы законнар гамәлдә: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 15-летию принятия Закона о языках. – Казань: Татарское кн. изд-во, 2007.
143. Солотова Н.В. Развитие иноязычной речевой деятельности студентов. // Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2006.
144. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М.: Наука, 1985.
145. Сорокина С.С. Пути предупреждения и преодоления грамматической интерференции синтаксических подтипов в немецкой речи студентов 1 курса языковых факультетов: на материале подтипа управления: Дис. ... канд. пед. наук / С.С.Сорокина. – Л., 1971.

146. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография. – Москва: Издательство “Еврошкола”, 2003. – 401 с.
147. Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. М., 1993.
148. Татарская грамматика: В 3-х т. Т.2: Морфология. - Казань: Татарское книжное издательство, 1993. – 397 с.
149. Теория и практика глобального образования. Рязань: Издательство Рязанского государственного педагогического университета, 1994. – 190 с.
150. Тумашева Д.Г. Хэзерге татар теле морфологиясе / Д.Г. Тумашева. - Казан, 1964. - 298 б.
151. Уйат-Кабан-Аттанучи. Гарвардский проект дошкольного образования, 1979. 25 с.
152. Укопова З.С. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов в профессиональной иноязычной подготовке. // Дис. ... канд. пед. наук. – Самара, 2006.
153. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М., 1968.
154. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. М., 2004. 240 с.
155. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Т. 2. — М: Учпедгиз, 1957. С. 456- 459.
156. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989.
157. Харисов Ф.Ф. Обучение татарской устной речи: Лингводидактические основы первоначального обучения татарской устной речи в русской школе / Ф.Ф. Харисов. - Казань: Магариф, 1999.
158. Харисов Ф.Ф. Основы методики обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф. Харисов. - СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001.
159. Хафизова Т.М., Мингазутдинова Э. Сопоставительный анализ английских и татарских фонем. Казань, 2004.
160. Хисамова В.Н. О необходимости изучения английского языка на базе родного (татарского) языка в национальном вузе: Сб. статей. – Казань, 2000. – С. 35-38.
161. Хисамова В.Н. Глагольная система татарского и английского языков: Сопоставительный анализ в аспекте изучения английского языка на базе родного (татарского) языка / В.Н. Хисамова. - Казань: Издательство Казанского университета, 2004. – 252 с.
162. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. - М: Наука, 1972. – 258 с.
163. Шакирова Л.З. Научные основы методики обучения категориям вида и времени русского глагола в тюркоязычной (татарской и башкирской) школе / Л.З. Шакирова. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1974. – 279 с.
164. Шевякова В.Е. Современный английский язык: Порядок слов, актуальное членение предложения, интонация. - М: Наука, 1980. – 380 с.
165. Широкова А.В. Сопоставительная типология разноструктурных языков. - М.: Добросвет, 2000. – 198 с.
166. Щепилова А.В. Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному на базе английского. // Иностран. язык в школе. 2000. - № 2. С. 23-25.
167. Штерн В. Гарвардский проект дошкольного образования. Гарвард, 1914. 23 с.
168. Юсупов Р.А. Лексико-фразеологические средства татарского и русского языков / Р.А. Юсупов. - Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. - 255 с.
169. Языковое сознание. Содержание и функционирование. М.: МГЛУ, 2000.
170. Ярцева В.Н. Контрастная грамматика. - М.: Наука, 1981. - 111 с.
171. Allen S.E.M., Genesee F.H., Fish S.A. & Crago, M.B. Patterns of code mixing in English-Inuktitut bilinguals. In M. Andronis, C. Ball, H. Elston & S. Neuvel (Eds.), Proceed-

- ings of the 37th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society. 2002. Vol. 2, pp. 171-188).
172. Approaches to Contrastive Linguistics. Edited by O. Akhmanova.- M: MYH, 1972. – 203 p.
 173. Camie A. The Syntax of Verb Initial Languages. - New York: Oxford Univ. Press, 2000. - 256 p.
 174. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. Petersen, J. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics*, 1988, № 26, pp. 479-493.
 175. Cooper W.E., Ross J.R. Word Order. Papers From the Paraception on Functionalism. - Chicago, 1975. - P. 40-90.
 176. Costa J.M. World Order Variation: A Constant-Based Approach. - The Hague: Holland graphics corp., 1998. - 447 p.
 177. Danes F. FSP and the Organization of the Text // Functional sentence perspective. — Prague: Academia, 1974. - 222 p.
 178. Ekkehard H. Wolff University of Leipzig. Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context.
 179. Fibras J, On the Communicative Value of the Modern English. // Brno Studies in English. - Prague: Academia, 1959. - P. 36-54.
 180. Fibras J. Non-thematic Subject in Contemporary English. // Travaux du Cercle Linguistique de Prague, - Prague, 1965. - Vol.2. - P. 239-256.
 181. Fibras J. Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication. - New York: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1992. - P. 1-143.
 182. Gal S. The political economy of code choice. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988, p.247.
 183. Gawlitzek-Maiwald I. & Tracy R. Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 1996, № 34, pp. 901-926.
 184. Genesee F., & Nicoladis E. Bilingual acquisition. *Handbook of Language Development*. Oxford, Eng.: Blackwell, 2006, pp.12-14.
 185. Halliday M.A.K. An Introduction on Functional Grammar. - London: Arnold, 1985. - 320 p.
 186. Ilyish B. The Structure of Modern English. - Moscow: Prosveshnye, 1965. - P. 197-204.
 187. Informationen zu Schulbughfragen. Heft 17. 1978.
 188. Khamis C.. Mehrsprachigkeit bei den Nubi. Das Sprachverhalten viersprachig aufwachsender Vorschul- und Schulkinder in Bombo/Uganda. Hamburg: LIT., 1994, p.275.
 189. Lanvers U. Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching.// *International Journal of Bilingualism*. 2001. № 5, pp. 437-464.
 190. Lanza E. Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective. Oxford, UK: Clarendon Press, 1997.
 191. Meisel J.M.. Code-switching in young bilingual children: The acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, 1994, p.16, pp. 413-441.
 192. Paradis J., Nicoladis E., & Genesee F. Early emergence of structural constraints on code-mixing: Evidence from French-English bilingual children.// *Bilingualism: Language and Cognition*, 2000. № 3, 245-261.
 193. Sauve D., & Genesee F. Grammatical constraints on child bilingual code-mixing. Paper presented at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics, Vancouver, Canada. 2000.
 194. Wolff H. Ekkehard. Pre-School Child Multilingualism and its Educational Implications in the African Context. Cape Town. PRAESA (Occasional Papers, 4), 2000, pp. 5-8.
 195. Vihman M. A developmental perspective on codeswitching: Conversations between a pair of bilingual siblings. // *International Journal of Bilingualism*. 1998. № 2, pp. 45-84.

Информационно-коммуникативное обеспечение технологии поликультурного развития ребенка

Коммуникация сейчас представляется в виде сложного процесса, организующего социокультурное пространство. С помощью процессов коммуникации общество создает окружающую среду – информационно-коммуникативное пространство, устанавливая границу между коммуникациями, с одной стороны, и человечеством – с другой.

Осознание этого факта начало складываться лишь во второй половине XX века, когда произошла революция в характере информационных взаимодействий придавшая этим воздействиям глобальный планетарный характер. СМИ, системы обработки информации, информационно-коммуникационные технологии превращают каждое событие попавшее в «повестку дня» в глобальный фактор человеческих отношений. Современное состояние информационной среды в человеческом обществе качественно отличается от ее состояния еще в XIX веке и даже в первой половине XX века, и эта специфика требует соответствующего отражения на понятийном уровне, поскольку сегодня потенциальную глобальность приобретает любая информационная единица, попадающая в мировую телекоммуникационную и компьютерную сеть.

Очевидно, что свойство глобальности событий превращенных в информационную форму нельзя приписать ни самим этим событиям, ни их интерпретациям (фактам). Это качество приобретается за счет механизмов как их первичной презентации, так и позиционирования в информационно-коммуникативном пространстве. Собственно именно это и оправдывает допущение пространственности информации и коммуникации.

Действительно и коммуникация и информация приобретают фундаментальный характер, который заставляет придавать этим понятиям онтологический (бытийный) статус. В связи с этим необходимо обсудить варианты использования понятия «информационно-коммуникативное пространство», которое часто применяется скорее в качестве фигуры речи. Иными словами оно представляет собой скорее метафору, чем строгий логически выверенный термин. Определенное и точное содержание могут иметь только частные его трактовки, построенные на идеализированных моделях. Их применимость и эффективность зависит от конкретных условий и корректности формулировки научно-практических задач. Модели — инструменты, но отнюдь не универ-

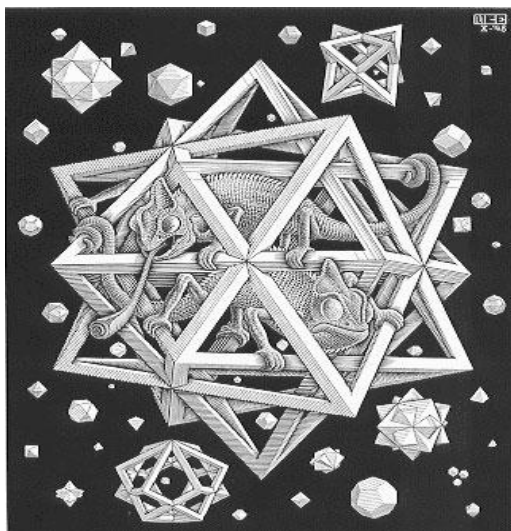
сальные. Кроме того, в равной степени оказываются употребимы понятия: информационное, коммуникативное (коммуникационное) и собственно информационно-коммуникативное.

Наиболее распространенным остается редуцирование к физическому пространственно-временному универсуму, между точками которого возникают обменные информационные отношения и коммуникации. Социокультурная реальность разворачивающаяся в историческом времени предстает совокупностью коммуницирующих объектов каждый из которых привязан к географическим координатам и может быть охарактеризован набором необязательных параметров: политических, экономических, этнокультурных и т.п. В этом же ключе понимается такие образования как «глобальное пространство телекоммуникаций», «информационное пространство России» и т. п. Подобный подход обеспечивает уникальность события, хотя его связь с проинтерпретированным фактом остается множественной. Кроме того, пространственная (в физическом смысле) локализация информационно-коммуникативных объектов вообще остается проблематичной, поскольку здесь не определяется качества пространственности самих коммуникации и информации.

Бытует также представление о так называемых информационно-коммуникативных практиках. Суть его в том, что действительность интерпретируется в качестве некоего множества практик, каждая из которых контролирует определенные фрагменты социальной жизни (поля практики по П.Бурдьё). Существуют поля журналистики, политики и т.п. Можно, вероятно, говорить и о поле интернет-журналистики. Поля формируются так называемыми агентами поля, своего рода центрами влияния, зарядами. Аналогом здесь являются физические поля, образуемые электрическими зарядами, гравитационными массами и т.п. Человек оказывается в поле под воздействием «агентов поля» производящих информационно-коммуникативный образ какого-либо события. В результате он соответствующим образом меняет свое поведение и сознание. Это изменение является индикатором информационного эффекта, аналогичное «пробному заряду», с помощью которого определяется напряженность поля в электростатике. Следует отметить, что в интернет-журналистике подобная аналогия может быть сведена к весьма осязаемым цифровым показателям: рейтингам, количеством комментариев, посещаемостью и т.п. Перспективность подобной модели связана прежде всего с возможностью применения уже разработанных в физике и математике подходов к исследованию, и исчислению полевых явлений. Кроме того, понятие «поле» непосредственно учитывает в своем содержании как пространствен-

ную определенность, так и качественную специфику создающих его и взаимодействующих в нем систем, что выводит на системное рассмотрение информационной реальности и формализацию возникающих в ней отношений.

Информационно-коммуникативное пространство сейчас определяется в качестве части (подпространства) пространства социокультурного. В этом случае полагается «матрешечная» схема, то есть включение в социальную реальность и действительность областей, в которых действуют преимущественно информационно-коммуникативные факторы. В самом информационно-коммуникативном пространстве также могут быть выделены подпространства: научно-технической, экономической, политической, управленческой, культурной и других видов социальной информации. Их объединяет единство форм коммуникативной деятельности и ее информациональный характер. Например, понятие «единое экономическое пространство» обусловлено не только наличием мирового рынка финансов, но и тем фактом, что финансы являются с современной точки зрения информационно-коммуникативными образованиями, знаками некоторых ценностей и потенциями рыночных коммуникаций.



Достаточно распространен также взгляд, опирающийся на абстрактные математические модели факторных пространств. Эти пространства задаются системой детерминант информационно-

коммуникационных процессов. Эта система задает систему координат с помощью которой определяется местоположения того или иного процесса. Например, для интернет можно построить двухмерную систему координат, по оси X которой будет URL-соответствующего информационного блока, а по оси Y – время его последнего обновления. Таким образом, все, что размещено в Интернет, может быть идентифицировано однозначно, однако при этом трудно ввести понятия «расстояния» между объектами, а значит и их «протяженности». А именно эти качества непосредственно связаны со свойством пространственности. Нивелирование понятия расстояния между двумя ресурсами в интернет связано также с тем, что для пользователя не имеет значения где физически находится информация, с которой он коммуницирует, поскольку связь осуществляется со скоростью света, то есть практически мгновенно. Весь интернет находится как бы в одной точке – в компьютере пользователя. Тот же эффект дает телевидение и радио. Эта особенность современных коммуникаций называется simultaneity (единомоментность события и его отражения).

Частным случаем факторных информационных пространств являются упорядоченные (классифицированные) информационные массивы, например каталоги, книжные фонды библиотек, базы данных и знаний, т.е. разнообразные упорядоченные хранилища информационных единиц. Их отличительной особенностью является наличие уникального кода или шифра, классификационной матрицы и средств поиска и доступа.

Очевидно, что не все информационно-коммуникационные объекты подвергаются каталогизации и систематизации, то есть вся совокупность подобных массивов не покрывает собой все информационно-коммуникативное пространство. Это вряд ли возможно в принципе, хотя подобная тенденция явно просматривается.

Компьютер в образовательном процессе выполняет следующие функции:

1. Компьютер как тренажер в процессе формирования умений и навыков. Для этой цели на занятиях могут использоваться:

- Программа Microsoft Word для упражнений на правильность произношения изученных слов, построения предложений, трансформации предложений, выдачи теории и выполнения тренировочных упражнений.

- Программа Microsoft Power Point — используя средства этой программы может создать хорошие тренажеры для введения новой лексики и грамматики. Например: презентация (лексики и \ или грам-

матики) + серия упражнений (с контролем правильно — неправильно) + озвучивание + контрольный тест или упражнение.

- Программа Microsoft Excel — средствами этой программы также можно создать аналогичные упражнения с подведением итогов тестирования, количества сделанных ошибок, возвращением к неправильно выполненным предложениям.

2. Компьютер — как наглядное пособие для организации активной учебно-познавательной деятельности:

- Программа Microsoft Power Point — На наш взгляд, самая удобная и простая программа для педагогов, не владеющих программированием. При помощи этой программы на занятиях русского, татарского, английского языков можно представлять материалы страноведческого характера, вводить новую лексику, создавать материалы для аудирования и т.д.

3. Компьютер — как источник учебной информации:

- Программу Microsoft Word — для предоставления текстов на английском языке, информации для обсуждения и дискуссий.

- Программу Microsoft Excel — для предоставления различных графиков, диаграмм для анализа и составления выводов.

- Программу Microsoft Power Point — для демонстрации нового материала. Воздействуя на все виды памяти (слуховую, зрительную, моторную), такая подача информации очень эффективна.

4. Компьютер — как средство, помогающее организовать контроль и самоконтроль:

- При помощи прикладных программ Microsoft Excel, Microsoft Word можно создать различные тесты лексические и грамматические (по уровням, открытого \ закрытого вида), карточки, тексты с пропущенными словами и т. д.

- Создавать контрольные работы средствами Microsoft Excel, Microsoft Word с диагностикой правильных \ неправильных ответов, с указанием количества неправильных ответов и т.д.

- Аудирование средствами Microsoft Power Point и последующими тестами на понимание прослушанного текста.

- При помощи прикладных программ Microsoft Excel, Microsoft Word проводить рефлексию учащихся.

С внедрением информационно-коммуникативных технологий в дошкольном учреждении постепенно меняется его инфраструктура: библиотека дополняется медиатекой, где всем участникам педагогического процесса предоставлен свободный доступ к образовательным ресурсам. Кабинет информатики может стать компьютерной лабораторией, где педагоги моделируют воспитательно-образовательный про-

цесс, создавая компьютерные презентации к занятиям, Совету педагогов, научно-практическим конференциям.

Работа в инновационном режиме предполагает постоянный поиск эффективных форм организации воспитательно-образовательного процесса. Большие возможности для этого предоставляет метод проектов, который ориентирован на самостоятельную деятельность, а значит на самоорганизацию и саморазвитие.

Направленность проектной деятельности в образовательном учреждении многогранна. Экологические проекты направлены на создание педагогических условий для реализации творческого потенциала детей в экологически ориентированной деятельности, способствующей развитию эмоционально-чувственной сферы детей, интереса к окружающему миру. Результатом реализации проекта «Дубки» стала аллея дубов, высаженных на территории детского сада.

Познавательные проекты «Окно в историю Татарстана», «Прошлое, настоящее, будущее татарской народной куклы», «День матери» способствуют приобщению детей к истокам родной культуры, уважения к родным и близким людям.

Основы безопасности жизнедеятельности детей отражены в проектах «Схема безопасного перехода», «Топ, топ, топает малыш», «Внимание - дорога». Эффективность проектной деятельности по безопасности дорожного движения заключается в отсутствии случаев детского дорожно-транспортного травматизма.

Использование информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе в дошкольном образовательном учреждении - это одна из самых новых и актуальных проблем в отечественной дошкольной педагогике. Специфика введения персонального компьютера в процесс воспитания дошкольников в нашей стране состоит в том, что компьютеры сначала используются в семье, далее в детском саду, в школе и т.д., то есть в условиях коллективного воспитания. Использование компьютера как средства воспитания и развития творческих способностей ребенка, формирования его личности, обогащения интеллектуальной сферы, позволяют расширить возможности педагога, создать базу для приобщения детей к компьютерным обучающим программам.

Термин «интерактивность» происходит от английского слова *interaction*, которое в переводе означает «взаимодействие». Интерактивность - понятие, используемое в области информатики и коммуникации, описывающее характер взаимодействия между объектами.

Новизна компьютера и интерактивного оборудования отражаются в расширении и обогащении содержания знаний, умений и навыков

ребенка- дошкольника, в интенсификации образования структурных комплексов интеллектуального и мотивационно-эмоционального характера, в изменениях динамики процесса психического развития.

Опыт наших и российских коллег в создании и пользовании интерактивного оборудования в детских садах говорит о том, что оборудование можно использовать для:

- интенсификации процесса обучения;
- развития творческих способностей у детей, путём создания анимации, работы со звуком, участия в процессе создания мультфильмов, рисовании и решении специальных задач;
- просмотра видеofilьмов и передач;
- активного вовлечения детей в учебный процесс путём использования системы тестирования ActiveVote.

Использование информационно-коммуникативных технологий в дошкольном образовании позволяет расширить творческие возможности педагога и оказывает положительное влияние на различные стороны психического развития старших дошкольников.

Интерактивная доска позволяет сохранить заметки в виде файлов на персональном компьютере для последующей раздачи отпечатанных копий каждому из педагогов или рассылки. Все рисунки, сделанные маркером на доске, можно также распечатать с помощью принтера. Интерактивное оборудование позволяет рисовать электронными маркерами, в ней применены ультразвуковая и инфракрасная технологии для точного определения местоположения отметки маркера на доске. С помощью одного из предложенных в комплекте электронных маркеров педагог или ребенок с его помощью может необходимую информацию выделить или подчеркнуть, что дополнительно привлекает к ней внимание. По мере изменения идеи написанной пометки также могут быть стерты обычным сухим стирателем и изменены так, как это необходимо. Для дистанционного управления работой Windows-приложений можно использовать электронный маркер, заменяющий мышь.

Электронная доска Panasonic Panaboard UB-8325-G может служить высококачественным белым экраном: при проецировании изображения на доску формируется четкое изображение без теней и бликов света. Интерактивная электронная доска Panasonic Panaboard UB-8325-G может работать в одном из трех режимов: как копирующая доска (автомно), как интерактивная доска (вместе с проектором и компьютером) и как электронная доска (вместе с компьютером). Режим копирующей доски не требует подключения дополнительного оборудования; он просто позволяет получать копии на встроенном принтере со

стандартной или повышенной контрастностью - для раздачи участникам совещания или семинара.

На трех языках (русском, английском, татарском) можно использовать слайды на тему «Времена года».

ЗИМА

ВЕСНА

ЛЕТО

ОСЕНЬ

Год делится на четыре сезона – зима -кыш-winter; весна яз-spring; лето-жэй-summer; осень-көз-autumn.

ЗИМА

ВЕСНА

ЛЕТО

ОСЕНЬ

Сезоны сменяют друг друга по кругу - за зимой всегда приходит весна-яз-spring, за весной идет лето-жэй-summer, после лета наступает осень-көз-autumn и снова зима-кыш-winter.

По теме «Овощи» - следующие слайды.

Все материалы озвучены на трех языках (компакт-диск прилагается). В образовательном процессе может использоваться как обычный ноутбук, так и интерактивная доска.

Интерактивная электронная доска Panasonic Panaboard UB-8325-G успешно работает в качестве основного инструмента также при проведении телеконференций - благодаря возможности передавать по сети редактируемый в реальном времени материал. Интерактивная электронная доска имеет твердую, износостойкую поверхность. Беспроводной, не имеющий элементов питания электронный карандаш ACTIVpen используется вместо мыши - для простого, удобного, точного доступа к мультимедиа ресурсам. Содержащее большое многообразие функций, интуитивно понятное, имеющее встроенные библиотеки и дополнительные модули программное обеспечение ACTIVstudio - предназначено не только для презентационных целей.

Таким образом, использование новых коммуникативных технологий позволяет значительно расширить поле деятельности как для детей, так и для педагогов и родителей.