

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



25 2018  
ЧАСТЬ IV

16+

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 25 (211) / 2018

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрашилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котлярков Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ. Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

#### **Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, *кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Искаков Руслан Маратбекович, *кандидат технических наук (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, *доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)*

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Кыят Эмине Лейла, *доктор экономических наук (Турция)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Федорова Мария Сергеевна, *кандидат архитектуры (Россия)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Шуклина Зинаида Николаевна, *доктор экономических наук (Россия)*

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Галина Анатольевна

**Ответственный редактор:** Осянина Екатерина Игоревна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 11.07.2018. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

---

---

**Н**а обложке изображен *Николай Платонович Карабчевский* (1851–1925 гг.), один из выдающихся адвокатов и судебных ораторов дореволюционной России.

Карабчевский родился в семье полкового командира в военном поселении под Николаевом Херсонской губернии. В 1868 году окончил Николаевскую реальную гимназию с серебряной медалью, однако поведение у мальчика было не совсем прилежным: он состоял под негласным надзором местной полиции. Окончив курс на юридическом факультете Петербургского университета, стал присяжным поверенным округа Петербургской судебной палаты. Много лет был членом совета присяжных поверенных, а в 1913 году был избран председателем совета, но выборы эти были отменены судебной палатой. Как судебный оратор Карабчевский обратил на себя внимание речью в защиту Е. К. Брешко-Брешковской в политическом процессе «193-х» в 1877 году. Целый ряд громких уголовных процессов прошел при его участии: дело мултанских вотяков, которых обвинили в убийстве крестьянина-нищего с целью приношения в жертву языческим богам; дело братьев Скитских, обвиненных в убийстве на основании косвенных улик; дело мещанина еврейского происхождения Бейлиса, которого обвиняли в ритуальном убийстве киевского мальчика. Все эти громкие процессы завершились оправдательным приговором, поскольку Карабчевский не просто был убедительным оратором, но и нашел несостыковки и несоответствия в материалах следствия. Хотя, конечно, слушатели сразу заметили его воодушевленные речи по политическим делам, произнесенные в адрес российских революционеров-террористов Г. А. Гершуни и Е. С. Созонова. Что примечательно, речь по делу Созонова была переведена на французский язык и помещена в сборник «*Revue des grands proces*» за 1905 год.

Кроме адвокатской деятельности, Н. П. Карабчевский известен и как писатель и публицист. Он написал беллетристический роман «Господин Арсков», а также статьи «О французской адвокатуре» и «Смерть Л. Н. Толстого». В 1902 году он издал свои публицистические произведения, сообщения и судебные очерки под общим названием «Около правосудия». В 1905 году вышла книга «Приподнятая Завеса», в которой автор собрал все свои беллетристические произведения, стихи и прозу, а в 1921 году в Берлине — мемуары «Что глаза мои видели».

В 1917 году Карабчевский выехал в Скандинавские страны для сбора сведений о положении русских военнопленных и остался в эмиграции. Жил в Италии, стал официальным генеральным представителем великого князя Кирилла Владимировича. Если до революции Карабчевский считался приверженцем левого лагеря, то в после-революционный период он жестко осудил думскую оппозицию и Временное правительство, считая их главными виновниками развала России.

Карабчевский очень гордился тем, что ни один из его подзащитных не был казнен. Свое профессиональное кредо он сформулировал так: «Несправедливый приговор — огромное общественное бедствие. Накопление подобных приговоров в общественной памяти и народной душе есть зло — такое же зло, как и накопление умственной лжи в сфере умственной жизни общества».

Имя Карабчевского связывают со старой школой русской присяжной адвокатуры. Один из его современников сказал о нем: «Есть что-то величественное и жуткое в том, что этот Самсон русской адвокатуры погиб вместе с адвокатурой, и что даже само здание петербургского суда сгорело после того, как Карабчевский оставил его навсегда: нет жреца — нет больше храма!».

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Абашкина Р. А.**

Фонетическая ритмика как средство коррекции произносительных навыков детей с нарушениями слуха во внеурочное время..... 281

**Абашкина Р. А.**

Экскурсии как средство ознакомления с окружающим миром дошкольников с нарушением слуха..... 283

**Абдугамидова С. М., Доного М. М.**

Педагогическое взаимодействие в процессе воспитания жизнеспособности у старшеклассников в этнокультурной среде . 286

**Балагурова М. С.**

Методическое сопровождение педагога как условие его профессионального становления ..... 288

**Boyko S. Y., Matyakubova N.**

Student-centered approach in teaching letter writing within the CEFR language competence test ..... 291

**Бондаренко Н. М., Савина И. С.**

Концепция развития системы обучения и особенности работы в учреждении профессиональной направленности ..... 293

**Донирова Д. Б.**

Интерактивная карта как средство развития историко-пространственных представлений у учащихся на уроках истории ..... 296

**Иващенко Л. Е., Ефимов А. С.**

Школьная система независимой оценки качества образования как условие повышения качества образования..... 297

**Irgasheva Z. X.**

Formation of professional competence..... 299

**Kinjemuratova Z. M.**

Teaching listening and speaking through music ..... 300

**Ключникова О. Е.**

Формирование контроля за звукопроизношением у старших дошкольников с ОНР ..... 302

**Ковалевич А. С.**

Приемы развития творческого мышления и способы их организации на занятиях по английскому языку..... 305

**Козловская Е. С., Мурашкина Л. М., Конради Е. В., Комарова И. Ю., Никитенко Е. А., Дурнева О. В.**

Дидактическая игра как средство развития речи у дошкольников..... 307

**Лоскутова И. В.**

Ноосферное образование: практика применения (на примере урока окружающего мира «Вместе мы сила: как живут муравьи»)..... 310

**Макаренко О. Н.**

Современные методы преподавания на уроках географии ..... 312

**Синельникова Д. Д.**

Использование интернет-ресурсов педагогами в образовательном пространстве ..... 313

**Соловьёва О. В.**

Проектирование организационно-методического сопровождения педагогического процесса в учреждении дополнительного образования..... 315

**Татаринцев А. В.**

Сетевой электронный образовательный портал «Современный медицинский колледж» как инновация в образовательном процессе.. 317

<b>Тимошенко Ю. В.</b> Развитие патриотического воспитания в России ..... 319	<b>Луханина А. С.</b> Особенности функционирования кюки в английской литературе..... 345
<b>Накимова М. Д.</b> Development of professional subjectivity of students of higher education..... 322	<b>Махмудов У. Р., Раджапова Н. А.</b> О функционировании фразеологических единиц в идеографическом словаре ..... 347
<b>Накимова М. Д.</b> Implementation of linguo-professional competence of the teacher of English language ..... 323	<b>Махмудов У. Р., Раджапова Н. А.</b> Об идеографическом словаре фразеологизмов для студентов национальных групп..... 349
<b>Чайка М. М.</b> Квест-игра как способ формирования пространственных представлений у дошкольников ..... 325	<b>Сунь Юйцзяо</b> Лексико-семантическое поле «日» по материалам художественных произведений китайской литературы..... 350
<b>Шакирова Ч. Т.</b> Проблема внедрения системы менеджмента качества в высшие учебные заведения и пути их решения ..... 326	<b>Усачева Е. А.</b> Язык символов критики государственных структур в предвыборном дискурсе США ..... 352
<b>Eshkhobilova S. A.</b> The role of errors and error correction in learning foreign languages..... 328	<b>Usmanova G. S.</b> The description of the toponyms in Firdavs ul-Ikbal ..... 355
<b>Ядне А. Э.</b> Изучение психологической безопасности образовательной среды для субъектов..... 330	<b>Шварц А. Л., Юсупова Л. Г.</b> Современная адаптация Шекспира: примеры и особенности переводов..... 356
<b>Ядне А. Э.</b> Пути совершенствования безопасной психологической среды ..... 334	<b>Шумина А. А.</b> Семантические и стилистические аспекты полупрефиксов в немецком языке ..... 358

## ФИЛОЛОГИЯ

<b>Агапова А. В.</b> Междометия в испанском языке: некоторые теоретические аспекты и функционирование в речи..... 338
<b>Ibragimova S. X.</b> A new historic approach in «Nine stories» by J. D. Salinger ..... 340
<b>Islamova Z. N.</b> Critical exploration of William Faulkner's legacy ..... 341
<b>Islamova Z. N.</b> Psychologism of character's representation .... 343

## ФИЛОСОФИЯ

<b>Брыкова С. С.</b> Ценность русского космизма для современного общества ..... 362
---

## ПРОЧЕЕ

<b>Бабанина Е. В., Тлустая С. Е.</b> Реновация предметно-пространственной среды города Уссурийска ..... 364
<b>Ипатьева В. А.</b> Видеоблог и традиционное телевидение: особенности функционирования..... 366
<b>Ипатьева В. А.</b> Форматы и жанры видеоблогов ..... 369

## ПЕДАГОГИКА

### Фонетическая ритмика как средство коррекции произносительных навыков детей с нарушениями слуха во внеурочное время

Абашкина Раиса Александровна, студент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

*В статье ставится задача рассмотреть влияние фонетической ритмики во внеурочное время на произносительную сторону детей с нарушениями слуха. В результате исследования было выявлено, что успешное развитие и коррекция произносительной стороны речи детей с нарушениями слуха станут возможными, если использовать фонетическую ритмику не только во время уроков, но и во внеурочной деятельности.*

**Ключевые слова:** нарушение слуха, фонетическая ритмика, внеурочное время, ребенок, устная речь.

В настоящий момент, формирование у глухих и слабослышащих детей устной речи является наиболее важной и сложной задачей обучения и воспитания. Существует множество методик обучения детей с нарушением слуха устной речи. Это объясняется тем, что устная речь это в первую очередь способ общения, основа владения языком и инструмент мысли. Но без последовательной специальной и методичной работы устная речь детей с нарушением слуха не сможет иметь тенденций к улучшению и не сможет стать средством общения и развития ребенка.

В формировании устной речи выделяют немало значимый фактор: работу над произношением. За прошедшие два десятилетия были исследованы такие вопросы как роль остаточного слуха в формировании произношения, психологические основы использования остаточного слуха при обучении произношению, факторы внятности речи глухих, темп речи детей с нарушением слуха и многие другие. [3, с. 18] Большую роль в данном направлении играет фонетическая ритмика — своеобразный вид кинезитерапии, основанный на взаимосвязи движений, музыки и слова, где началом служит ритм.

Огромный вклад в изучение произношения глухих и слабослышащих детей сделали и советские педагоги, дефектологи и психологи: Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау, К.А. Волкова и Н.Ф. Слезина. Они разработали методику обучения глухих и слабослышащих произношению, раскрыли принципы слуховой работы с детьми с нарушенной слуховой функцией, а также описали формирование и развитие произносительных навыков.

Другим выдающимся ученым, работающим в этой сфере, была Э.И. Леонгард. Она расширила и уточнила вопросы развития речи детей с нарушенным слухом в семье. С.А. Зыков — советский сурдопедагог, доктор педагоги-

ческих наук, профессор, создал систему обучения глухих детей языку, с введением в учебный процесс предметно-практического обучения. Т.М. Власова и А.Н. Пфафенродт, занимаясь проблемой формирования, развития и коррекции произношения детей с нарушениями слуха, разработали систему специальных упражнений, сочетающих речь и движение, где проговаривание речевого материала (звуков, слогов, текстов) сопровождается движениями рук, ног, головы и корпуса. [1, с. 2] Эта система носит название фонетическая ритмика.

Однако проблема формирования произносительных навыков у детей с нарушениями слуха остается актуальной.

Цель исследования — в ходе анализа теоретических подходов и проведения опытно-экспериментального исследования изучить влияние фонетической ритмики во внеурочное время на произносительную сторону речи детей с нарушением слуха как способа ее коррекции.

Задачи исследования:

1. изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. раскрыть на основе анализа психолого-педагогической литературы влияние фонетической ритмики на произносительную сторону речи детей с нарушенным слухом;
3. выявить уровень развития произносительных навыков у детей с нарушением слуха;
4. проанализировать влияние фонетической ритмики на произносительную сторону речи во внеурочное время.

Для успешной социализации детей с нарушением слуха необходимо вооружить их надежными средствами общения. Устная речь, по своей природе, наиболее естественное и удобное средство повседневного контакта с обществом. В развитии человека без нарушения слуха

устная речь формируется раньше других форм речи. На основе уже сформировавшейся устной речи происходит становление письменной речи. Отсутствие или грубое недоразвитие устной речи у ребенка с нарушением слуха приводит к замедлению психических процессов, которое с большим трудом корригируется на других возрастных этапах.

Формирование устной речи играет важную роль в раннем дошкольном возрасте, так как этот период отличается особой сензитивностью к формированию механизмов восприятия речи и становления произносительных навыков. Особое значение имеет раннее начало формирования произносительных навыков. Так же учитывается то, что некоторыми компонентами произношения, а именно ритмико-интонационной стороной речи, ребенок начинает овладевать на первом-втором годах жизни. В целом формирование устной речи в дошкольный период позволяет включить ребенка в естественную речевую среду.

Следует отметить, что глухим детям еще до специального обучения свойственны разнообразные голосовые реакции. Нарушение слуха не сразу отражается на голосо-артикуляционных реакциях. В первые 2–3 месяца эти реакции у глухого и слышащего ребенка почти не отличаются друг от друга. Ребенок с врожденным нарушением слуха кричит так же, как и слышащий. В дальнейшем он начинает гулить. Американский логопед Б. Тервурт заметил, что вибрационные и кинестетические ощущения от действия собственного голосового аппарата могут вызывать у глухого младенца, как и у слышащего, положительные эмоции. Теоретически это должно стимулировать его голосо-артикуляционные реакции. Но, на практике, невозможность слухового восприятия собственного голоса и окружающей речи приводит к недоразвитию лепета, из-за чего в дальнейшем он начинает постепенно угасать. [5, с. 16]

Дети, страдающие нарушением слуха, овладевают устной речью в процессе специального обучения. Успех усвоения речи в большей степени зависит от методики, которую выбрал учитель. Глухие дети, поступающие в дошкольные учреждения, не владеют устной речью даже на самом элементарном уровне, не смотря на имеющиеся предпосылки: звонкий голос, голосовые реакции на различные раздражители, звуко сочетания, беззвучное артикулирование. Однако, слабослышащие дети с тяжелой тугоухостью, имеющие на первый взгляд схожие с глухими детьми речевые реакции, могут использовать небольшое количество звукоподражаний и лепетных слов. Что в дальнейшем приводит к появлению у них небольшого словарного запаса.

Из всего сказанного, можно сделать вывод, что отставание и задержка формирования речи у глухих и слабослышащих детей связаны с недостаточной реализацией потенциала сенситивного периода в обучении.

Т. В. Пельмская и Н. Д. Шматко в содержании работы по обучению произношению выделили несколько разделов:

- Работа над темпо-ритмической и интонационной сторонами речи;
- Работа над речевым дыханием;
- Работа над голосом;
- Работа над звуками речи;
- Работа над словом;
- Работа над фразой.

Все эти направления включены с первых дней обучения на каждом занятии. Для более успешного усвоения произносительных норм ребенком с нарушением слуха, необходимо придерживаться всех разделов обучения устной речи.

С целью изучения уровня сформированности произносительных навыков детей с нарушениями слуха, нами была организована диагностико-коррекционная работа, которая состояла из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. Мы предположили, что развитие произносительных навыков у детей с нарушением слуха будет проходить быстрее и успешнее с применением фонетической ритмики во внеурочное время, а именно во время воспитательных занятий.

Экспериментальное исследование проводилось в государственном казенном общеобразовательном учреждении «Волгоградская школа-интернат № 7», в котором участвовала группа детей 8–11 лет (второй класс) с нарушением слуха в количестве 6 человек.

Исследование проходило с использованием трех методик:

1. Оценка уровня сформированности речевого дыхания;

Цель: определить доминирующий тип дыхания в покое и при речи, умение дифференцировать ротовое и носовое дыхание, силу воздушной струи.

2. Оценка уровня сформированности голоса;

Цель: определить особенности голоса каждого ученика.

3. Определение наличия звуков по программе.

Цель: определить количество звуков в речи каждого ученика.

По результатам исследования было выявлено, что высокий уровень сформированности произносительных навыков имеет 1 ребенок — 16.6%, средний уровень имеют 4 ребенка — 66.6%, низкий уровень имеет 1 ребенок — 16.6%. У детей малоразвиты произносительные навыки. Был сделан вывод о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы над произношением учащихся с нарушениями слуха. В связи с этим мы разработали систему работы над произносительной стороной речи детей с нарушениями слуха, которая позволила повысить уровень сформированности произносительных навыков. Она представляла собой систему мероприятий по коррекции произносительных навыков младших школьников с нарушением слуха с помощью фонетической ритмики во внеурочное время.

Система работы включала в себя:

- Занятия с играми;
- Динамические паузы;
- Индивидуальные занятия;



— Прогулки.

Основной формой внеурочной деятельности в данном образовательном учреждении являются занятия. Занятие — это форма организации обучения во внеурочное время. Оно может быть как фронтальным, так и индивидуальным.

Построение фронтального и индивидуального занятий, направленных на развитие произносительных навыков, имела определенную структуру:

1. Организационный момент;
2. Работа над произношением с помощью специальных упражнений, включающих элементы фонетической ритмики;
3. Итог занятия.

Одним из важных видов деятельности в образовательном процессе является прогулка. Она способствует не только укреплению здоровья обучающихся, но и развитию и коррекции произносительных навыков. В ГКОУ «Волгоградская школа-интернат № 7» прогулки осуществляются на пришкольном участке, оборудованном спортивной площадкой и детской площадкой для игр. При пла-

нировании прогулки нами были определены вид и цель прогулки и намечены виды деятельности.

Еще одним видом деятельности является динамическая пауза. Это своеобразная пауза в учебной или трудовой деятельности, которая заполнена разнообразными видами двигательной активности. Во время проведения динамической паузы нами были использованы игры с элементами фонетической ритмики.

После проведения системы работы по коррекции произносительных навыков детей с нарушениями слуха уровень сформированности произносительных навыков значительно повысился у каждого ученика. В результате контрольного эксперимента высокий уровень сформированности произносительных навыков наблюдался у 66.6% (4 ученика), средний уровень у 16.6% (1 ученик), низкий уровень у 16.6% (1 ученик).

Подводя итоги, можно сказать, что полученные в ходе проведения повторной диагностики данные свидетельствуют, что все учащиеся повысили свой уровень произношения. Некоторые ученики вышли на более высокий уровень.

Литература:

1. Власова, Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: Пособие для учителя. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1996. — 369 с.
2. Волкова, К.А. Обучение глухих учащихся устной речи. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. — 199 с.
3. Дьячков, А.И. Система обучения глухих. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 247 с.
4. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1973. — 122 с.
5. Речицкая, Е.Г. Развитие детей с нарушением слуха во внеурочной деятельности. М.: Владос, 2005. — 192 с.

## Экскурсии как средство ознакомления с окружающим миром дошкольников с нарушением слуха

Абашкина Раиса Александровна, студент

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

*В статье ставится задача рассмотреть влияние экскурсий на ознакомление детей с нарушениями слуха с окружающей средой. В результате исследования было выявлено, что экскурсия — самый эффективный вид деятельности по ознакомлению с окружающим миром. Необходимо отметить, что она влияет на развитие всех психических процессов, что немало важно для детей с данным видом нарушения.*

**Ключевые слова:** нарушение слуха, экскурсия, окружающий мир, ребенок, средство ознакомления, окружающий мир дошкольников.

Дети по своей природе — исследователи. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянное стремление экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения. Исследовательская, поисковая активность — естественное состояние ребёнка: он настроен на открытие мира, он хочет его познать. Исследовать, открывать, изучать — значит сде-

лать шаг в неизведанное, получить возможность думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное самовыражаться.

К старшему дошкольному возрасту заметно нарастают возможности познавательной активности, которая находит выражение в форме поисковой, исследовательской деятельности. Такая активность обеспечивает продуктивные формы мышления. При этом главным фактором

выступает характер деятельности. Как подчёркивают психологи, для развития ребёнка решающее значение имеет не избыток знаний, а тип их усвоения, определяющийся видом деятельности, в которой знания приобретались. [2, с. 54]

В педагогике существуют различные средства, через которые преподаватель может заинтересовать ребенка в познании окружающего мира, одним из ведущих средств является экскурсия. Ведь именно благодаря ей ребенок непосредственно знакомится с природой, животным миром, со своим городом, своей историей, с разнообразными профессиями взрослого поколения и т. д.

В наше время экскурсия это наилучший вид учебной деятельности, с помощью которой ребенок с нарушением слуха может познать окружающую его среду, посредством непосредственного контакта с природой, животным миром, а так же ощутить принадлежность к великой истории своего народа, страны, города, ознакомиться с некоторыми видами профессий, и самое главное познать себя.

Исследованием экскурсий, как средства ознакомления с окружающим миром детей с нарушением слуха занимались многие ученые, философы, педагоги и психологи (Л. С. Выготский, А. Ф. Остроградский, С. З. Зыков, В. А. Сухомлинский, Л. В. Знаков, К. Д. Ушинский и др.). Анализ научно-методической литературы по теме исследования показал, что экскурсия влияет на приобретение новых знаний, умений и навыков, а также помогает ребенку с нарушением слуха раскрыть свои таланты и проявить себя как личность.

Знакомство ребенка с окружающим миром начинается с первых мгновений жизни. Дети всегда и везде в той или иной форме соприкасаются с предметами и явлениями природы: живой и неживой, естественной и созданной человеком. Все привлекает внимание ребенка, удивляет его, дает богатую пищу для детского развития. Взрослый становится проводником в мир вещей, предметов, явлений и событий. [3, с. 24]

Ознакомление дошкольников с окружающим миром — это средство образования в их сознании реалистических знаний о мире, основанных на чувственном опыте и воспитание правильного отношения к нему. Знакомство с окружающим миром является источником первых конкретных знаний и тех радостных переживаний, которые часто запечатываются на всю жизнь.

Потеря слуха в раннем возрасте не может служить препятствием к всестороннему развитию человека. Одна из задач внеклассной работы — расширение возможностей в освоении общественного опыта. [1, с. 19] Это особенно важно по отношению к глухим детям, имеющим вследствие дефекта ограниченный опыт социального общения. При ознакомлении с объектами окружающего мира важно раскрыть их существенные характеристики: функциональное назначение; сферу, условия, возможности использования; внутренние и внешние строения; способы организации деятельности; связи и отношения с другими

предметами и явлениями. На экскурсии дети с нарушением слуха не только получают новые знания, но и осваивают специфические формы мышления, нравственные нормы поведения.

Экскурсии — одна из трудоемких и сложных форм обучения и воспитания. Основное значение экскурсий в том, что они обеспечивают формирование у детей конкретных представлений и впечатлений об окружающей жизни. Включение в ход экскурсий разнообразных заданий детям, использование тех или иных методов должно отвечать основной задаче — обеспечить яркие, эмоциональные представления о наблюдаемых объектах. [1, с. 5] Каждая экскурсия разрабатывается и проводится с учетом ее значения в системе педагогической работы по конкретному разделу знаний. Для экскурсии отбирается небольшой объем образовательных задач, но шире, чем на обычном занятии, может быть также представлено развивающее и воспитательное содержание: развитие наблюдательности, интереса, положительного отношения, внимания, речевого развития, словарного запаса и т. д.

В зависимости от конкретного содержания образовательных задач разрабатывается маршрут экскурсии, структура, определяются методы. Последующая работа по углублению и закреплению представлений, полученных на экскурсии, осуществляется в повседневной жизни: в изобразительной деятельности, конструировании, лепке и т. д. Сложность экскурсии состоит в том, что она может быть доступна лишь только в средней и старшей группах. [4, с. 62]

Экскурсия — это занятие, на котором дети знакомятся с природой в естественных условиях: в лесу, на лугу, в саду, у водоема и т. д.

Экскурсии имеют определенное программное содержание, усвоение которого обязательно для всех детей группы (что отличает экскурсии от повседневных прогулок). Воспитательно-образовательное значение экскурсий очень велико, так как они повышают интерес к родной природе, способствуют воспитанию эстетических чувств.

Большая часть проводимых экскурсий непосредственно связана с изучением программного учебного материала. Они планируются на весь учебный год и проводятся в специально отведенные для них дни, свободные от других занятий в детском саду. Они включают в себя иллюстрирование и дополнение сведений, уже усвоенных учащимися, или сообщение им такого запаса личных впечатлений и наблюдений, которые в ближайшее время будут переработаны в классе, как подлежащий изучению материал.

Экскурсия в дидактическом плане может быть использована на любом этапе: с целью введения в тему и как способ получения новой информации, для закрепления и углубления уже имеющихся знаний. Во время нее могут применяться все методы обучения. В образовательно-развивающем плане экскурсия способствует накоплению учащимися научных, жизненных фактов, обогащает зри-

тельными образами содержание учебного процесса, обучает умению замечать отдельные факты, подробности, детали, их место в общей системе взаимодействующих явлений и способствует развитию наблюдательности, эмпирического мышления, памяти.

На экскурсиях учащиеся учатся действовать в группе, в команде; учатся подчинять свои интересы и желания желаниям и интересам других. Расширяются представления об окружающем мире, совершенствуется речь ребенка, потому что он общается с большим количеством говорящих и слушающих людей разного возраста. [2, с. 108]

Тематика экскурсий может быть связана с учебным предметом, может носить широкий коррекционно-развивающий и воспитательный характер.

Особое внимание уделяется вопросу о дисциплине. Если экскурсия проводится впервые, надо сообщить детям, что экскурсия — это тот же урок, только проводится не в классе, (а, например, в музее). Поэтому на экскурсии необходимо соблюдать тишину при объяснении, не мешать товарищам. Необходима дисциплина и при передвижении к месту экскурсии. Если экскурсия проводится не впервые, всё же не мешает напомнить детям правила поведения, сделав особое предупреждение тем детям, которые плохо вели себя на предыдущих экскурсиях.

При подведении итогов экскурсии целесообразно остановиться на оценке дисциплины группы и отдельных детей, наглядно показывая последствия плохого поведения (плохое усвоение материала, напрасная потеря времени, порча оборудования). Это содействует воспитанию сознательной дисциплины и бережного отношения к окружающей среде.

Также экскурсия — эффективная организационная форма воспитательной работы с дошкольниками с нарушением слуха. Человек в современном обществе должен быть готов к овладению разными социальными ролями, к приобретению и смене профессий, должен уметь приспосабливаться к быстро изменяющимся обстоятельствам жизни. При хорошей адаптации он успешно выполняет социальные роли, имеет высокий социальный статус, психологическую удовлетворенность социальной средой.

Предусмотренные учебными программами экскурсии являются обязательными и проводятся в рамках учеб-

ного времени. [1, с. 15] Их содержание непосредственно связано с изучением на предшествующих уроках материалом, а полученные в ходе экскурсии представления, понятия, собранные натуральные предметы широко используются на последующих занятиях.

Одно из очень важных условий, которое труднее обеспечить при проведении экскурсии с глухими или слабослышащими детьми, чем с детьми, имеющими нормальный слух, — это добиться того, чтобы ребенок правильно понял предлагаемые ему задания, т. е. понял, что ему требуется делать. [2, с. 91] Для этого следует рационально использовать вводное задание, более легкое, чем основные задания, но такое же по структуре. При этом педагог должен обязательно обеспечить выполнение вводного задания ребенком, давая ему объяснения, используя доступную устную речь (иногда сопровождаемую дактилированием или чтением), а также указательные и обрисовывающие жесты. Если этого недостаточно, то педагог оказывает поэтапную помощь, заранее продуманную и всегда одинаковую для каждого ребенка.

Главное преимущество экскурсии в том, что она имеет коррекционно-компенсаторную направленность. [4, с. 39] Данный вид учебной деятельности помогает детям, имеющим недостатки слухового развития, социально адаптироваться в окружающем их мире, так как во время проведения экскурсии они могут общаться не только со сверстниками, имеющими схожие нарушения, но и со слышащими людьми.

Можно сделать вывод, что экскурсия — это своеобразный помощник детям с нарушением слуха в познании окружающего мира. Так как ребенок в ходе экскурсии непосредственно контактирует с наблюдаемыми объектами, а это в свою очередь благоприятно сказывается на запоминании новой информации. Так же этот вид деятельности помогает педагогу раскрыть изучаемую тему в доступной для ребенка форме.

Многие сурдопедагоги применяли в своей педагогической работе экскурсии. Например, Ж. Б. Жоффре широко использовал экскурсии как средство наглядного ознакомления детей с нарушением слуха с явлениями окружающей действительности. Но, к сожалению, в наше время экскурсия как вид учебной деятельности в детских садах компенсирующего вида применяется достаточно редко.

#### Литература:

1. Под ред. Васильевой М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду. М.: Просвещение, 2005. — 256 с.
2. Волкова, С. Б. Методика работы с детьми, имеющими нарушения слуха. М.: Медицина, 2003. — 325 с.
3. Выгодская, Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. М.: Просвещение, 1998. — 174 с.
4. Коробова, М. В. Малыши в мире природы. — М.: Просвещение, 2005. — 94 с.
5. Речицкая, Е. Г. Развитие памяти и мышления глухих детей. — М., 1987. — 152 с.

## Педагогическое взаимодействие в процессе воспитания жизнеспособности у старшеклассников в этнокультурной среде

Абдулгамидова Салихат Магомедсаидовна, студент магистратуры;  
Доного Мурад Муэддинович, доктор исторических наук, профессор  
Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)

Особое место в развитии человека занимает подростковый возраст — переход от детства к взрослой жизни. Это очень сложный период, не зря его часто называют переломным или критическим. С одной стороны идет серьезная физиологическая перестройка организма, с другой стороны — поиск себя, становление как личности. Характерным проявлением этого периода является протест в отношениях со взрослыми, изменение интересов.

Все большее значение для подростка приобретает самооценка, которая формируется в ходе общения со сверстниками. С одной стороны, существует стремление быть такими же, как все, с другой — желание выделиться, отличаться; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой — бравирование собственными недостатками. Личностная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки.

Как помочь подростку в этот трудный для него период адаптироваться и развиваться дальше? В специальной литературе этот процесс адаптации получил название жизнеспособности. Следующее определение термина «жизнеспособность» мы находим в Энциклопедическом словаре педагога: «Жизнеспособность — степень приспособленности человека к жизни, к резким колебаниям условий жизнедеятельности. Жизнеспособность проявляется как стойкость, оптимизм, мобильность, адаптация к новым условиям...» [2]

Одновариантного определения понятия «жизнеспособность» в настоящее время не существует. Одна из вероятных причин этого — использование данного термина в широком междисциплинарном пространстве различных наук — философии, антропологии, биологии, психологии, педагогики, политологии, социологии. Поскольку понятие «жизнеспособность» применимо ко всем категориям науки, мы можем говорить о жизнеспособности клетки, организма, новорожденного, подростка, студента, специалиста, народа, государства, человека, личности, организации, учреждения, корпорации, программы, проекта и так далее.

Жизнеспособность как «общесистемное, интегративное свойство, релевантное человеку как саморазвивающейся системе и характеризующее потенциальную возможность сохранять свою целостность, удерживая жизнь в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия и человеческого предназначения», «жизнеспособность как интегральная возможность становления человека в социуме, которая реализуется в форме универсальной смыслотворческой коммуникативности». [5, с. 96]

А.А. Нестерова определяет жизнеспособность как устойчивую диспозицию личности, которая включает в себя такие компоненты как:

- способность к активности и инициативе;
- способность к самомотивации и достижениям;
- эмоциональный контроль и саморегуляция;
- позитивные когнитивные установки и гибкость мышления;
- самоуважение;
- социальная компетентность;
- адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения;
- способность организовывать свое время и планировать будущее. [4]

Воспитать в подростке жизнеспособность — это задача взрослых, прежде всего, родителей. Но, конечно же, немаловажную роль в этом процессе занимают и педагоги, так как подросток значительную часть времени проводит в школе. Школа должна не только давать образование, но и воспитывать. «Воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно, — значит вырастить угрозу для общества», — писал Теодор Рузвельт.

Однако в современных реалиях сделать это становится все сложнее и сложнее. По мнению учителей, дети стали «другими». Особенно, на это сетуют педагоги с большим опытом работы, которым есть с кем сравнивать. Педагоги почти ежедневно сталкиваются с такими проявлениями в поведении детей, которые, по их мнению, в прошлом были редкостью и характеризовались как из ряда вон выходящие. Речь идет о повышенной нетерпимости, агрессивности и эгоизме. Альтруизм и коллективизм как ценности уходят, их место все чаще занимают прагматизм и индивидуализм. Отсутствие нравственных ориентиров и обилие негатива формирует у подростков соответствующее поведение, отмечают и родители, и педагоги. Моральные нормы постепенно заменяются прагматичными правилами поведения.

Возникает вопрос, что может послужить своеобразным ориентиром, тем, на что можно опереться и из чего черпать нравственные и духовные идеалы? Ответ очевиден. Это национальная культура. Совокупность характеристик региональных и национальных культур объединяется в один термин «этнокультурная среда».

В современной России этнокультурное воспитание приобретает все большую актуальность, поскольку обладает мощными рычагами воспитания у молодежи нормы уважения к «другому», воспитания терпимости «к проявлениям национальных особенностей, <...> взаимо-

понимания между представителями этносов, тесно общающихся и живущих на одной территории» [1, с. 33]. Уважение к культуре «другого» можно воспитать, лишь обращаясь к духовным ценностям своего народа, которые сосредоточены в этнокультурных традициях и фольклоре, в художественном творчестве народных умельцев, в традиционных устоявшихся для данного этноса формах общения [1].

Этнокультурное воспитание ученые рассматривают как целостный процесс становления личности, «как процесс передачи личности культурных ценностей, традиций, социальных норм поведения того этноса, представителем которого она является и в среде которого она живет» [7].

Полноценное использование народных традиций, несомненно, послужит серьезным фактором повышения эффективности процесса нравственного формирования подрастающего поколения. Использование средств этнопедагогике, тесно связанных с укладом жизни, ценностями и психологией народа, в учебно-воспитательном процессе школы является, таким образом, очень актуальным.

Вопросам этнокультуры и этнопедагогике посвящен целый ряд исследований, в частности Г.Н. Волкова — автора целого ряда работ, в которых определены содержание и сущность народной педагогики, обоснована методология, введено понятие «этнопедагогика». Духовно-нравственный потенциал этнопедагогике разных народов и его значение в воспитании подрастающего поколения нашли отображение в работах А.Ф. Афанасьева (Якутия), Д. М. Бурхиного (Бурятия), И. А. Шорова (Адыгея) и др.

#### Литература:

1. Абдулина, Г.Ф. Этнокультурная среда как условие формирования нравственных и эстетических ценностей личности // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. ЛII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4 (52). URL: [https://sibac.info/archive/guman/4\(52\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(52).pdf) (дата обращения: 31.03.2018)
2. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург, 2000. URL: [https://spiritual\\_culture.academic.ru](https://spiritual_culture.academic.ru) (дата обращения: 31.03.2018)
3. Бессарабова, И.С. Этнокультурное воспитание в народной педагогике // Фундаментальные исследования. — С-Пб, 2006.
4. Нестерова, А.А. Взаимосвязь жизнеспособности и успешности адаптации молодежи в ситуации потери работы // Человеческий капитал. 2010. № 22.
5. Палаткина, Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования. — М., 2003. — 403 с.
6. Селезнева, Н.Т., Рубленко Н.В., Тодышева Т.Ю. Жизнеспособность личности. Красноярск, 2015.
7. Таов, П.К. Нравственные проблемы современного общества России. — КБР, 2012. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://intercircass.org/?p=781> (дата обращения: 31.03.2018).

Сегодня задача этнокультурного воспитания должна решаться в деятельности всех социальных институтов, и в первую очередь тех, кто оказывает непосредственное воздействие на формирование личности. В контексте сказанного одним из важнейших институтов является образование, в процессе которого необходимо создавать условия этнокультурного воспитания молодежи, сталкивающейся с различными вызовами на основе межконфессиональных или этнокультурных конфликтов.

В России этнокультурное воспитание рассматривается как часть религиозной культуры, которое содействует духовно-нравственному становлению человека. Принципы любви, сострадания, добра, гармонии в душе человека и обществе, проповедуемые религиями мира, безусловно обладают воспитательными возможностями [7].

Актуальность данной проблемы обусловлена также и тем, что существует необходимость сохранения этнокультурного наследия, поскольку культура каждого народа отражает его многовековые традиции, обычаи и нравы, выражает его мировосприятие и самосознание. Вместе с тем эта задача осложняется тем, что сохранение живого «не музейного» культурного наследия возможно лишь в процессе активного усвоения этнокультурных ценностей, его трансляции последующим поколениям, что возможно осуществить в специально организованном образовательном процессе. Не вызывает сомнения, что обращение к ценностям национальной культуры является основой для формирования национального самосознания отдельного индивида и духовно-нравственного воспитания целых поколений в целом [7].

## Методическое сопровождение педагога как условие его профессионального становления

Балагурова Маргарита Сергеевна, студент магистратуры  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В данной статье рассматриваются проблемы и трудности, с которыми сталкивается начинающий учитель в начале своей профессиональной деятельности и которые могут препятствовать его профессиональной адаптации. Предложены пути решения профессионального становления начинающего педагога.*

**Ключевые слова:** методическое сопровождение; начинающий учитель; образовательное учреждение; профессиональное становление; профессиональная адаптация; педагогический коллектив.

### Methodological support of the teacher as a condition of his professional development

*This article deals with the problems faced by beginning teachers at the beginning of their professional activities and that may cause occupational adaptation. The conditions that contribute to a more effective professional development of novice teachers.*

**Keywords:** methodological support; novice teacher; educational institution; professional development; professional adaptation; teaching staff.

Методическое сопровождение — это специально организованное планомерное, систематическое взаимодействие, направленное на оказание помощи молодому специалисту в выборе решения задач и типовых проблем, возникающих в педагогической деятельности, с учетом его профессионального и жизненного опыта [4, с. 44].

В основную часть методического обеспечения педагога необходимо включить две идеи:

- методическое сопровождение педагога в период профессионального становления;
- создание эффективной среды профессионального развития.

Первая идея должна делать акцент на создании среды, которая позволяет молодому специалисту иметь четкие примеры профессиональной компетентности, определенную среду, способствующую постоянному развитию работы на более высоком уровне сложности. Самое первое, с чего начинается работа с молодыми педагогами — это знакомство с традициями учебного заведения, особенностями учебного процесса, Уставом школы, правами и обязанностями и т. д. Администрация школы, особенно на начальном этапе, должна ежедневно давать советы начинающему специалисту.

Вторая идея в работе с начинающим специалистом — это этап обучения учителя в процессе его работы. В этот период администрация учебного заведения, наставники посещают занятия и внеклассные мероприятия молодого специалиста. Сначала анализируется один урок, а затем их система, и на основе текущего понимания работы начинающего учителя для него разрабатываются специальные рекомендации, корректирующие его профессиональную деятельность. Таким образом, осуществляется

обеспечение индивидуального роста учителя с учетом его личностных качеств, уровня развития, педагогических данных [5, с. 56].

Первый год работы школы является особенно важным этапом в профессиональном развитии молодых педагогов. Самый важный экзамен, который выполняет учитель в этот период, может укрепить его веру в свои силы и сформировать чувство удовлетворения, без которого не может быть полноценного развития профессии, но может также стать очень сложным периодом выгорания, разочарования и неверия в себя и свои силы. Много, конечно, зависит от самого учителя. Но, можно с точностью сказать, что особое влияние оказывает и сама администрация школы, весь педагогический коллектив, ученики и родители за то, как сложится профессиональная судьба начинающего учителя.

В этот период необходимо оказывать методическую поддержку молодому педагогу в проведении уроков, в построении общения с учениками и их родителями. Когда молодой педагог приходит впервые проводить урок, дисциплину он по неопытности не может удержать, и чаще всего проведенный первый урок не приносит должного удовлетворения. Первые уроки зависят не только от удачно разработанного конспекта, а также от того насколько молодой педагог владеет собой перед классом (мимика, жесты, речь и т. д.). Конечно, такой опыт приходит не сразу, но от этого в большей степени зависит усвоение учебного материала.

Начинающий учитель, приходя в школу, не имея опыта работы, сталкивается со сложностями, т. к. теория значительно отличается от практики. У многих начинающих специалистов возникает вопрос «Как же преодолеть все трудности и справиться с ними?» Прежде всего, начинаю-

шему специалисту нужно быть готовым к кардинальному изменению своих личных интересов, привычек и стереотипов в соответствии со статусом педагога, к работе над самим собой, к развитию в себе профессиональных качеств.

Основную и главную задачу, которую ставят молодые специалисты — сделать семью учеников своим союзником. В настоящее время с родителями работать намного труднее, чем с детьми. Бывает такое, что между учителями и родителями школьников складываются непростые, а порой даже конфликтные взаимоотношения. Казалось бы, этим сторонам делить нечего: и та и другая действуют в интересах и во благо ребенка. Учителю необходимо всегда помнить «золотое правило»: относитесь к людям так, как бы Вы хотели, чтобы относились к Вам. На собрании необходимо поднимать вопросы общего характера, важные для всех. Все проблемы, связанные с отдельным ребенком, лучше обсудить в индивидуальной беседе с родителем. Не стоит избегать конфликтов. Надо своевременно решать назревшие противоречия [2, с. 54].

Многие сталкиваются с такой трудностью в своей работе, как: неумение точно рассчитать время урока, логично выстроить последовательность его этапов, затруднения при объяснении нового материала, сложности при постановке вопросов ученикам и т. д. Также часто испытывали значительные трудности в подборе материала, при разработке урока, внедрении новых технологий.

Объяснение материала — у многих, любимая часть урока, но здесь есть тоже свои сложности. В классе тишина, тщательно и заинтересованно вживаешься в тему урока, ребята слушают. Но урок — это не только восприятие нового, это еще и формирование знаний, умений, навыков и тут наибольшая опасность тебя поджидает: теряете контроль, класс шумит, урок срывается. Это всё потому, что начинающий учитель не имеет полный багаж методов обучения, которые приходят с опытом работы.

Ещё можно столкнуться с такой проблемой, как осуществление дифференцированного подхода к учащимся. Многим было трудно разобраться в характере способностей своих учеников, установить степень отставания, запущенности, своеобразия памяти, внимания отдельных

учащихся, а поэтому были лишены возможности эффективно влиять на качество формирования знаний. Многие стараются не вызвать к доске слабых учеников, боятся их, пытаются иметь дело только с сильными, не знают как помочь отдельным учащимся [1, с. 67].

Как оказалась на практике, что не меньше трудностей и в воспитательной работе. Молодой педагог, как правило, неплохо проводит с учащимися досуг: играет с ними, ходит в походы, на экскурсии, но как трудно для него провести собрание, сбор, организовать дежурство, трудовые дела. Когда организуют какую — либо деятельность, стараются все сделать сами и думают, что «Дети у меня ничего не умеют». Трудно налаживать отношения с учениками, много эмоциональных решений, нередко возникает психологический барьер, взаимная враждебность.

Иногда возникают проблемы, связанные с распределением учебной нагрузки: либо она недостаточная, либо большая для начинающего учителя. С этой проблемой могут помочь справиться только опытные педагоги.

Хороший учитель должен любить свое дело, любить детей, именно это стремление поможет справиться с трудностями, которые встречаем в начале своей трудовой деятельности. Большой вклад в становление молодого учителя вносят опытные педагоги, которые помогают примерами и советами. Немаловажное значение имеют открытые уроки, которые необходимо посещать у опытных педагогов и проводить самой. Анализируя свои уроки с педагогами — мастерами и администрацией школы, получаешь советы, рекомендации по методике преподавания и самообразованию. Учитель профессионально совершенствуется в процессе общения и контактов с коллегами [3, с. 196].

Цель методического сопровождения для молодого педагога должна включать создание условий для актуализации и реализации способности педагога к осознанному и проектируемому профессиональному и личностному саморазвитию, готовности к инновациям, созданию индивидуальных педагогической, воспитательной, дидактической систем.

Приведём примерный план работы с начинающим специалистом.

Сроки	Содержание работы
Сентябрь	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знакомство молодого специалиста с традициями школы, правилами внутреннего распорядка, уставом;</li> <li>2. Закрепление наставников;</li> <li>3. Изучение содержания учебных программ, нормативных документов по организации учебно-воспитательного процесса;</li> <li>4. Изучение нормативной правовой документации;</li> <li>5. Изучение и помощь в составлении рабочих программ, методических пособий;</li> <li>6. Составление плана — конспекта урока;</li> <li>7. Ознакомление с требованиями оформления классного журнала, журналов факультативных и кружковых занятий;</li> <li>8. Посещение уроков у молодого специалиста.</li> </ol>

<b>Октябрь</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Практикум по разработке тематических поурочных планов;</li> <li>2. Практическое занятие «Как работать с тетрадями учащихся. Выполнение единых требований к ведению тетрадей»;</li> <li>3. Час психолога «Как быстрее адаптироваться в школе»;</li> <li>4. Учебный семинар для молодых педагогов: «Педагогическое сотрудничество».</li> <li>5. Посещение уроков у молодого специалиста.</li> </ol>
<b>Ноябрь</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Современный урок и его анализ;</li> <li>2. Планирование цели урока. Формы и методы работы на уроке;</li> <li>3. Практикум «Методика проведения внеклассных мероприятий и праздников»;</li> <li>4. Посещение уроков у молодого специалиста.</li> </ol>
<b>Декабрь</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Консультация «Современный урок: структура и конструирование»;</li> <li>2. Как работать с тетрадями, дневниками учащихся. Выполнение единых; требований к ведению дневников и тетрадей учащихся»;</li> <li>3. Составление аналитических справок.</li> </ol>
<b>Январь</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самоанализ урока;</li> <li>2. Консультация «Эффективность урока — результат организации активной деятельности учащихся»;</li> <li>3. Организация индивидуальной работы с учащимися;</li> <li>4. Семинар «Формирование единых подходов к оцениванию знаний обучающихся»;</li> <li>5. Посещение уроков у молодого специалиста.</li> </ol>
<b>Февраль</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Практикум «Оптимизация выбора методов и средств обучения при организации различных видов урока»;</li> <li>2. Посещение уроков у молодого специалиста.</li> </ol>
<b>Март</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Практическое занятие «Организация индивидуальной работы с учащимися» (посещение уроков молодых учителей, самоанализ уроков);</li> <li>2. Внедрение результатов деятельности по самообразованию в практику своей работы.</li> <li>3. Мероприятия в рамках достижений молодых педагогов: «Развитие коммуникативных функций педагога»;</li> <li>4. Семинар «Профилактика эмоционального выгорания учителя».</li> <li>5. Оформление документации.</li> </ol>
<b>Апрель</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Семинар «Инновационные процессы в обучении»;</li> <li>2. Организация повторения;</li> <li>3. Подготовка к рейтинговым контрольным работам.</li> <li>4. Организация проверки ЗУН учащихся.</li> </ol>
<b>Май</b>	Подведение итогов работы молодого учителя, методическая выставка достижений молодого учителя.

По вышеперечисленному плану работы с начинающим специалистом, собирается портфолио. Данное портфолио собирается, пополняется и структурируется следующими материалами: собственные разработки уроков и дидактических материалов; дипломы и сертификаты участия в различных конкурсах и мероприятиях; собственная копилка разработанных программ дополнительного образования; свидетельства о прохождении разнообразных педагогических курсов. Портфолио для начинающего специалиста соответствует структуре заключения для аттестации педагога на первую квалификационную категорию, которую можно проходить через 3 года [6, с. 14].

Тем не менее во всех школах ведётся большая умозаключительная работа. Для начинающих педагогов — это хорошая практическая работа, в которой отслеживает участие в конкурсах, мастер — классах, семинарах, а это тоже способствует повышению уровня квалификации.

Между тем в современной школе остро востребованы образованные и эрудированные педагоги, способные к со-

трудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за воспитание подрастающего поколения, умеющие самостоятельно принимать решения в ситуации выбора. Конечно, молодому учителю нелегко в начале профессиональной деятельности, но мудрая пословица гласит: «Дорогу осилит идущий» [6, с. 11].

Чтобы начинающий учитель в условиях современной школы чувствовал себя комфортно, имел желание учить детей, необходимо создавать благоприятные условия: практическое обучение и методическое консультирование более опытными педагогами, передача педагогического опыта от поколения к поколению учителями — мастерами; оказание психологической поддержки представителями администрации, проведение мастер — классов, назначение наставника, мотивирование к участию в семинарах, конференциях, профессиональных конкурсах. Именно они ускоряют процесс вхождения начинающего учителя в образовательную, педагогическую среду.



Таким образом, методическое сопровождение оказывает важную роль в самосовершенствовании начинающего педагога, способствует его профессиональному становлению. Эффективность методического сопровождения

позволит руководителям образовательных учреждений, педагогам-наставникам быстро и качественно решать задачи профессионального становления молодых учителей, повышать их профессиональную компетентность.

Литература:

1. Ащепкова, А.Т. Профессиональная адаптация преподавателя// Высшее образование в России. — 2014. — № 4. — с. 67–72.
2. Бутришович, М.З. Профессиональное становление учителя // Народное образование. — 2015. — № 5. — с. 54–67.
3. Дебрянская, А.А. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. — Л.: Знание, 2015. — с. 192–198.
4. Пляцковский, М.М. Активные методы обучения в методической работе. -М., 2013. -с. 44.
5. Шадрина, Т.В. Отношение молодых учителей к своей профессиональной деятельности. — М., 2014. — с. 54–56.
6. Щебенькова, М.В. Методическая работа учителей начальных классов. — М.: Просвещение, 2014. — с. 11–15.

## Student-centered approach in teaching letter writing within the CEFR language competence test

Boyko Stanislav Yuryevich, teacher;

Matyakubova Nigina, student

Urgench State University after Al-Khorezmi (Uzbekistan)

*This article examines the features of teaching letter writing in a foreign language in a process of preparation for the exam. Such training will be realized more effectively within the framework of the learner-centered approach, which takes into account the individual characteristics of the learner.*

**Keywords:** *letter writing, learner-centered approach, the CEFR test, letter structure.*

Nowadays the student-centered approach to learning and teaching is becoming more common in our country. Some educators consider this approach as one of the most effective one foreign language teaching.

According to the professor and doctors of psychological sciences, I. S. Yakimanskaya, the main aspect in person-oriented the approach «is the personality of the child, his distinctive character, self-esteem « [5, p. 77]. This approach is aimed at satisfying the interests, needs of the student taking into account his individual characteristics. From Stepanov E.N.»s viewpoint, a student-centered approach is based on the following fundamental principles: self-actualization, individualisation, subjectivity, choice, creativity and success [3, p. 45].

In our opinion, in the process of second language acquisition, the principle of individualization is of utmost importance, taking into account the personal characteristics of the students. It is also worth noticing that the person-oriented approach is already held in SLA practice. This can be explained by the fact that this approach allows the teacher to use the personal project, interactive, problem-solving tasks. The student, in turn, gets the opportunity to cooperation with the teacher, which makes the teaching of the SL more effective.

In FLA process, mastery of letter writing skills is an essential component. According to the methodologists N.D. Gal»skova and N.I. Gez, the letter is a productive analytical-synthetical activity, connected with generation and fixation of written text [1, p. 247]. Letter is included in the programs of schools at all stages of education. It is assumed that a student must be able to easily express their thoughts in writing, that is, learn to use it as a communication tool.

Unfortunately, in general schools, little time is spent to letter writing. However, a learner at exam should demonstrate skills to competently arrange a written speech in a foreign language.

The CEFR test for the level of knowledge of a foreign language of the B1 format consists of 5 sections, one of which is writing. 45 minutes are allocated for 2 assignments. Task 1 — personal correspondence. Applicant should write a letter on the proposed topic and on the basis of basic questions (60–80 words / 10 points). The subject of the letter is related to the content of the daily life of the applicant, and he is offered 4 basic questions. Three of the basic questions are factual (who, what, when or where, how) and the fourth — the argumentative (why). Task 2 — writing essays from personal experience (120–140 words / 20 points).

Section «Letter» of the CEFR requires the coherent, correct, free written expression of thoughts. To achieve this, it is important to take sufficient regular training necessary for successful passage of the abovementioned exam.

For the assignment about 15–20 minutes are given. At the same time, the following requirement should be met here: the volume of the letter should be about 60–80 words. In addition, it is recommended not to deviate from themes, select synonyms, i. e. try not to use vocabulary given in the area, do not exceed the required volume.

First of all, the teacher needs to explain the structure of a personal letter that consists of a brief foot addresses (in the upper right corner), the date under it, with the main part of the letter, the farewell phrase and name. You need to start from the address that is written in reverse order of the Russian: apartment room home, street name, city country. Note that the return address in brief form is given. Let's look at the example:

Urgench  
Uzbekistan

Then, skipping the line, under the address the student should write down the date of the letter.

June 7th 2018  
7 June 2018

Let's also assume a less formal option.  
07/06/18

This is followed by an informal appeal. For example:

Dear Akhmed,  
Dear Mary,

It is important to take into account a comma.

In the first paragraph, it is needed to express the gratitude to a friend for his letter. Some of the proposed cliché phrases can be used for this purpose:

Thanks (a lot) for your (last) letter.  
It was great to hear from you!  
I was happy to hear...

It is also appropriate to apologize for the fact that for some reasons the sender did not answer earlier, using the following phrases:

Sorry, I haven't written for so long but...  
I'm sorry, I haven't answered earlier...

Then the student proceeds to the main part of the letter, which should consist of not less than 2–3 passages. The use of informal linking words (such as anyway, so, by the way), as the letter should be written in an informal style.

In the last paragraph, the learner explains why he ends the letter. To do this, it is possible to use the following phrases:

I've got to go! I must help my mother now...  
Well, I'd better go as I have a lot of homework...

It is important not to forget to mention the further contacts:

Keep in touch!  
Write back soon!

At the end of the letter the final phrase is indicated, after which a comma is always put. For example:

Love,  
Best wishes,  
All the best,

Finally, under the final sentence it is necessary to indicate the name of the author (without a surname).

Thus, taking into account individual features of the learners the teacher should in an accessible way explain how personal letters are drawn up, what their structure is.

Often, when carrying out the tasks of first assignment, the learners experience difficulties if their lexical the stock is not rich. Therefore, an integral part of effective preparation is to expand base word stock enrolled, particularly active word stock. There are several ways to increase it: work with a dictionary, keeping a notebook where the synonyms and antonyms of the words are kept, reading literature in a foreign. The last of these methods, in our opinion, is the most effective. First, the teacher, taking into account the learner's preferences, can help to get him a book that will interest him. Secondly, there are reading aids broken down by levels complexity (Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, Advanced), which correspond to different levels of language training of students. Such, for example, are adapted series of the «British Council».

Execution of the practice exercises of the CEFR test can aid in the development of letter writing skills. Writing exercises can be divided into two large groups: preparatory and speech exercises. The preparatory exercises are aimed at mastering the linguistic material, learning certain transactions related with a written expression of thoughts. They, first of all, include a variety of exercises with models (transformation of models, expansion of them, etc.). Second type of exercises is aimed at conveying some information (rephrasing, reduction of the text).

The system of speech exercises begins with exercise which makes the learners to remember a group of sentences, connected in meaning. This exercise is close to the self-dictation. As soon as learners master the ability to express thoughts in their own words, they learn to use the following types of exercises: narration, story, description, composition, writing letters. The narration requires a certain preparation in the classroom under the guidance of a teacher. The teacher together with students should select some needed constructions from what they heard, divide the text into semantic passages, and reveal the main content. After such preparatory work in the classroom narration can become a homework.

Thus, it is always important to take into account the specific characteristic features of the foreign language as well as the level of training of the students in FLA. The use of student-centered approach will help the teacher to find the best ways to prepare for a successful completing the tasks in the «Letter» section of the CEFR language competence test.

## References:

1. Gal'skova, N. D., Gez, N.I. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Academy, 2006. — 336 p.
2. Safonova, V. V. USE 2015. English language: collection of tasks. Moscow: Eksmo, 2014. — 288 p.
3. Stepanov, EN, Luzina, LM The teacher about modern approaches and concepts in upbringing. Moscow: TC Sphere, 2003. — 160 p.
4. Yagudena, A. English in the USE format. Essays. Rostov n / a: Phoenix, 2015. — 89 p.
5. Yakimanskaya, IS Requirements to the curriculum, oriented to the personal development of the pupils. Questions of psychology. — 1994 — No. 2, p. 65–77.

## Концепция развития системы обучения и особенности работы в учреждении профессиональной направленности

Бондаренко Наталия Михайловна, преподаватель;  
Савина Ирина Сергеевна, преподаватель  
Воронежский техникум промышленно-строительных технологий

Древний философ Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, то государство от этого не очень пострадает, — граждане будут только несколько хуже одеты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Современный учитель должен помнить об этом всегда, ведь каждая российская семья доверяет ему самое дорогое — это образование и воспитание будущего нашей страны, то есть их детей.

Педагогическая работа является для нас особым видом деятельности, в процессе которой мы занимаемся формированием того, что является самым сложным и ценным на земле, — внутреннего мира человека, и при этом в наиболее ответственный период его жизни — юность. В наш техникум ребята поступают после окончания 9 класса, и наряду со специальным и производственным обучением получают общеобразовательную подготовку, которая в свою очередь формирует базовые знания и компетенции, необходимые будущему специалисту определенных сфер деятельности. Средний возраст наших студентов 16–17 лет. Формирование ключевых компетенций учащихся именно в этом возрасте, имеет важное значение, так как оно позволяет личности преодолевать трудные и неопределенные ситуации, для которых нет четко выработанного комплекса наработанных методов. Современные дети — это люди нового поколения, для которых важными становятся совершенно другие ценности и задачи. В связи с этим, концепция развития системы обучения России подразумевает следующее — современному государству нужны молодые, перспективные личности, которые умеют: самостоятельно принимать важные решения, могут спрогнозировать возможные варианты развития ситуаций, обладают мобильностью, открыты к сотрудничеству, могут нести ответственность за социальное и экономическое

процветание государства. Работая над этим, мы сталкиваемся с множеством трудностей, которые нужно преодолевать. Каким образом мы это делаем, постараемся написать в этой работе.

Первая трудность работы заключается в том, что нам приходится иметь дело не с отдельным учеником, а с целым коллективом различных детей, пришедших к нам из разных учебных заведений, и имеющих разный уровень образования. Их надо организовать на работу, добиться дисциплины, завоевать у них авторитет. Диагностика знаний выявляет у студентов 1 курса низкий уровень знаний по предметам общеобразовательного цикла и, следовательно, низкий интерес к изучению предметов. Ни для кого не секрет, что молодежь мало читает и вообще не читает классическую литературу, как следствие безграмотность, ребята не интересуются искусством, что выдает бескультурье. Поэтому на своих уроках нам нужно максимально заинтересовать учащихся предметом и стереть границы между общеобразовательными и профессиональными дисциплинами. Каждый урок мы задаем ребятам из разных групп один вопрос: зачем повару русский язык? Зачем мастеру отделочных работ знать литературу? Зачем сварщику грамотная и убедительная речь? Зачем быть образованным вообще?

Особенностью нашей работы является так же то, что нам приходится иметь дело с людьми, которые выбрали рабочую профессию. Для того что бы успешно обучать и воспитывать будущих поваров, электриков, сварщиков, надо знать профессиональные особенности этих специальностей, уметь понять сложности работы в этой сфере, видеть, что происходит в реальности. В этом состоит сложность работы преподавателя, который работает в сфере профессионального образования. Не всякий педагог может мысленно стать на точку зрения человека другой профессии и хорошо разобраться в её психологии. Мы привыкли

судить о людях по себе, как говорится, «мерить на свой аршин». Безусловно, эта проблема стоит остро и на наших уроках. Работать над ней нам помогает ряд тем для сочинений по русскому языку, связанных с раскрытием любви к будущей профессии. Студенты пишут в своих работах, почему выбрали ту или иную профессию, чем она привлекает их. Очень ценятся доклады об исторической деформации профессии и развитии её в современном мире, этим увлекательным занятием студенты занимаются на уроках обществознания. Пополнение профессионального лексикона помогает составление словарей профессионализмов для каждой профессии в отдельности.

От качества нашей работы на уроке зависит то, каким дальше будет рабочее общество, насколько люди будут счастливы в стране, поэтому, несмотря на трудности, мы стараемся находить больше интересного и привлекательного материала. Мысль о том, что из наших воспитанников мы готовим строителей и членов общества, что организация их жизни и они сами должны стать прообразом будущего всего человечества, наполняет наши души огромной радостью и гордостью за свою замечательную профессию. Сам процесс общения с живой, любознательной и жизне-радостной молодёжью доставляет нам большое удовольствие.

Опыт школьного обучения, накопленный во многих странах, подтвердил целесообразность применения обучения в учреждениях в форме урока, который работает и на базе нашего образовательного заведения. С течением времени педагогическая практика усовершенствовала эту организационную форму. В настоящее время эта форма организации учебных занятий является преобладающей в учебных учреждениях всех стран.

Урок имеет и отрицательные стороны, эта форма занятий подвергалась критике, указывалось на то, что урок стирает индивидуальность ученика, заставляет многих учащихся работать одинокими темпами; одни не успевают за этими темпами, а другие, наиболее способные, задерживаются в своем развитии. Обращалось внимание также на то, что многие учителя ведут занятия на уроках с группой учащихся (с классом) как с некой безликой массой, не заботясь о каждом отдельном ученике. Бывает и так, что, занявшись с отдельным учеником, учитель забывает класс в целом.

Это объясняется историческим фактом, что строгие организационные рамки обучения в школе стали приниматься в славянских странах и в странах Западной Европы в XVII столетий, когда особенно сильно появилась потребность в элементарном обучении массы детей, в связи с чем возникла идея всеобщего начального обучения. Нужно было одному учителю обучать сразу большое количество детей, а также давать знания одновременно по нескольким предметам.

Великому чешскому педагогу Яну Амосу Коменскому принадлежит заслуга первого обоснованного решения и, в меру возможности для того времени, ясного освещения вопроса об организационных формах школьных учебных

занятий в новых условиях. Коменский сам руководил школами и изучал опыт некоторых так называемых братских школ в славянских странах.

В связи с этой критикой имели место в некоторых странах попытки заменить классно-урочное преподавание другими формами обучения. Замена шла большей частью по линии перехода учебной работы учащихся полностью или частично на индивидуальные занятия по заданиям учителя. За учителем оставались по преимуществу функции инструктора, консультанта и контролера.

Однако попытки замены урока различными «новыми» формами организаций учебных занятий приводили к отрицательным результатам. Качество знаний учащихся ухудшалось. Учащиеся, в силу их возраста, нуждаются в том, чтобы иметь более определенное и постоянное руководство со стороны учителя. Чтобы избежать опыта прошлых ошибок мы стараемся обеспечивать усвоение учащимися систематических знаний по предмету, регулярно учим учиться, руководим их самостоятельной работой, постоянно ее усложняя. Мы считаем, не правильно ограничивать функции преподавателя лишь функциями консультанта и контролера. Урок-это учебное занятие, которое ведет учитель с постоянным составом учащихся, организованных в группу, называемую классом. Такая организационная форма учебной работы позволяет нормально чередовать труд и отдых детей; она обеспечивает руководящую роль учителя и строгое выполнение учебных обязанностей каждым учеником; она позволяет внести во всю работу учреждения организационную четкость.

Учебная работа, ведущаяся на уроках в классе, дополняется домашней, учебной работой студентов по заданиям учителя. В практике преподавания нам иногда приходится так же организовывать временные дополнительные учебные занятия с отдельными учащимися или с небольшими группами учеников (например, в целях помощи отстающим ученикам догнать пройденный материал).

Урок не есть застывшая, неизменная форма организации учебных занятий. Педагогическая практика и педагогическая теоретическая мысль постоянно ищут пути совершенствования урока. Каждый урок входит в систему уроков по теме программы и имеет определенные цели, содержание и методы. Соответственно им, свою деятельность и деятельность учащихся на уроке, учитель организует четко основной учебной (дидактической) цели, преследуемой на уроке. Учебные цели на своих уроках мы выстраиваем по определенному классическому плану:

— вооружить учащихся класса определенными новыми фактическими знаниями по предметам русский язык, литература и обществознание;

— сформировать у студентов новые представления, понятия по предмету и связать их с профессиональной направленностью;

— повторить материал по теме, что бы привести знания в систему и содействовать их прочному закреплению;

— применять определенные упражнения для того, чтобы научить учащихся применять данные знания дан-

ного типа, совершенствовать их умения в этом деле, вырабатывать навык;

— проверить знания учащихся по определенному разделу программы, выявить пробелы, недочеты, ошибки и применять меры к их устранению.

Именно в этой последовательности большей частью и располагается постановка учебных (дидактических) целей в ряде уроков, разработанных нами.

На хороших уроках четкость основной дидактической цели бывает настолько очевидной, что и учитель, и учащиеся с полной ясностью могут сопоставлять результат урока и цель, которая преследовалась на нем.

Преследуя цель формирования у учащихся определенных понятий, идей, мы стараемся на своих уроках выработать определенные взгляды и убеждения. На всех уроках мы проводим ряд упражнений для развития мышления учащихся, обогащения и совершенствования памяти, развивает и укрепляет внимание, приучаясь к дисциплине и прилежанию, формируем волевые качества, прививает организационные навыки. Учитель на уроках воздействует на эмоции учащихся, развивает у них чувство патриотизма и другие моральные чувства, возбуждает их воображение и стимулирует творческую работу.

Если нужно, что бы учащиеся воспроизвели определенные знания ранее пройденного материала, мы выслушиваем ответы на поставленные им с этой целью вопросы. В зависимости от намеченного содержания и методов работы на уроке мы привлекаем и необходимое учебное оборудование.

На хорошем уроке чувствуется, что к нему тщательно подготовился сам учитель и к занятиям на нем подготовлен класс. Урок вовремя начинается. На нем четко идет работа в соответствии с намеченным учителем планом. Нет ни одной потерянной минуты, все время используется с максимальной продуктивностью для учащихся.

Все это приводит к высоким результатам. Несколько лет на базе нашего учебного заведения работает творческая студия художественного мастерства «Из недр твоих, Россия», которая раскрывает таланты наших студентов. Во внеурочное время мы работаем с учащимися, которые пишут стихи, проникновенно читают произведения мастеров поэзии и прозы разных времен, многие студентки успешно накладывают чтение стихов на музыкальную основу. Сланская Карина, Лобода Михаил, Меньшова Екатерина — звездочки нашего техникума, победители не только региональных, но и международных конкурсов и фестивалей. В своих стихах они прославляют малую родину — край воронежский.

Литература:

1. Педагогика (Учебное пособие) под редакцией профессора, доктора педагогических наук Б. П. Есипова. Издательство «Просвещение» Москва 1967 год.

### «Величавная песнь Земле Воронежской»

Ой ты, гой еси народ, православный,  
Ты послушай, народ, песню красную,  
Песню красную на старинный лад.  
Прославлять буду в ней землю русскую,  
Землю русскую, край Воронежский,  
Край Воронежский, хлеборобный край.  
А в краю-то у нас черноземном  
Широки-то реки расплостались,  
По Воронеж-реке выплывают  
Гребцы сильные и удалые.  
Край Воронежский православный  
Славит сам себя красотой людской,  
Красотою людскою, девичью.  
Далеко слывет молва людская  
О добре сердцах-то воронежских,  
О победах великих и мужестве  
Люда русского, не бусурманского.  
А уж край-то наш песни любит.  
Здесь Мордасова голосистая,  
Разудалая Богом венчана.  
На святой Руси, нашей матушке  
Не найти, не сыскать такой красавицы:  
Песню молвила — соловей поет.  
Да не только песней земля славится —  
Стихотворными творцами наполнена.  
Вот Никитин с Кольцовым ее, матушку,  
Прославлять будут годы долгие.  
Я люблю тебя, край родимый!  
Процветай ты, край Воронежский!  
Буду славить тебя, земля Русская,  
Честным словом да трудом добрым.  
Сланская Карина «ВПСТ» 2018 год.

Выше сказанное полностью подтверждает выражение Иоганна Вольфганга Гете: «Искусство есть посредник того, что нельзя высказать». Оно воспитывает нас музыкой, которая много говорит, но скупой выговаривает. Воспитывает замысловатыми словесными образами. Воспитывает красочной палитрой чувств на холстах. Да, роль искусства велика. И так удручает дурной эстетический вкус, завязанный живыми нитями в один клубок с малограмотностью, низкой культурой и даже грубостью. И только искусство изменит все к лучшему. Двадцатилетний педагогический стаж научил нас видеть в рабочих профессиях не однообразный, скучный и тяжелый труд, а интересное и увлекательное творческое мастерство.

## Интерактивная карта как средство развития историко-пространственных представлений у учащихся на уроках истории

Донирова Дарима Баировна, студент магистратуры  
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

Российская Федерация является многонациональным государством, граждане которого принадлежат различным этносам. Каждый из них владеет соответствующим языком, обладает своей культурой, традицией и историей. Интеграция подрастающего поколения в существующую государственную целостность, осознание себя гражданином нашей страны возможно на основе знания богатого исторического и культурного наследия народов России. Понимание исторических корней и традиций народов поможет учащимся построить общение с людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности. В этом поможет школьный курс истории. История — предмет, при изучении которого происходящие события рассматриваются как во времени, так и пространстве. Выбор темы исследования обусловлен необходимостью поиска методов и средств для развития историко-пространственных представлений у учащихся на уроках истории.

Изучая историю, школьники знакомятся с событиями, предметами прошлого, с людьми, действовавшими в разные эпохи. События в общественно-историческом процессе совершаются как в пространстве, так и во времени. Локализация фактов во времени требует от учеников знания хронологии, а локализация в пространстве — знания исторической географии. События, хронология, историческая география познаются через конкретные примеры. Изучая историю, школьники знакомятся с событиями, предметами прошлого с людьми.

Знание истории предполагает не только оперирование различными историческими фактами, но и владение исторической картой. Прежде чем приступить к ее изучению, нужно убедить учащихся, что, не пользуясь картой вообще, нельзя изучить историю, потому что все исторические события происходят в конкретной обстановке, в определенном месте и в определенное время, поэтому географическая среда оказывает свое влияние на развитие исторического процесса.

Чтобы правильно организовать работу по ознакомлению и постепенному постижению исторической карты, преподаватель должен исходить из того факта, что карта является необходимым средством наглядного раскрытия связей исторического процесса. Знать карту — это не только знать ее символику, города, границы, реки, но и видеть за этими условными знаками живую историческую действительность, сложность экономических, социально-политических и культурных взаимоотношений. Поэтому научить учащихся «читать карту» — вот та задача, которой должен руководствоваться учитель истории приступая к работе над исторической картой.

О значении работы с исторической картой написано немало статей, авторы которых обращают внимание на различные аспекты использования карты в процессе преподавания, на роль настенной карты, контурных карт, меловых рисунков и карт — схем в более глубоком усвоении учащимися различных тем.

Представление об историческом пространстве относится к важнейшим компонентам исторических знаний. Категория «историческое пространство» является одной из содержательных линий школьных курсов. Она предусматривает изучение исторической карты России и мира в динамике отраженных на карте географических, экологических, этнических, социальных, геополитических характеристик развития человечества [1, с. 20].

Согласно Федеральному государственному стандарту основного общего образования основу школьного курса истории составляют содержательные линии, одной из которых является историческое пространство — историческая карта России и мира, её динамика, отражение на исторической карте взаимодействия человека, общества и природы, основных характеристик человека [4].

Историко-культурный стандарт указывает на необходимость использования исторических карт для выработки сознательного, объективно-оценочного отношения к историческим событиям, явлениям и процессам школьный курс истории должен быть обеспечен атласами и картами. Использование исторических карт имеет огромное значение при обучении истории, так как карта формирует у обучающихся универсальные учебные действия и критическое мышление [3].

Умелое использование карты во время изложения нового материала активизирует внимание обучающихся, заставляет их с интересом следить за ходом рассказа, способствует созданию у обучающихся прочных ассоциаций обозначений на карте с определёнными зрительными представлениями. Карту можно использовать и для того, чтобы сделать более убедительными выводы и обобщения по изучаемым историческим событиям.

Также, в работе с современными учениками, следует учитывать их особенность, а именно *клиповое мышление*. Для термина «клиповое мышление» пока нет чётко сформулированного определения. Точно известно только, что обладатель клипового мышления воспринимает мир как видеоклип — не целостно, а как последовательность почти не связанных между собой событий и информации.

Психоаналитик Александра Гибинска считает, что клиповое мышление — это не болезнь, а своего рода защитный механизм, позволяющий справляться с мощным

потоком информации, в котором находится современный человек вообще и ребенок в частности. Специалисты предлагают воспользоваться особенностями клипового мышления и осуществлять фрагментарное представление информации, увязывание информации с визуальными образами — презентации, яркие картинки, запоминающиеся формулировки [2].

С помощью интерактивных карт учитель может создавать нестандартные наглядные образы и задания, необходимые для каждого этапа определенного урока. Такие карты существенно расширяют возможности обычных настенных карт. Их преимущества:

— возможность отображения отдельных участков для более подробного их изучения (на некоторые карты добавлен привязанный к территории дополнительный иллюстративный и текстовый материал);

— возможность отображения только необходимых на конкретном уроке подписей и условных обозначений карты, упрощая карту, делая ее более наглядной;

— возможность рисовать на карте и наносить на нее надписи.

Использование интерактивных карт на уроках истории активизирует познавательную деятельность у учащихся и более активную работу на уроке. Также это позволяет осуществлению дифференцированного подхода в обучении: учитель открывает вопросы и задания с учетом индивидуальных особенностей учащихся, возможность дозированной подачи нового материала позволяет поддерживать общий темп работы класса.

Для того, чтобы почувствовать сам ход исторического процесса, необходимо овладеть навыками пространственной локализации исторических событий, чему и способствует работа с исторической картой, формирование умения разумно использовать ее при изучении различных тем. И карта является не только источником знаний, но и средством развития критического мышления учащихся. Умение пользоваться исторической картой является не самоцелью, а средством для более осознанного восприятия событий и явлений истории [5].

#### Литература:

1. Алексашкина, Л. Н., Ворожейкина Н. И. Использование познавательного потенциала исторической карты при изучении школьниками истории // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2011. — № 9. — с. 19–27
2. Блог инспектора народного образования «Клиповое мышление как проблема школьника, учителя, родителей» <http://eduinspector.ru/2015/12/31/klipovoe-myshlenie-kak-problema-shkolnika-uchitelya-roditelej/>
3. Историко-культурный стандарт
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования
5. Шурыгина, Н. А. Средства формирования пространственных представлений в обучении истории // Материалы научной сессии 2017 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет». 2017, с. 280–284.

## Школьная система независимой оценки качества образования как условие повышения качества образования

Иващенко Людмила Егоровна, учитель истории и обществознания;  
Ефимов Александр Сергеевич, учитель истории и обществознания  
ГБОУ Школа № 630 г. Санкт-Петербурга

*Повышение качества образования как одно из важнейших составляющих социальной сферы требует богатого инструментария оценки. Существующие инструменты — ВСОКО, РДР, ВПР и НИКО — лишь внедряются в управленческие процессы школы и не всегда достаточно объективны либо из-за того, что имеют заинтересованных, умышленно искажающих результат оценки, либо вследствие недостаточной практики внедрения. Действенным способом исключить заинтересованных из процедур оценки качества является создание внутришкольной независимой системы оценки качества образования.*

**Ф**ункционирование системы образования на всех уровнях напрямую зависит от значительного количества процедур и процессов. Руководителями и персоналом организаций, занимающихся образовательной деятель-

ностью, эти процедуры воспринимаются как проявления внешней среды. Увы, такое отношение переносится и на независимую оценку качества образования, детализированную в ст. 95 Федерального закона от 29.12.2012

№ 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Участие школ в разнообразных внешних мониторингах, составлении рейтингов, диагностиках, к сожалению, носит принудительный характер, который порой приводит к слиянию независимой оценки и административного контроля.

На фоне преобразований в социальной среде, получивших отражение в новых образовательных стандартах, можно говорить о кризисе институционального образования. Педагогическая общественность обязана в этих условиях продемонстрировать высокую ответственность, проявить инициативу, избежать формализма и косности. В полной мере это касается оценки качества образования (ОКО), как одной из важнейших составляющих социальной сферы. На данный момент, инструментов измерения три:

Внутришкольная система оценки качества образования (ВСОКО). Система мероприятий и процедур, необходимых для осуществления контроля состояния качества образовательной деятельности посредством обеспечения своевременной, полной и объективной информации о качестве образовательных программ, которые реализует ОО, и результатах освоения программ обучающимися. Совокупность процедур ВСОКО называется Внутришкольный контроль (ВШК). Результаты ВСОКО отражаются в ежегодном отчете о самообследовании образовательной организации.

Региональные и федеральные измерения, к которым относятся Всероссийские проверочные работы (ВПР), региональные диагностические работы (РДР). В некоторый период к этим измерениям относилась и Государственная итоговая аттестация, показатели которой определяли как качество работы педагога (в ряде регионов они существенно сказывались на присвоении учителю квалификационной категории), так и эффективность педагогической системы школы, что отражалась в полуофициальных рейтингах школ по среднему баллу ЕГЭ [1].

Независимая оценка качества образования (НИКО). Это деятельность официально уполномоченных структур и организаций, направленная на выявление уровня удовлетворенности потребителей качеством предоставляемых образовательных услуг и соответствие качества этих услуг федеральным требованиям.

Исходя из определений, первые два инструмента являются зависимыми. Прежде всего, потому, что лица, проводящие оценку, заинтересованы в определенных её результатах. Естественно, они могут не иметь намерения исказить результаты, или не решится на это искажение, опасаясь перепроверки своих действий. Однако, в июне 2018 г. нами было просмотрено 20 отчетов о самообследовании образовательных учреждений Санкт-Петербурга, и в заключительной части каждого из них отмечена исключительно положительная динамика ключевых показателей

качества образования: освоения образовательных программ, усвоения ценностей здорового образа жизни, участия в общественном движении (конкурсах, олимпиадах, играх). Речь не о том, что показатели, о которых идет речь, фальсифицируются, но о желании обратить внимание читателя на положительные явления, и умолчать о проблемах.

Важным условием успешности проведения федеральных и региональных измерений является исключение такого явления, как имитация образовательных результатов. Для того, чтобы этого добиться, необходимо исключить появление лиц, заинтересованных в этой имитации. Сейчас же показатели региональных и федеральных работ учитываются, например, при определении квалификационной категории учителя, то есть определяют его материальное положение.

В этих условиях именно система независимой оценки позволяет обеспечить объективность получаемых результатов, поскольку минимизирует риск искажения результатов в результате деятельности заинтересованных и позволяет предельно быстро внедрить новые направления и критерии оценки, ввиду большего количества субъектов оценивания — юридических лиц, среди которых могут быть как образовательные организации, НКО, коммерческие рейтинговые агентства, разнообразные общественные организации — советы, ассоциации, экспертные сообщества и даже отдельные независимые эксперты. На данный момент практика независимой оценки еще не сложилась, поэтому поиск сторон, осуществляющих независимую оценку — актуальное требование времени. В этом контексте актуален опыт образовательных организаций, внедряющих практику независимой оценки в разные области своей деятельности.

В Приморском районе реализуется проект сетевого взаимодействия, в который включены университет ИТМО, Информационно-методический центр района и ряд образовательных организаций. В частности, в школе № 630 разработана и применяется система независимых педагогических измерений в образовательной деятельности в области ИКТ. К преимуществам внутришкольной системы независимой оценки качества образования относится, во-первых, появление дополнительного инструментария измерения показателей качества образования, во-вторых, возможность измерить уровень сформированности компетенций, не связанных с изучаемыми на определенной ступени предметами. Например, речь идет об уровне сформированности ИКТ-компетенций в начальной школе и 5–6 классах, где предмет «Информатика» отсутствует, а необходимость применения ИКТ есть, или об уровне рецепции духовно-нравственных ценностей, транслируемых в рамках освоения предметной области ОДНКНР.

#### Литература:

1. Эксперт: Интерес родителей к ВПР снижается по мере взросления детей | РИА Новости [Электронный ресурс] URL: [https://ria.ru/sn\\_edu/20180219/1514891668.html](https://ria.ru/sn_edu/20180219/1514891668.html)



2. Рейтинг школ Санкт-Петербурга по итогам ЕГЭ [Электронный ресурс] URL: [http://www.shkola-spb.ru/ege/best\\_schools/v1](http://www.shkola-spb.ru/ege/best_schools/v1)
3. Метрологический подход к понятию профессиональной компетентности специалиста // Известия высших учебных заведений. Приборостроение. — 2009. — Т. 52. — № 9. — с. 82–85
4. Опыт внедрения системы независимой оценки качества подготовки выпускников начальной школы в предметной области «Литературное чтение» // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: Материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2015 г. — 2015. — с. 120–124

## Formation of professional competence

Irgasheva Zulfizar Xatamovna, English teacher  
Uzbek State University of World Languages

One of the important areas of modern vocational education is the integration of professional training of students and the formation of their fundamental language competence, which is a necessity in the era of the widespread use of new technologies. The development of international cooperation in the field of science and culture requires the training of specialists able to participate in the speech communication of representatives of different language groups. Today, when the requirements to the general cultural level of human development repeatedly increase, the need for practice and the need for its more successful social adaptation determine the relevance of philological and linguistic and cultural training of students of language specialties to various types of their future professional activity [3].

Competent approach in the training of specialists implies not a simple translation of knowledge, skills and abilities from the teacher to the student, but the formation of professional competence in future teachers. The implementation of this approach involves the use of certain educational technologies in teaching, the reflection of students, the evaluation of their own achievements in teaching, the independence of the application of professional skills in practice. As a result, students develop pedagogical abilities, professional culture, and the pedagogical thinking of the future teacher.

Improving the quality of education is one of the urgent problems. Competence represents the quality, characterization of the personality, allowing it to decide, to make judgments in a certain area. The basis of this quality is knowledge, knowledge, experience of human social and professional activity. This underlines the collective, integrative nature of the concept of «competence» [2].

From our point of view, the competence approach in education is the actualization of professional knowledge and skills in activities through solving problematic problems, creativity, self-analysis, as well as experience and methods of transformative activity with obtaining a specific product. We believe that by a certain moment a specialist should be able to solve a certain range of professional tasks, act in a situation connected with uncertainty, use his theoretical knowl-

edge in practical activity, be able to answer the question: what he learned. The process of formation of the professional and personal competence of the future teacher is not limited only to the assimilation of theoretical and practical courses in the content of training in the pedagogical college.

Therefore, in order to become a competent specialist, a graduate student needs to undergo a sufficiently long period of adaptation — professionally-objective and social, because in order to obtain the status of professional knowledge, the information from the very beginning must be assimilated by students in the context of his own practical action and deed. One of the most important psychological regulators of professional development is self-analysis and self-esteem, which are considered in domestic and foreign literature as the main tools for developing the professionalism of students. In addition, the education process includes the development of the professional orientation of the future teacher»s personality, the formation of the attitude of the students of the pedagogical college to pedagogical activity as values, the development of professional skills and the independence of their application in practical activities. As a result, students become more interested in professional interests; the reflexive position, self-analysis and self-esteem abilities are activated; pedagogical abilities and professional attitudes, perceptual and communicative skills develop. Thus, the indicators and criteria for the formation of professional-personal competence and culture of professional-pedagogical interaction are:

- the presence of the developed pedagogical thinking of the future teacher, his orientation to practical work with students;
- possession of professional culture (general and pedagogical culture, erudition, etc.).

The implementation of a competence approach to the training of the future teacher of foreign languages presupposes, first of all, the formation and development of key competencies: communicative and educational. Formation of the educational competence within the framework of a competence approach to teaching foreign languages will, in our opinion, be reduced, first of all, to the development of stu-

dents» self-management skills in their educational activities and self-control.

There are not enough favorable conditions for the formation of the pedagogical position and pedagogical thinking. It is necessary to manage the pedagogical activity of the student so that the student in the position of the teacher teaches others not only by trial and error, but also by designing his teaching activity. Structuring the material from simple to complex, from concrete to abstract, dosing new material, reinforcing it with examples and training exercises, methods for correcting mistakes, methods of control and evaluation — all this is the subject of the teacher»s management of the student»s teaching activities. The need to put the student at the center of the educational process, to organize interaction

and cooperation with the group, and to give the training process a practical orientation dictates the use of such forms of instruction as the «project method», «round table», group work on the text, etc. Such methods and methods of work are prepared for real communication — the exchange of information, opinions and value judgments on what has been read and heard. Depending on the age stage, individual characteristics, professional specifics of the trained contingent, the forms of work may vary, but it is important that interaction and co-creation be carried out. Thus, the correct and competent methodical organization of students» activities on the basis of appropriate tasks ensures the development of speech initiative and improves the communicative competence of trainees.

#### References:

1. Vvedensky, V.N. Modeling the professional competence of the teacher. — *Pedagogy*. 2003. № 10.
2. Zeer E. F. Modernization of professional education: competence approach // *Education and science*. 2004. № 3.
3. Shishov S. E., Kalney V. A. Monitoring the quality of education in school. — M., 1998

## Teaching listening and speaking through music

Kinjemuratova Zulfiya Maratovna, teacher of English  
Nukus branch of Tashkent pediatric medical institute (Uzbekistan)

As learning English is becoming more important than ever in Uzbekistan and is used for different purposes, it is necessary to engage learners in the process of language learning via effective and engaging methods. Teachers are in constant search for essential activities that allow learners to improve their learning abilities of a foreign language.

Through innovative technologies, interactive and communicative methods language teachers can create the right climate for language learning. Currently, in higher education, teachers use music, songs, comics, sound films, stories, fairy tales, language games, cartoons and movies to make the teaching-learning process more interesting. According to Girard, D. & Trim, J. L. M. «...teachers sometimes use these when the theme or lesson is difficult and to keep students motivated to continue learning foreign languages. Playing different language games, listening to music, singing songs, watching various education related films or cartoons can help learners understand target (nonnative) language [1, p. 16]. Inclusion of a wide range of activities is connected with students» multiple intelligences as well. First founded by Howard Gardner, the theory of multiple intelligences proved to be considered by teachers while developing curricula and material designers to address most of the intelligences for achieving effective teaching-learning environment. The purpose of this book is to reveal how songs can stimulate students with multiple intelligences to learn new vocabulary [7, p. 18].

It is probably safe to say that almost everyone loves music. While not everyone appreciates the same kind of music, some like classical, while others love hard rock, jazz. Students especially enjoy listening to, discussing, and sharing their favorite music with each other. Thus, for ESP teachers who may want to «liven up» their classes, we would like to suggest that they offer their students a «music presentation day» in which they allow their students to showcase their favorite songs/singers/bands.

As Thornbury S mentioned music, songs and sounds influence people»s state and mood. They evoke emotions, encourage, cure and teach. Today, we know that music and songs are used for pedagogical purposes as well. Many teachers include songs in their lesson plans to explain grammar rules, new vocabulary or concepts in a more interesting and creative way [6, p. 26].

Songs provide examples of authentic, memorable and rhythmic language. They can be motivating for students keen to repeatedly listen to and imitate their musical heroes. However, incorrectly pronounced sounds strain communication, sometimes even changing a phrase»s meaning. Songs are authentic and easily accessible examples of spoken English. The rhymes in songs provide listeners with repetition of similar sounds. Students often choose to listen to songs time and again, indirectly exposing them to these sounds. Here we are going to give some activities using songs during the lesson.

**Activity 1**

We can choose six words from a song from which minimal pairs can be created by.

- heaven — even
- hunger — anger
- man — mad

(From «*Imagine*» by John Lennon)

We write the pairs separately on cards and give out one set per group of four or five students. The students then match the pairs. They then listen to the song and «grab» the correct one. Choices are then checked against the lyrics.

**Activity 2**

We give out the lyrics, with certain words for students to guess the number of syllables, leaving a space by each word to write the number in. Students then listen, checking their predictions. At higher levels, we repeat the activity, with students underlining the stressed syllable whilst listening. We then drill these words and sing or chant the whole song through.

Here using songs is to focus on connected speech. Connected speech is the natural way we speak, linking together and emphasizing certain words, rather than each word standing alone. Contractions (two words forming one) are an extreme example of the way we connect speech, to the extent that the written form too is affected. Songs, and especially the chorus, provide real and «catchy» examples of how completely phrases are pronounced often to the extent that students find it difficult to pick out individual words. Songs, like other spoken texts, are full of contractions. Students can be keen to reproduce this, in order to sing the song as they hear it.

In this article, we use the following songs. These songs can ease the process of learning the body parts in the English language.

**Head and Shoulders, Knees and Toes**

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes  
 Head and shoulders, knees and toes, knees and toes  
 And eyes, and ears, and mouth, and nose.

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.  
 (Family Sing Along — Muffin Songs, 2013) [3, p. 1]

**The skeleton dance**

Dem bones, dem bones, dem dancing bones  
 Doing the skeleton dance  
 The foot bone»s connected to the leg bone  
 The leg bone»s connected to the knee bone  
 The knee bone»s connected to the thigh bone  
 Doing the skeleton dance  
 The thigh bone»s connected to the hip bone  
 The hip bone»s connected to the backbone  
 The backbone»s connected to the neckbone  
 Doing the skeleton dance  
 Shake your hands to the left  
 Shake your hands to the right  
 wiggle wiggle wiggle  
 wiggle your knees [5, p. 1]

These songs enable students to learn by heart some parts of human body in the English language. While singing the

song the teacher should show the action, and the learners should repeat after the teacher, because beginners form associations when they hear words and see the actions. The rhythm can be easily remembered leading to memorizing the words of the song easily.

Prior to beginning all these activities, ESP teachers should set some ground rules. All songs must be presented in English only. This means that the presenters will only be allowed to speak English when making their presentations. (Students may be nervous or feel intimidated when this requirement is made, but with some encouragement from the teacher, we believe that they will eagerly do their best). Furthermore, students should be told that while the actual bands or singers can be non-native speakers, the songs presented in class must be sung only in English. What this means is that a band or singer from Germany is fine to play in the class as long as all the words sung are in English.

Next, students should be given the opportunity to have 2 or 3 of their classmates in their group. We suggest that each group have no more than 4 people, but no less than 3 people. Since each group will be required to do some degree of preparation prior to their giving the presentation, and since each person in the group will be required to speak during the presentation, then having 3–4 people in a group will make things manageable for both the groups and the teacher. Now, we offer some suggestions/ideas which were mentioned in Mallinder, M. & Lee, H. N. book «Using Music in Second Language Instruction». We hope, any ESP teacher will find to be useful, and we willingly offer to any teacher who wants to use these ideas or suggestions.

1. Each group should tell the teacher a list (3–5 songs) of English-only songs which they would like to present. The students can put their preferred songs in numerical order beginning with the most favorite one, and the teacher can tell the students that if no other group has requested their favorite song before them, they can present that one.

2. After the groups have been told the songs they are allowed to present, the teacher should tell the students that they have to do some research about what they are presenting. Thus, each person in the group will be responsible for sharing different information with the class. We would suggest that the teacher tell the students to learn as much as possible before the presentation about the band/singer/song. Then during the presentation, each group member will present some information which they have learned.

3. Each group should be given approximately 8–10 minutes to complete their presentation, which will include playing their song two times. Putting a time limit of 8–10 minutes is useful for several reasons:

- a. It is long enough for students to play many songs 2 times, while also giving them a chance to speak briefly to the class.
- b. It allows teachers a chance to encourage their students to practice for their presentations, because students will know they do not have endless amounts of time to present their songs. Thus, they will learn that they must practice be-

fore hand to ensure they can both speak to the class and play their music in order to have a successful presentation.

c. We would also encourage teachers to ask their students to create a handout. If possible, it is best if all the students in class can be given a copy of the handout so that they may easily be able to understand what their classmates are saying. However, handouts primarily allow the students in class to follow along with the songs, and to even sing the songs if they choose to do that. A typical handout may include such information as each group member's name.

d. Some brief information about the song/singer (or bands) and lyrics.

e. Students can also include pictures of the singers or the bands, which they can easily get from the internet.

f. Students can be encouraged to create a handout which is as creative as each group wants to be. [4, p. 42]

However, we try to choose songs that are clear, not too fast, up-bringing, memorable, likely to appeal to our learners

and easy to create activities for, depending on the area of pronunciation we are focusing on.

As an English teacher, I use them in the classroom and find them to be effective in creating a relaxing atmosphere and entertaining learning process, and eliminating students' negative attitude towards foreign language learning. Thus, singing songs, even simple nursery rhymes, is useful in teaching English and providing systematic and active learning even to adults.

Finally, for any teachers who may be wondering if using any of the ideas we have presented here will really work for a class they are teaching, we encourage you to simply play a song or two in your class and see how your students react. We believe that teachers who have not used music in their classes previously will quickly discover that songs are a great way for teachers and students to «bond» together, and enjoy the time we have together.

#### References:

1. Girard, D. & Trim, J. L. M., (Eds.) (1988) Project no 12. Learning and teaching modern languages for communication. Final report of the project group (activities 1982–87), Strasbourg: Council of Europe.
2. Griffiee, D. T., (1995) Songs in action, Hertfordshire: Phoenix.
3. Family Sing Along — Muffin Songs, (2013) Head and Shoulders, Knees and Toes. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=YBJ\\_-MyV2rU](https://www.youtube.com/watch?v=YBJ_-MyV2rU).
4. Mallinder, M. & Lee, H. N. (2012). Using Music in Second Language Instruction. Retrieve June 1, 2016 from <http://www.hlomag.co.uk/dec12/sart.htm>
5. Super simple learning, (2009) The skeleton dance. Super Simple Songs. Retrieved from <https://www.youtube.com/Jpvuqj5nv6UQ>.
6. Thornbury, S. (2002). How to teach vocabulary, New York: Pearson Longman.
7. Howard Gardner. Multiple Intelligences, Basic books, 1993

## Формирование контроля за звукопроизношением у старших дошкольников с ОНР

Ключникова Оксана Евгеньевна, учитель-логопед  
МБДОУ «Детский сад «Малышок» г. Перевоза (Нижегородская обл.)

Хорошая речь — важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче, правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Одна из сторон речи — звукопроизношение. Формирование правильного произношения у детей — это сложный процесс, ребенок учится управлять своими органами речи, воспринимать обращенную к нему речь, осуществлять контроль за речью окружающих и собственной.

Психологические основы поэтапного формирования контроля и самоконтроля раскрыты в работах П. Я. Гальперина и его учеников. В их исследованиях контроль и са-

моконтроль представляются как умственные действия, соответствующие специфическому характеру и условиям происходящей деятельности. П. Я. Гальперин указывал на то, что в процессе формирования операций самоконтроля сама речь служит важнейшим средством «контроля за идеальным действием, за сохранностью произвольности идеального действия».

У детей, имеющих общее недоразвитие речи, регулирующая и контролирующая функции речи формируются с задержкой и неполноценно. Причиной этого являются проблемы, которые испытывают дети при восприятии, осознании и продуцировании речи.

Поэтому, особо — важное значение имеет утверждение П. Я. Гальперина о том, что для формирования самоконтроля речевой деятельности необходимо менять

форму речи: «от речи-сообщения переходить на речь-обозначение, переключаться с естественного языка на искусственную, символическую речь».

П. Я. Гальперин писал, что для переноса действия в умственный план необходима «развернутая, социализированная, естественная речь, для «мысленного действия» нужна условная, сокращенная, знаковая речь»

Формирование контроля и самоконтроля проходит на всех этапах работы над произношением (подготовительном, постановке звука, его закрепления и автоматизации, дифференциации). В зависимости от этапа «контрольный аппарат» постепенно сужается:

- от внешнего контроля со стороны педагога до формирования потребности в самоконтроле и во взаимоконтроле;

- от развернутого, пошагового контроля до свернутого;

- от систематических контрольных действий до периодических, а затем, при автоматизации навыков, до эпизодических.

Для формирования самоконтроля произношения необходимо соблюдение ряда условий:

- усвоение произносительных умений и навыков на основе полисенсорного восприятия элементов устной речи, сравнение собственного произношения с образцом;

- существование внешнего контроля со стороны педагога и технических средств обучения как основы формирования и развития самоконтроля;

- знание детьми различных способов самоконтроля, умение применять их;

- развитие слухового восприятия с умением оценить произношение, т. е. осуществление самоконтроля и взаимоконтроля на основе слуховых образцов;

- соблюдение единого речевого режима (как на индивидуальных и фронтальных занятиях, так и в свободной деятельности).

Система работы по формированию самоконтроля за звукопроизношением реализуется, в форме фронтальных, подгрупповых и, в большей степени, индивидуальных занятий.

При определении содержания коррекционного обучения, учитываются цели, задачи, принципы коррекционного обучения, экспериментальные данные, полученные в результате логопедического и психолого-педагогического исследования, закономерности развития речи в онтогенезе, современные представления о психофизиологических механизмах формирования операций самоконтроля речевой деятельности.

Содержание коррекционного обучения включает следующие направления:

- формирование кинестетического и кинетического самоконтроля при коррекции звукопроизношения;

- формирование самоконтроля за звукопроизношением в свободной речи.

Содержание системы работы реализуется на основе актуализации и активизации деятельности различных анализаторных систем: зрительного, тактильного, слу-

хового, сочетания слухового и тактильно-вибрационного анализаторов.

Развитие навыков самоконтроля осуществляется с применением традиционной методики формирования произношения, которая предусматривает два направления: освоение правильного произношения и развитие слухового восприятия.

Выделяют три стадии формирования самоконтроля произношения в процессе коррекционно-педагогической работы: подготовительная, основная, завершающая.

Подготовительная стадия состоит из одного этапа.

На подготовительной стадии коррекционной работы необходимо:

- познакомить детей с основными анализаторами, принимающими участие в процессе восприятия и воспроизведения устной речи, основными приемами самоконтроля (с опорой на различные анализаторы);

- познакомить со строением артикуляционного аппарата, названием органов артикуляции, принимающих участие в речеобразовании;

- уточнить движения органов артикуляционного аппарата, с максимальным привлечением кинестетических ощущений и наглядного материала;

- сообщить необходимые сведения об общих и дифференциальных признаках фонем (артикуляторных и акустических) и научить применять эти знания на основной стадии коррекционной работы;

- научить приемам вербализации своих действий при усвоении артикуляционных укладов.

Было замечено, что процесс формирования фонетической стороны речи у детей с ОНР облегчается введением материальных опор. Использование материальных опор придает артикуляционным действиям осознанность, позволяет использовать образ артикуляционного уклада как план действий и внешнюю опору для обеспечения точности, амплитуды, силы, последовательности артикуляционных движений.

С целью усвоения детьми артикуляционных характеристик звука мною применяется метод артикуляционно-орального моделирования. Артикуляционно-оральное моделирование осуществляется на внедренном в практику артикуляционном конструкторе, состоящем из магнитной доски, частей плоскостных моделей артикуляционного аппарата. Подвижные части модели артикуляционного аппарата позволяют детям самостоятельно манипулировать ими, выстраивать разные варианты артикуляционных поз, соотносить положение собственных артикуляционных органов со схемой, находить верные варианты, отвергать неправильные.

Основная стадия формирования самоконтроля состоит из трех этапов.

1. Этап постановки звука. Здесь широко используются знания детей, сформированные на подготовительной стадии: о строении артикуляционного аппарата, об общих и дифференциальных признаках фонем, воспроизведении правильной артикуляции звука и др.

Умение воспроизводить положения органов артикуляционного аппарата позволяет более эффективно овладеть правильной артикуляцией звука.

На этом этапе осваиваются критерии звука, отражающие отличительные смыслообразующие, артикуляционные и акустические характеристики:

- звуки могут быть речевыми и природными, речевой звук — самая маленькая единица речи;
- когда звуки дружат, образуется слово;
- один звук может изменить значение слова;
- звук имеет артикуляционные и акустические характеристики: при произнесении каждого звука по-разному расположены губы, зубы, язык, воздушная струя и головные складки.

Работа по усвоению артикуляционного и акустического образа звука проводится с использованием системы эталонов: карточек с рисунками и схемами, плоскостные модели артикуляционного аппарата.

Дошкольники выстраивают модели артикуляционно-орального образа звука по показу, с опорой на карточку, объединяют отдельные позы в серии упражнений. Таким образом, части модели становятся предметом действий ребенка.

Порядок (алгоритм) самоконтроля определяют карточки с изображением последовательного участия органов артикуляции в произношении звука и акустических характеристик звука.

### Порядок, единицы контроля при формировании артикуляционно-акустического образа звука

Артикуляционный образ звука
Губы
Зубы
Язык
Воздушная струя
Участие голоса

Акустический образ звука
Гласный
Согласный
Твердый
Мягкий

На первых этапах формирование контрольных операций проводится медленно, тщательно, строго «пошагово». После выполнения основной части работы поэтапно привлекается внимание детей к каждой единице проверки.

Дети фиксируют пальцем и взглядом часть схемы — модели, проверяемую на данном этапе, затем, удерживая палец на месте, переводят взгляд на схему контроля, привлекаются к сравнению, уточнению, исправлению.

Для закрепления кинестетических ощущений и кинетико-кинестетического самоконтроля применяются следующие приемы:

- привлечение активного сосредоточения на анализе показанной логопедом артикуляционной позы;
- сопряженные с логопедом действия;
- нахождение карточки с изображением показанной артикуляционной позы, воспроизведение с опорой на картинку и уточняющий показ;
- поэтапный анализ артикуляционной позы методом отбора соответствующих карточек с изображением участия отдельных органов в артикуляции и одновременным воспроизведением движений с ориентировкой на план — карточку анализа;
- моделирование артикуляционной позы на плоскостной модели с сопряженными самостоятельными артикуляционными действиями, с опорой на план — карточку и предыдущий анализ;
- упражнения на сравнение, исправление, нахождение правильных артикуляционных поз, моделирование по вербальной инструкции;

— нахождение рисунка артикуляционного уклада среди других рисунков;

— поэтапный сопряженный анализ артикуляционного уклада с выкладыванием карточек, определяющих план анализа, который на следующих этапах послужит программой самоконтроля;

— нахождение детьми с помощью плана изменений, сокращений или усложнений лишними элементами программы действий;

— сличение качества выполняемых движений с рисунками, моделью, с показом и указаниями логопеда, нахождение несоответствий, стимуляция к исправлению;

— проверка сохранности этапов и качества выполняемых движений с опорой на план, на модель, на рисунки, на кинестетические ощущения.

Данными действиями создавалась база для формирования саморегулирующихся механизмов речевой деятельности, умений и навыков кинестетического, кинетического, слухового контроля и самоконтроля. Таким образом, при усвоении общего алгоритма действий по анализу, моделированию, воспроизведению акустико-артикуляционного образа звука формировались операции кинестетического и кинетического самоконтроля.

Достигалась главная задача: постепенно формировались навыки произвольного регулирования мышечного тонуса и соблюдения необходимой силы, точности, амплитуды при произнесении того или иного звука.

2. Этап закрепления и автоматизации. Эта работа начинается с включения новой артикуляции в слог, слово, без длительного закрепления ее изолированного произно-

шения. Слоги отрабатываются по традиционной методике (с учетом фонетически оптимальной позиции). При произнесении слогов и слов внимание ребенка особо акцентируется на приемах самоконтроля. В период автоматизации целесообразно продолжать закреплять знания о способе и месте образования корригируемого звука, что способствует умению правильно воспроизводить и контролировать новые положения органов артикуляционного аппарата.

3. Этап дифференциации. Здесь работа базируется на усвоенном материале. Проводится дифференциация звуков, как по артикуляторным, так и по акустическим характеристикам: выделяется дифференцируемая пара, и уточняются опорные признаки при проговаривании слогов, слов, словосочетаний с ней.

Еще раз подчеркнем, что работа на основной стадии строится с учетом широкого применения знаний, умений и навыков, полученных на предшествующих занятиях. Проведенная подготовка позволяет сформировать и/или скорректировать произношение в основном с использо-

ванием словесных инструкций, системы условных знаков-символов основных моментов артикуляции на основе полимодального контроля. В дальнейшем на основе кинестетических ощущений дети сами называют основные моменты артикуляции звука.

На завершающей стадии работы, приобретенные навыки закрепляются в условиях естественной коммуникации (на фронтальных занятиях, в игре, в повседневном общении и т. д.). Здесь значимая роль принадлежит не только педагогу, но и окружающим ребенка людям: воспитателям, родителям, которые посредством внешнего контроля вводят приобретенные навыки в самостоятельную речь.

Таким образом, формирование и развитие навыка самоконтроля фонетической стороны речи у детей на специальных коррекционных занятиях, их совершенствование в свободной деятельности повышает качество устной речи учащихся, способствует более эффективному осуществлению процесса коммуникации.

#### Литература:

1. Акименко, В. М. Исправление звукопроизношения у детей: учебно-метод. пособие // В. М. Акименко. — Изд. 2-е. — Ростов на Дону: Феникс. — 2009. с. 63–64.
2. Винарская, Е. Н. О слуховом самоконтроле процесса устного высказывания // Вероятностное прогнозирование, — М.: Провещение. — 1977. — с. 123–127.
3. Выготский, Л. С. Мышления и речь // Соч. в 6ти Т. — М.: Педагогика. — 1982. — Т. 2. — с. 356–361.
4. Иванова, С. Ф. Речевой слух и культура речи. — М.: Просвещение. — 1970. — с. 53.
5. Карпова СП. Психология речевого развития ребенка. — Ростов на Дону: Изд-во Ростовского университета. — 1987. — с. 15–19.
6. Овчинникова, Т. С. Анализ умственной работоспособности детей с речевыми нарушениями // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. — СПб.: Питер. — 1996. — с. 17–28.
7. Сачко, Н. Н. Формирование двигательных навыков / Н. Н. Сачко, П. Я. Гальперин // Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. — М.: МГУ — 1968. — с. 38.
8. Сидорова, У. М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР: Упражнения, дидактические игры, логические задачи, игры-занятия. — М.: ТЦ Сфера. — 2005. — с. 29–34. — (Логопед в ДОУ).

## Приемы развития творческого мышления и способы их организации на занятиях по английскому языку

Ковалевич Алина Станиславовна, студент магистратуры  
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (Беларусь)

Решая мыслительные задачи, которые перед нами ставит жизнь, человек размышляет, делает выводы и тем самым познает сущность вещей и явлений, открывая законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир. Побуждаемый потребностями и интересами человек ставит цель — познать неизвестное, которое становится проблемой или задачей. Мышление, в свою очередь, и есть форма решения проблем, задач, вопросов, которые

постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. В контексте обучения иностранному языку творчество реализуется в речи, а оригинальные, нестандартные идеи и решения различных ситуаций, высказанные на иностранном языке в рамках межкультурной коммуникации, являются продуктом творческого мышления.

Одним из способов побуждения учащихся к развитию творческого мышления на занятиях по иностранному

языку является применение специальных приемов. Целесообразно упомянуть, что прием — это элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи преподавания на определенном этапе практического занятия. [1] Приемы способствуют организации такой образовательной среды, которая позволяет стимулировать развитие познавательного интереса в изучении иностранного языка, расширению кругозора, развитию коммуникативной компетенции, развитию творческих способностей. Приемы могут составлять систему упражнений, предлагаемую преподавателем, по развитию творческого мышления на занятиях по иностранному языку.

Анализируя работы других исследователей, мы классифицировали наиболее эффективные приемы развития творческого мышления. Мы предлагаем краткую характеристику данных приемов и способов организации учебно-познавательного процесса.

1. «Head's up» («Хэдз-ап»). Цель: тренировка и закрепление нового лексического материала. Организация данного приема включает в себя два пути: «путь аутсайд» и «путь инсайд». Условия для организации «пути аутсайда» следующие: учащимся предлагается карточка с ранее изученным словом, которое ему необходимо угадать по определенным характеристикам, предлагаемым ему другими учащимися. Задача других учащихся максимально творчески объяснить предложенное слово, сферу его употребления, чтобы можно было с легкостью угадать его. Целесообразно установить время, за которое учащийся должен отгадать слово. В «пути инсайд» учащиеся сами предлагают концепции, идеи, остальная группа вправе ответить честно «да» или «нет». Данный путь целесообразно ограничить временными рамками.

2. Прием «Draw, Show or Explain» («Нарисуй, покажи или объясни»). Цель: развитие творческого мышления и тренировка нового лексического материала. Прием основан на обмене идеями между игроками. В ходе игры используется 3 формы общения, необходимые для объяснения слов: рисование, пантомима, объяснение. Один учащийся выходит к доске и вытягивает карточку с написанным на ней словом. Цвет карточки (красный, синий, желтый) указывает на то, каким образом необходимо пояснить слово: нарисовать, объяснить или изобразить. Остальные учащиеся пытаются догадаться, какое слово подлежит объяснению. Лексические единицы на карточках должны быть из ранее усвоенной темы. Ответы принимаются только на английском языке [20].

3. «Who am I?» («Кто я?»). Цель: развитие творческого мышления учащихся, закрепление лексического материала, осознание сущности изученных понятий. Организация: каждому из учащихся предлагается слово, написанное на карточке. Основной задачей учащихся является рассказать о данном слове как о себе, остальные должны догадаться по описанию о каком слове идет речь.

4. «Find me» («Найди меня»). Цель: развитие творческого мышления, тренировка лексического материала.

Организация: из предложенного ряда букв, учащиеся должны составить слова в рамках изучаемой темы.

5. Прием «Free writing» («свободное написание»). Цель: усвоение грамматических конструкций, развитие творческого мышления учащихся, поддержание мотивации на учебно-познавательную деятельность. Организация: прием «свободное написание» предполагает свободное письменное задание, которое представляет собой предложение с необычной идеей, которую надо закончить. Данный прием развивает не только творческое мышление, но и совершенствует грамматический навык употребления сослагательного наклонения, а также вызывает интерес у учащихся, так как в большей степени является личностно-ориентированным. Например: Если бы я был Президентом, я бы ... [2].

6. Прием «Why would you ... Yes, but ...» («Почему бы ... Да, но...»). Цель: развитие творческого мышления, совершенствование навыков структурирования творческой мысли в речи в диалоговой форме. Организация: для организации данного приема от учащихся требуется только «полет фантазий» и строгая грамматическая конструкция «Why would you ... Yes, but ...» («Почему бы ... Да, но...»), которую нельзя игнорировать. Учащиеся в рамках очередности предлагают свои идеи, тем самым выстраивая их в диалоговой форме. Более продуктивен этот прием в рамках парной формы работы, а также он с легкостью мотивирует на творческое взаимодействие, т. к. содержит в себе аспекты игры.

7. «Корзина идей». Цель: активизация творческого мышления, развитие умений прогнозирования результатов обсуждаемых проблем, ситуаций, развитие умений определять ключевые аспекты темы, проблемы. Организация: данный прием может использоваться, как и на этапе введения в тему, так и на этапе систематизации знаний по теме. Учащимся предлагается сформулировать проблемные тезисы, ситуации, которые в дальнейшем будут анализироваться [3].

8. «Рассказ по рисунку». Цель: развитие творческого мышления и коммуникативной компетенции учащихся. Организация: учащимся предлагается серия картинок, опираясь на картинки, они должны составить историю, прогнозировать все возможные варианты последствия и решения ситуаций, представленных в картинках.

9. Прием «635». Цель: развитие творческого мышления и коммуникативной компетенции учащихся, систематизация знаний по теме, формулировка проблемных идей.

Условия организации данного приема следующие: первые 6 учащихся предлагают 3 идеи по теме за 5 минут, далее лист с идеями передается по часовой стрелке, где другие учащиеся дополняют своими идеями. Далее отбирается наиболее интересная для дискуссии идея. Плюс данного приема в том, что практически полностью исключаются повторения идей.

10. «Story-telling» или метод составления рассказа. Цель: развитие творческого мышления и коммуникативной компетенции учащихся. Организация: в рамках об-



суждаемой темы учащихся предлагается создать свою авторскую историю и разыграть ее. Истории учащихся далее обсуждаются за круглым столом [2].

11. Создание проектов или метод «проектов». В метода творческих проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно приобретать, формулировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Цель данного метода ориентирована на создание образовательного продукта (как и в методе проектов) и на организацию творческой деятельности учащихся, которая преобладает над поиском и изучением готовой информации. Основные требования к учебному проекту: наличие значимой в творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения; практическая, познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная деятельность учащихся; структурирование содержательной части проекта; использование творческих методов реализации данной проблемы, предусматривающих определенную последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из нее задач; выдвижение гипотез их решения и реализации; обсуждение способов оформления конечных результатов; сбор, систематизация, анализ и синтез полученных данных; техническое создание

проекта, оформление результатов, их презентация или защита; выводы, выдвижение новых проблем исследования.

12. «Up and down» («вверх вниз»). Для организации данного приема преподавателю необходимо отобрать объекты, предметы, ситуации, которые решаются стандартным способом (например, «ключ — открывает двери», «человек пойман контролерами за безбилетный проезд — оплата штрафа»), задача учащихся придумать как можно больше нестандартных вариантов функционирования объектов, предметов и оригинальных решений ситуаций.

13. Интерактивные методы. Дебаты. Это могут быть различного вида занятия-дискуссии: беседы за круглым столом, «мозговой штурм», дебаты и т. д. Использование в работе методов интерактивного обучения дает обучающимся: развитие личностной рефлексии; осознание включенности в общую работу; становление активной субъектной позиции в учебной деятельности; развитие навыков общения; принятие нравственности норм и правил совместной деятельности; повышение познавательной активности.

Данные приемы способны не только развить творческое мышление учащихся и их коммуникативную компетенцию, но и мотивировать учащихся на учебно-познавательную деятельность или к самообразованию.

#### Литература:

1. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник./ Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов; — М.: Высш. школа, 1982. — 373 с.
2. Волкова, Л.В. Опыт применения технологии развития творческого мышления на уроках английского языка. / Л.В. Волкова; [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://open-lesson.net/845/>. Дата доступа: 11.05.2018

## Дидактическая игра как средство развития речи у дошкольников

Козловская Екатерина Сергеевна, воспитатель;  
Мурашкина Людмила Михайловна, воспитатель;  
Конради Елена Владимировна, воспитатель;  
Комарова Ирина Юрьевна, воспитатель;  
Никитенко Екатерина Анатольевна, воспитатель;  
Дурнева Ольга Вячеславовна, старший воспитатель

МАОУ «Образовательный комплекс «Лицей № 3», отделение дошкольного образования детский сад «Теремок» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

**К.** Д. Ушинский писал: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он усвоит их на лету».

Ребенок уже с первых дней жизни старается овладеть наиважнейшей способностью человечества — речью. Дело в том, что этот процесс не происходит сам собой, он развивается при активном воздействии на ребенка окружающих взрослых — обучении. Обучение пониманию

первых слов проводится во время игры детей со взрослыми. Ничто так не привлекает внимание ребенка, как игрушка. Играя, по-разному используя игрушки, он знакомится с их свойствами, рассматривает, производит разнообразные действия: размахивает, стучит, вкладывает одну в другую, ставит одну на другую, катит и т. п. Если взрослый при этом будет умело называть и игрушки, и действия, производимые ребенком, то у него сравнительно быстро образуется условная связь между этими звуками

и соответствующими зрительными и двигательными раздражениями; слово приобретает для него сигнальное значение. Через некоторое время, после многих показов и одновременного называния, после того как ребенок несколько раз услышит название этого предмета или действия, в то самое время, когда он сам его проделывает, он свяжет слово с этим действием и при названии действия будет его воспроизводить. Обучая, пониманию слов, обозначающих действия («покажи», «постучи», «брось», «сделай ладушки» и др.), следует называть их в тот момент, когда эти действия производятся ребенком или взрослым. Называя нужное слово, можно взять ручку ребенка и выполнить ею соответствующее действие. Однако этим приемом пользоваться надо умеренно и осторожно: не следует применять его тогда, когда ребенок может сам произвести знакомое действие по примеру взрослого.

Когда ребенок показывает названный предмет или подает его по просьбе взрослого, он не ограничивается поворотом головы или взглядом, устремленным на него, а проделывает целый ряд движений: разыскивает предмет среди нескольких других, протягивает к нему руку, берет его, ощупывает, т. е. в восприятии ребенка участвуют разные физиологические механизмы, и условная реакция на этот предмет (в данном случае понимание слова) будет более стойкой. В результате того, что ребенок активно действует, он больше заинтересован. Обучение превращается в интересную, но познавательную игру, через которую ребенок познает окружающий его мир.

С развитием речи развивается и память детей. Когда ребенок начинает понимать речь взрослого, воспоминание вызывается не только при повторении обстановки, но и словесным напоминанием.

Если ребенок уже заговорил, то мы можем упражнять его в речи, побуждать к высказыванию, вызывая его в речи, побуждать ребенка к высказыванию, вызывая у него воспоминания о том, что он видел, например, на прогулке или во время занятия. Чтобы то ценное, что ребенок увидел, усвоил, не забывалось, мы должны напоминать ему об этом, но не обязательно снова это показывать, надо, чтобы он привыкал понимать речь, не подкрепленную показом. Постепенно надо учить понимать рассказ взрослого без иллюстраций и подкрепления показом. Сначала надо рассказывать ребенку, что находится в его окружении, и только потом усложнять. Постепенно, с расширением круга представлений детей и развитием их речи, все большее значение приобретает смысл рассказываемого. Дети воссоздают его в своем воображении и все меньше нуждаются в одновременном показе того, о чем рассказывается. [6, с. 103]

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что развитие речи у младших дошкольников — это сложный, непрерывный процесс, который не может происходить сам собой, только благодаря природным возможностям организма, то есть нормальному созреванию высшей нервной деятельности, что является необходимым условием полноценного развития ребенка. Но как ранее было отмечено,

что без дополнительного воздействия со стороны взрослых ребенок не может получить полноценного развития, несмотря на природные задатки. [6, с. 11]

Специфика дошкольного возраста заключается в том, что все психические процессы подвижны и пластичны, а развитие возможностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия будут созданы ему взрослыми. Обучение и воспитание в дошкольном возрасте носит целостный характер и может быть распределено в образовательном процессе лишь условно. Но одной из основных задач дошкольного образования является формирование правильной речи. Речевая деятельность не может быть без познания, без освоения ребенком окружающего мира. **Речевое развитие** включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Согласно приказу № 2151 Министерства науки и образования Российской Федерации от 20.07.2011 года утверждены Федеральные Государственные Требования к условиям реализации Основной Общеобразовательной Программы дошкольного образования. Интегративным результатом реализации указанных требований является создание развивающей образовательной среды:

— обеспечивающей духовно-нравственное развитие и воспитание детей;

— высокое качество дошкольного образования, его доступность, открытость и привлекательность для детей и их родителей (законных представителей) и всего общества;

— гарантирующей охрану и укрепление физического и психологического здоровья воспитанников;

— комфортной по отношению к воспитанникам (в том числе с ограниченными возможностями здоровья) и педагогическим работникам. [7]

Идея включения дидактической игры в процесс обучения всегда привлекала отечественных педагогов. Ещё Н.К. Крупская придавала большое значение игре как одному из средств воспитания и формирования личности детей: «Игра для них — труд, игра для них — учеба, игра для них — серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников — способ познания окружающего. Играя, он изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения, числовые отношения, изучает растения, животных». [4, с. 158]. В игре ребенок развивается физически, приучается преодолевать трудности. У него воспитывается сообразительность, находчивость, инициатива. Н.К. Крупская отмечала, что приобретать знания можно не только сидя над книгой, а через игру, которая должна помочь детям познать жизнь, познать самих себя. [4, с. 153]

В системе непрерывного воспитания и обучения детей второй группы раннего дошкольного возраста одно из главных мест занимает игра — это основной вид деятельности дошкольного периода, который благоприятно воздействует на психическое и личностное развитие младшего дошкольника.

Наиболее оптимальной формой обучения для ребенка дошкольного возраста является дидактическая игра. Именно в игре ребенок формирует такие умения, как:

различение формы предмета (круг, овал, квадрат, треугольник и т. д.); величины (большой или маленький);

цвета предмета (красный, синий, желтый, голубой, зеленый и т. д.); свойство предмета (твердый или мягкий, пушистый или гладкий). Играя с различными предметами, ребенок изучает его и овладевает разнообразными новыми движениями, действиями.

Дидактическую игру можно разделить на несколько стадий. Для каждой характерны определенные проявления детской активности. Поэтому дидактические игры можно условно классифицировать: игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные игры.

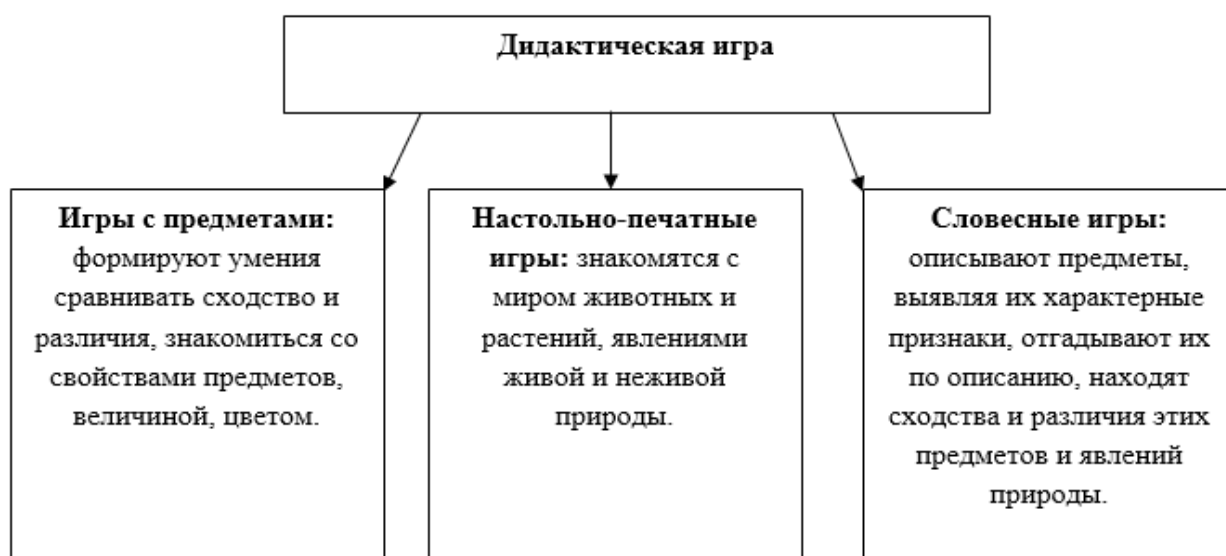


Рис. 1. Классификация дидактических игр

Именно в игре ребенок формирует такие умения, как: различение формы предмета (круг, овал, квадрат, треугольник и т. д.); величины (большой или маленький); цвета предмета (красный, синий, желтый, голубой, зеленый и т. д.); свойство предмета (твердый или мягкий, пушистый или гладкий). Играя с различными предметами, ребенок изучает его и овладевает разнообразными новыми движениями, действиями.

Дидактические игры имеют большое значение для обогащения творческих игр и более старших детей. Такие игры как:

- «Умные машины»;
- «Кто быстрее наденет на артиста его национальный костюм?»;
- «Молочная ферма»;
- «Кому что нужно для работы?»;
- «Кто построил этот дом?»;
- «От зернышка до булочки»

Эти игры не могут оставить ребят равнодушными, у них появляется желание перевоплотиться в строителей, доярок, пекарей, артистов и т. д. также эти игры направлены на усвоение, уточнение и закрепление знаний об окружающей жизни. Но для того чтобы эти игры действительно увлекали детей, взрослым необходимо стать ча-

стью, то есть непосредственным участником этой игры. Тем самым, взрослый своими действиями устанавливает психолого-педагогический контакт с детьми, вовлекая их в совместную деятельность, что является важным моментом на первых этапах знакомства с новой игрой, особенно для младших дошкольников. Взрослый в таких играх является участником и организатором, а это очень значимая отличительная особенность дидактической игры. [2, с. 98]

Игра является не только благоприятным условием для речевых проявлений детей дошкольного возраста, но и эффективным средством воздействия на качество детской речи. Дидактическая игра применяется для закрепления знаний об окружающем и соответствующего словаря, тренировки речевых умений и навыков (построить предложение, изменить слово, составить рассказ).

Таким образом, дидактические игры являются наиболее эффективным средством для полноценного развития ребенка младшего дошкольного возраста. Благодаря различным дидактическим играм у детей развивается речь: обогащается и активизируется словарный запас, формируется звукопроизношение, совершенствуется связная речь, ребенок старается выражать свои мысли с помощью речи.

Литература:

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 2008. — 400 с.
2. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду. Кн. для воспитателей дет. садов. — 2 — е изд., дораб. / А. К. Бондаренко. — М., Просвещение, 2001. — 153 с.
3. Ильяшенко, М. В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве: Учебно-методическое пособие. / М. В. Ильяшенко, О. С. Ушакова. — Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. — 140 с.
4. Крупская, Н. К. Роль игры в детском саду. В сб.: «О дошкольном воспитании»./ Н. К. Крупская. — М., 2005. — 158 с.
5. Лисина, М. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении с взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. — М.: Педагогика; 2007. — 208 с.
6. Петрова, В. А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет. — 3-е издание./ В. А. Петрова. — М., Просвещение, 1970. — 136 с.
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. — Москва: 2013 г.

## Ноосферное образование: практика применения (на примере урока окружающего мира «Вместе мы сила: как живут муравьи»)

Лоскутова Ирина Владимировна, учитель начальных классов  
МБОУ муниципального образования г. Саяногорск «Лицей «Эврика»

**Цель:** дать представление о жизни муравейника и коллективных насекомых муравьях; об ответственности человека за состояние природы.

### Задачи:

1. Расширить представление учащихся об экологии.
2. Создать на уроке атмосферу сотворчества и взаимодействия.
3. Воспитывать чувство осознания единства с природой, экологическую культуру, бережное отношение к природе.

### Ход урока

#### 1. Гармонизация пространства.

Какое ваше настроение, самочувствие? Как вы думаете, если от человека отделить какую-то его часть, что с ней произойдёт? Часть нельзя отделить от целого, иначе она умрёт или весь организм погибнет. Давайте представим, что мы части единого целого. Нашим единым организмом будет хоровод. В хороводе за руки держимся крепко и помогаем друг другу. Встаньте рядом с теми, с кем вам приятно держаться за руки. (*Стихотворение проговорить хором*)

Встанем дружно в хоровод,  
Руку друга пусть возьмет,  
Каждый член большой страны,  
Вместе будем я и ты.

#### 1. Актуализация знаний.

Знаете ли вы насекомых, которые живут большой семьёй, как единый организм?

Я загадаю загадку про героев нашего сегодняшнего занятия:

И под тяжёлой ношей  
Спешит на помощь друг —  
Тут народ хороший:  
В беде не бросят вдруг.  
Без работы — хоть убей! —  
Жить не может... (муравей).

— Действительно, сегодня на уроке мы узнаем много интересного из жизни муравьёв. *Предлагаю надеть шапочку муравья.*

#### 1 Актуализация знаний.

Рассматриваем микропрепараты муравьёв в стеклянном прозрачном параллелепипеде с помощью лупы.

**Муравей — символ трудолюбия и слаженной коллективной работы.**

Почему так говорят? (*работа с пословицами*)

— Мал муравей, да горы копает.

— Муравей не по себе ношу тащит, да никто спасибо ему не молвит; а пчела по искорке носит, да Богу и людям угождает.

— У муравья голова с просяное зернышко, а ума — чужал.

Муравьи — удивительные существа! Люди про них уважительно говорят: «Мал муравей телом, да велик делом».

Каким же делом он велик? Муравьи разносят семена лесных растений, перемешивают, рыхлят и удобряют почву. В медицине активно используется муравьиный яд.

Муравьи освобождают лес от гусениц, поедающих листья деревьев. За день обитатели муравейника уничтожают до двадцати тысяч гусениц. Много?!

Но муравей очень силен. Он может таскать тяжести, которые превышают его собственный вес в пятьдесят раз. Представьте, что вы подняли во дворе легковую машину — как бы все ахнули!

Муравьи всё делают дружно и организовано. Каждый муравей знает свои обязанности.

С помощью воображения мы можем попасть в муравейник и рассмотреть жизнь муравейника изнутри.

## II. Презентация новой информации

Устраивайтесь удобно, представьте себя на любимой полянке. Закройте глаза. Сделайте глубокий вдох, выдох. Прислушайтесь, какие звуки на вашей полянке? Представьте, мы сейчас отправляемся в лес. Почувствуйте, как там прохладно, деревья высокие, где-то в верхушках ветвей гуляет ветер. Под высокой сосной стоит горка, да не простая, а живая, вся шевелится. Это муравейник. Посмотрим, что там внутри.

Муравейник — это одна большая семья, все муравьи между собой — сёстры и братья. У входа встречает муравей-охранник, постукивает усиками по твоей голове: «Свой? Проходи». Чужого ни за что не пропустит, у чужого запах другой.

Спускайся по проходу, здесь очень тепло и влажно. Мы встречаем множество муравьёв-строителей, они делают туннели, а строительный материал скрепляют своей слюной. В качестве строительного материала муравьи используют кусочки листьев и коры, кусочки земли, травинки, хвоинки.

Мы спускаемся в самый центр муравейника. Понаблюдайте, как здесь в отдельной камере живёт мать всех муравьёв этого муравейника. Она откладывает яйца. Муравьи-няньки заботятся о них, переносят яйца в соседние камеры и ждут, когда появятся личинки.

В следующей камере работает муравей-уборщик. Это очень важная роль, и работы всегда много. Важно, чтобы во всех камерах и проходах была чистота и порядок.

Когда миссия уборщика исполнена, муравей становится добытчиком. Накормив всех, муравей может стать охранником или воином.

Пойдём за муравьём-добытчиком и посмотрим, куда он отправится за добычей. Вот он ползёт на куст. Там на верхних, нежных листочках много-много маленьких зелёных жучков — это тля. Муравей пощекочет усиками тлю,

а она выделит капельку сладкого сока. Эту каплю муравей понесёт в специальную камеру-хранилище. Добытчиков и тлю муравьи-воины охраняют от чужих муравьёв и других врагов. На зиму муравьи забирают свою тлю в муравейник.

**Повторение информации.** Мысленно пройдемся по муравейнику ещё раз и вспомним, кого мы там встретили. Нам пора возвращаться. Поблагодарите всех, с кем познакомились сегодня и узнали много интересного. Мы покидаем муравейник. И снова мы на чудесной полянке. Поблагодари свою полянку. Возвращаемся в класс. Пошевелите пальчиками, улыбнитесь.

## III. Закрепление знаний

1. Обсуждение с движением.

— Каким вам представился муравейник?

— Сколько было входов, кто охранял входы?

— Где была камера матки?

— Какие роли у муравьёв в муравейнике?

2. Рисование увиденного в муравейнике.

Педагог обращает внимание детей на то, что муравьи — это насекомые, у них 6 ног на груди, брюшко, на голове 2 глаза, 2 усика. Переходы и камеры в муравейнике могут быть и под землёй. Сколько было муравьёв-охранников? Это самые старшие и опытные муравьи. Камера матки в самом удобном месте муравейника. Где были камеры с яйцами, с личинками, с куколками?

3. Подвижная игра «Работа и сон в муравейнике».

Кажется, что муравьи не спят, а всё время ползают. Просто сон муравья так короток, что за день он успевает поспать много раз по одной минутке.

*Раз, два, три, четыре, пять!*

*Дружно вышли мы играть.*

*Превратимся в муравьёв*

*И начнем игру сейчас!*

Музыка для движения с остановками. Дети двигаются произвольно, на паузе останавливаются, изображая, что муравей спит.

## IV. Итог урока

— О каком насекомом говорили на уроке?

— Что нового узнали о муравье?

— Ребята, к вам под стул, каждому, приполз муравьишка, и оставил вам своё пожелание и совет. Прочитайте и подумайте, что хотел сказать вам муравьишка.

— Природа — это наш общий дом. Ее надо беречь насколько хватает сил! С разрушенного муравейника начинается разрушение природы. Помните всегда об этом и берегите природу!

## Современные методы преподавания на уроках географии

Макаренко Ольга Николаевна, учитель географии  
МБОУ муниципального образования г. Саяногорск «Лицей «Эврика»

*Идеальным было бы не только видеть и слышать то, что надо запомнить, но и ощупать это, обнюхать и попробовать на вкус.  
Д. Карнеги*

В современном мире, когда жизнь не стоит на месте, все более актуальным становится вопрос о том, как заинтересовать ребенка в обучении, как сделать урок продуктивным, с учетом природосообразных и здоровьесберегающих технологий.

При подборе современных методик в своей учебной практике мое внимание привлекла биоадекватная методика преподавания, разработанная академиком РАЕН, доктором психологических наук Натальей Владимировной Масловой, (метод ноосферного преподавания учебных дисциплин) [6].

О необходимости обращения к образному мышлению в учебной деятельности говорили такие педагоги и психологи, как Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори. В середине XX века в отечественной педагогике впервые заговорили о необходимости опоры на образную память учащихся.

Мышление представляет собой психический процесс отражения реальности в ее наиболее существенных связях и отношениях, а образное мышление — это мышление представлениями, наглядными образами, которые возникают в сознании благодаря образной памяти (представления, звуки, запахи, вкусы и др.) Суть образной памяти заключается в том, что воспринятое раньше воспроизводится затем в форме представлений.

Биоадекватная методика развивает образное мышление через создание мыслеформ (мыслей, которые возникают в сознании в виде образов и затем воспроизводятся в определенной форме представлений). От одного биоадекватного занятия к другому учебные мыслеформы как микроструктуры знания по конкретному предмету закладываются в долговременную память ученика. При этом помимо активизации физиологических, интеллектуальных, психических функций учащихся включаются творческие способности обучающегося. Это и есть соответствующий природе человека естественный путь образовательного процесса.

При биоадекватном методе преподавания управление познавательной деятельностью ученика осуществляется через аппарат эмоций и ощущений. Ученик не получает наглядное пособие в готовом виде, а сам создает его в своем воображении, отображая затем увиденную мыслеформу на бумаге и располагая на нее полученную от педагога учебную информацию в определенной последовательности.

Согласно операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже, естественное восприятие любой информации проходит 4 обязательных этапа:

1. Репрезентация (представление) образа изучаемого явления. Это сенсорно-моторный (чувственный) этап, на котором предлагается образ изучаемого явления. Это подготовительный этап, во время которого учитель использует специально подобранную к теме музыку, ароматы натуральных масел, способствуя внутреннему размышлению, наблюдению.

2. Представление информации (объяснение образа в свете изучаемого явления). На данном этапе происходит символическая свертка (наложение на образ) чувственно-логической информации. Формируется зрительный образ — отражение действительности, в которой на основе представлений конструируются образы объектов и явлений. Эти два этапа происходят в состоянии релаксации и по мнению Л.П. Попова имеет максимальную эффективность в обучении [4].

3. Закрепление мыслеобраза изучаемого явления. Дискурсивно-логическое осмысление информации, которое происходит в режиме активности. На этом этапе происходит беседа с обучающимися, в ходе которой, дети делятся своими впечатлениями, рассказывают о том, в каком образе им удалось представить учебную информацию.

4. Творческое использование мыслеобраза. На этом этапе происходит сохранение мыслеобраза в долговременной памяти.

Таким образом, у обучающихся закрепляется способность мыслить мыслеобразами и формируется личностно-ориентированная система мыслеобразов по каждой учебной дисциплине.

Целью природосообразного урока: развитие естественного способа мышления мыслеобразами, формирование целостного мышления и воспитание гармоничной творческой личности.

Примерная схема урока:

I. Организационный момент (фаза активности) — 10 мин

1) Проверка домашнего задания

2) Актуализация знаний

II. Введение новых знаний. Работа с образом (фаза отдыха) — 12 мин

1) Релаксация.

а) подготовительный этап (вводная релаксация);

б) формирование учебного мыслеобраза;

в) символическая свертка учебной информации;

2) Четкое повторение структурированной информации.

III. Закрепление (фаза активности). — 15 мин

1) Проверка усвоения нового материала. Повторение (обсуждение) информации.

2) Воссоздание образа-символа (мыслеобраза) на бумаге, нанесение на него учебной информации.

3) Проверка усвоенной информации по рисунку в учебнике или сделанному учителем, творческая работа.

4) Итог урока.

IV. Домашнее задание — 3 мин

В качестве домашней работы предлагается выполнить творческое задание на изучение учебного материала с помощью учебника, словарей или другой дополнительной литературы [4, с. 9]

В результате применения биоадекватной технологии на уроках позволяет достичь высоких результатов в обучении:

- обучающиеся легче усваивают учебный материал;
- повышается мотивация к учебному процессу;

- снижается уровень тревожности и агрессивности;
- идет постоянное развитие творческого начала детей;
- дети учатся мыслить мыслеобразами;
- формируется система мыслеобразов по конкретной учебной дисциплине.

Еще М.В. Ломоносов в наставлении родителям и педагогам писал: «Каждому... Подобаает знать, что школяр есть существо, которому надобно удивляться, как естеству необычному, оное желает выразить себя — «какой есть я!». Педагоги, работающие по биоадекватной методике, имеют возможность не просто удивляться каждому «естеству необычному», они вооружают каждого ученика знанием механизма прородосообразного мышления человека и практическим умениям работать в системе. И учителю, и ученику становится ясным не только путь познания, его этапы, но и роль каждого из этапов на пути познания [6].

Хороших, добрых, творческих вам учеников!

Литература:

1. Давыдовская, Н. А. «Психологические и медицинские основы здоровьесберегающего и природосообразного метода преподавания». М, 2005. — с. 37
2. Душина, И. В., Понурова Г. А. Как учить школьников географии: Пособия для начинающих учителей и студентов педагогических институтов и университетов по географическим специальностям. — М.:1996. 192 с.
3. Кругликов, В. Н., Платонов Е. В., Шаранов Ю. А. Методы активизации познавательной деятельности — С.-Пб.: Знание, 2006. 190 с.
4. Мазурина, Л. В. Биоадекватная методика преподавания географии. Методическое пособие. — М. 2007, 96 с
5. Маслова, Н. В. Ноосферное образование. М. 1999, с 133—150
6. Маслова, Н. В., Антоненко Н. В., Ульянова М. В. и др, Биоадекватная методика преподавания — отв. Ред. Н. Г. Куликова, — : Центр РАЕН «Планета семья», 2018.—80 с.
7. Узнандзе, Д. Н. Общая психология. Учебник. — С.-Пб.: Питер, 2004. — 413 с.

## Использование интернет-ресурсов педагогами в образовательном пространстве

Синельникова Дарья Дмитриевна, студент магистратуры  
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

*В статье рассматривается возможность применения педагогами образовательных организаций в своей деятельности использовать глобальную сеть Интернет.*

**Ключевые слова:** интернет-ресурсы, порталы, глобальная сеть Интернет

В настоящее время современный педагог должен хорошо ориентироваться в нарастающем потоке информации и уметь правильно отбирать из неё необходимое для воспитания и обучения учащихся, у него должны быть сформированы умения использовать в учебно-воспитательном процессе современные образовательные ресурсы. Сегодня общество проявляет более серьезные требования как качеству труда и уровню компетентности педагога, так и объему, актуальности знаний и их системной организации.

Данные условия отражены в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), что выпускники

педагогических направлений должны быть готовы к использованию основных методов и средств получения, хранения, переработки информации, уметь работать с компьютером как средством управления информацией, также работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

В современной системе образования источники знаний кардинально изменяются каждый день, по сравнению какими они были десять или двадцать лет назад. В своей работе педагоги получают информацию, не только из традиционных учебных материалов, но и из средств массовой информации. В этом случае крупнейшим информационным источником является глобальная сеть Интернет,

на сегодняшний день эта практически единственная глобальная сеть, используемая в системе образования. Эта телекоммуникационная сеть предоставляет возможность коллективного доступа к учебным материалам, которые могут быть представлены в виде старых учебников, которые были сканированы или электронно-напечатанных текстов, в виде сложных интерактивных систем, компьютерных моделей, виртуальных учебных сфер и других информационных средств.

В своем исследовании Н.Г. Каменкова и С.В. Сурикова, в котором они описывали особенности использования Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности педагога, они классифицировали информационные ресурсы в сфере образования, размещенные в сети Интернет, и выделили группы [2]:

- научно-популярная информация (различные издания, газеты и журналы);
- справочная информация (справочники, сетевые словари, «виртуальные библиотеки», энциклопедии);
- образовательная информация (дистанционные курсы, вебинары, методические разработки и т. д.);
- познавательная информация (тематические сайты, которые посвящены проблемам в образовании).

В настоящий момент в сети Интернет обозреваются материалы разного качества, они могут иметь никакого рецензирования, а есть те, которые написаны опытными исследователями, педагогами и кандидатами наук в сфере образования. Основное содержание сайтов, посвященных вопросам образования — это результат методической деятельности педагогов: конспекты уроков и различных мероприятий, статьи, тематические подборки заданий, индивидуальные образовательные маршруты, учебные программы и планы. Чаще всего представленные материалы не проверяются на достоверность, методическую корректность и грамотность.

В своём исследовании Т.Ж. Базаржапова описала педагогические ресурсы сети Интернет, которые являются грамотными и проверенными порталами [1, с. 10]. Главный портал является Федеральный ресурс «Российское образование», он является главным порталом Министерства образования и науки РФ и содержит огромное количество профессиональной информации для всех категорий педагогов. На портале Министерства образования и науки РФ, информация размещается и обновляется каждый день, практически сразу, когда принята или утверждена, на портале педагоги могут найти для себя законодательно — нормативные документы, регламентирующие различные аспекты деятельности образовательных

учреждений и осуществлять проведение экспертной и оценочной деятельности.

Педагогическая и методическая информация содержится на тематических образовательных ресурсах и сайтах, которые посвящены определенному кругу педагогической проблемы, например сайт гуманитарной направленности ([www.auditorium.ru](http://www.auditorium.ru)).

Чтобы получить самую оперативную информацию по разным проблемам модернизации системы образования, познакомиться с региональным опытом и результатам эксперимента, узнать интересующие вопросы на форуме педагога могут на сайте Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования РФ (<http://www.apkrro.ru>).

Педагоги все чаще предпочитают заниматься в электронных библиотеках, такие ресурсы дают возможность работать над информацией в любое им удобное время, помогает сократить время профессиональной деятельности за счет экономии временных и трудовых ресурсов.

Проанализировав российские образовательные Интернет-ресурсы, показал, мы увидели, что они очень разнообразны по содержанию, форме, способу подачи и представлению информации. Министерством образования и науки РФ был создан каталог, чтобы у пользователя не возникало трудностей разобраться в многообразии материалов, в нём представлены результаты анализа образовательных ресурсов, размещенных в сети Интернет. Этот каталог содержит Интернет-порталы, систематизированных по различным критериям: от организации-создателя разного уровня (федеральные, региональные) до предметного (перечень дисциплин, изучаемых в школе).

Есть несколько вариантов для использования ресурсов сети Интернет в образовательном пространстве:

1. для организации учебно-образовательного процесса с использованием ИКТ (для создания предметных презентаций, тестовых оболочек, видеоконференций, фильмов и интерактивных игр);
2. для организации внеурочной деятельности, вовлечение учащихся в проектную деятельность;
3. методическая поддержка педагогов, в разработке образовательной документации и в поиске методических материалов (разработка уроков, тестов, учебных программ и планов и индивидуальных образовательных маршрутов).

Таким образом, образовательное пространство меняется из-за нового этапа информатизации, в образовательных учреждениях широко используется современные информационно-коммуникационные технологии и информация, которая предоставляется сетью Интернет.

#### Литература:

1. Базаржапова, Т.Ж. Использование интернет-ресурсов в профессиональной деятельности учителя // Вестник бурятского государственного университета. — 2008. — № 15. — с. 10–13
2. Каменкова, Н.Г., Сурикова С.В. Особенности использования Интернет-ресурсов в профессиональной деятельности учителя начальных классов // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2011. — № 2. — с. 46–56.



## Проектирование организационно-методического сопровождения педагогического процесса в учреждении дополнительного образования

Соловьёва Оксана Викторовна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Михина Галина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

В настоящее время государством и обществом предъявляются высокие требования и отмечается усиленное внимание к учреждениям дополнительного образования детей и взрослых.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» дает такое определение: «дополнительное образование — это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей» [1].

В своем научном исследовании мы рассматриваем термин «дополнительное образование», которые дают теоретики и практики педагогики, исследуя различные аспекты этого вида образования. На наш взгляд, ни одно определение не дает точного и конкретного понимания термина «дополнительное образование», поэтому можно говорить о достаточном разнообразии в подходах к определению понятия.

Основная задача, которая ставится в Концепции развития дополнительного образования детей и других нормативных документах, — это повышение охвата детей программами дополнительного образования [2]. Прежде всего, это говорит о высоком потенциале дополнительного образования для развития и социализации детей, что подтверждается результатами опроса, проведенного научно-исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в рамках мониторинга экономики образования «Актуальные стратегии поведения родителей на рынке услуг дополнительного образования». По результатам опроса среди шести тысяч родителей учеников в России подавляющее большинство прибегают к услугам дополнительного образования. В больших городах таких респондентов — 96%, в средних и малых — 93%, в по-

селках — 85%. Родители выделяют несколько ключевых причин, которые побуждают их тратить время и силы на дополнительное образование своих детей: 1) желание выявить склонности и таланты ребенка, отыскать те области, в которых он сможет добиться заметных результатов; 2) стремление разнообразить досуг школьника, заинтересовать его, мотивировать учиться; 3) необходимость помочь начинающему школьнику справиться с тем, что у него не получается, вызывает отторжение и страх [3].

Созданное в Российской Федерации дополнительное образование детей не может быть отнесено ни к одному из признанных на международном уровне типов. Оно не является ни традиционным общим или профессиональным образованием (потому, что не имеет установленных ограничений в отборе направлений деятельности детей), ни произвольным (поскольку организуется в целенаправленно создаваемых специалистами учебных ситуациях), ни дополнительным в значении после дипломного образования (ибо начинается задолго до получения диплома), ни неформальным или внешкольным в принятой на международном уровне трактовке (так как осуществляется на противопоказанном этому типу учрежденческом уровне). По сути, дополнительное образование детей является образованием, осуществляемым по не исследованным и соответственно не осмысленным наукой законам, что позволяет сделать вывод о его сущностной инновационности.

В связи с этим в системе дополнительного образования города Владивостока существует проблема, связанная с отсутствием организационно-методического сопровождения педагогического процесса в учреждениях дополнительного образования, в том числе в муниципальном автономном учреждении дополнительного образования «Владивостокский городской Дворец детского творчества» (МАУ ДО «ВГ ДДТ»).

В настоящий момент дополнительное образование — активно развивающаяся, открытая, неформальная образовательная система, в которой непрерывно обновляются содержание, методы и формы работы, активно проявляется авторская позиция педагога, идут процессы интеграции с другими видами образования. Деятельность организаций дополнительного образования пока не регулируется ФГОС, содержание дополнительных образовательных программ продиктовано социальным заказом общества и определяется в соответствии с приказом Минобрнауки России от 29.08.2013 N 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [4].

В городе Владивостоке в системе дополнительного образования действуют 22 учреждения, которые охватывают дополнительными образовательными программами более 25000 тысяч детей.

Учитывая эти факторы, деятельность учреждений дополнительного образования требует инновационного, научного и системного организационно-методического сопровождения, так как в организациях дополнительного образования очевидно противоречие между базовой подготовкой педагогов и теми реалиями, с которыми приходится сталкиваться в современных условиях: развитие IT технологий, появление новых средств коммуникации, предъявление высоких требований к обучающемуся со стороны образовательных стандартов программ общего образования, предпрофессиональных программ и будущих работодателей, кроме того, в учреждениях дополнительного образования наблюдается полное отсутствие или недостаточное развитие деятельности методических служб. С одной стороны, отсутствие организационно-методического сопровождения и четких стандартов (ФГОС) дает возможность вариативности общеобразовательных программ и свободному развитию объединений различных профилей, с другой стороны, это приводит к застою учреждения и низкому качеству дополнительных образовательных программ. В

течение многих лет методические службы занимались в основном осуществлением контролирующей функции, обеспечивали внедрение инструкций, приказов, распоряжений, методик.

Исходя из проблемного поля, тема нашего будущего исследования: «Проектирование организационно-методического сопровождения педагогического процесса в муниципальном автономном учреждении дополнительного образования «Владивостокский городской Дворец детского творчества»».

**Объект исследования:** организационно-методическое сопровождение педагогического процесса в МАУ ДО «ВГ ДДТ».

**Предмет исследования:** средства педагогического сопровождения педагогического процесса учреждения дополнительного образования на примере МАУ ДО «ВГ ДДТ».

**Цель исследования:** определение организационно-методических средств сопровождения педагогического процесса в МАУ ДО «ВГ ДДТ».

**Результатом данного научного исследования** станет Программа развития МАУ ДО «ВГ ДДТ» и рекомендации по созданию городской методической службы для учреждений дополнительного образования г. Владивостока на базе МАУ ДО «ВГ ДДТ».

#### Литература:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] // Компания «Консультант Плюс».
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р «Концепция развития дополнительного образования детей» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] // Компания «Консультант Плюс».
3. Актуальные стратегии поведения родителей на рынке услуг дополнительного образования. Информационный бюллетень. — Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. — 36 с. — (Мониторинг экономики образования; № 18 (117)).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. N 1008 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] // Компания «Консультант Плюс».

## Сетевой электронный образовательный портал «Современный медицинский колледж» как инновация в образовательном процессе

Татаринцев Алексей Викторович, кандидат медицинских наук, преподаватель  
Медицинский колледж № 6 г. Москвы

*Статья посвящена проблеме повышения качества образования в медицинском колледже посредством внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Рассматривается сетевой образовательный портал как одна из инновационных технологий обучения. В качестве примера приводится сетевой электронный образовательный портал «Современный медицинский колледж».*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, медицинский колледж, образовательный портал, сетевой электронный портал, инновация.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) обязывают преподавателей внедрять и использовать в образовательном процессе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), а также обучать учащихся эффективному использованию ИКТ.

В качестве примера внедрения и использования ИКТ в образовательном процессе рассмотрим сетевой электронный образовательный портал «Современный медицинский колледж» (ОП).

Основной целью создания ОП было формирование открытого образовательного пространства для студентов с возможностью организации целенаправленной самостоятельной работы студентов по теме во внеурочное время.

ОП был создан для использования в качестве дополнительного средства обучения сестринскому уходу в хирургии студентов обучающихся по специальности 34.02.01 Сестринское дело. Содержание ОП основывалось на требованиях ФГОС.

Для ОП была выбрана наиболее универсальная структура — древовидная, которая позволила включить в себя следующие уровни и разделы:

- главная страница,
- организационные материалы,
- материалы к занятиям,
- видео,
- тестирование,
- банк контрольных заданий,
- материалы к экзаменам,
- проектная работа,
- практика,
- выпускная квалификационная работа (ВКР),
- библиотека,
- полезные ссылки,
- кабинет,
- форум.

Первый уровень включает только главную страницу, на которой размещены приветственное обращение и правила пользования ОП. Содержание каждого раздела второго уровня с подуровнями приведено в таблице 1.

Таблица 1. Структура ОП

Раздел	Содержание раздела
Организационные материалы	Раздел содержит текст ФГОС специальности 34.02.01 Сестринское дело и упрощенный календарно-тематический план (КТП) с указанием вида занятия, его темы, основной литературы и домашнего задания. В конце КТП имеются ссылки на скачивание основной литературы: учебника и практикума.
Материалы к занятиям	Раздел содержит полные тексты лекций и учебно-методические разработки для практических занятий.
Видео	Раздел содержит учебные видеоролики, видеофильмы и ссылки на видео. Все видео разделены на тематические категории: асептика и антисептика, кровотечения и гемостаз, десмургия и т. д.
Тестирование	В данном разделе можно пройти тестирование онлайн по темам занятий. Результат сохраняется в специальной базе данных.
Банк контрольных заданий	Раздел содержит сборники ситуационных задач и банк тестовых заданий по темам занятий. Приведены примеры решений задач.
Материалы к экзаменам	Раздел содержит перечень манипуляций для экзамена и список патологий, которые встречаются в экзаменационных билетах. К каждой манипуляции приведен алгоритм её выполнения.

Проектная работа	Раздел содержит методические рекомендации по выполнению проектной работы в рамках сестринского процесса в хирургии. Приведены примеры работ.
Практика	Раздел содержит набор материалов для учебной и производственной практики: бланки, учебную документацию, рабочую программу и др.
ВКР	Раздел содержит примеры ВКР и встроенную систему антиплагиат.
Библиотека	Раздел состоит из двух подразделов: основная литература и дополнительная литература. В каждом из подразделов размещены ссылки на скачивание необходимой учебной литературы.
Полезные ссылки	Раздел содержит ссылки на сайты профессиональных медицинских сообществ и сайты с медицинской литературой.
Кабинет	В данном разделе можно ознакомиться с оборудованием специализированного кабинета.
Форум	Средство общения между участниками учебного процесса в рамках ОП.

Подобная структура и содержание ОП полностью перекрывает все потребности преподавателей и студентов при изучении сестринского ухода в хирургии.

Для оценки эффективности внедрения ОП в образовательный процесс было приведено исследование с определением среднего бала успеваемости студентов. Учитывались оценки, полученные при проведении как итогового (по разделу), так и текущего (по темам) контроля. Исследование проводилось в 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 учебных годах на базе двух средних специальных образовательных медицинских учреждений.

Из всех студентов, которые изучали в данном учебном году раздел, посвященный сестринскому уходу в хирургии, формировались две группы по 20 студентов: эксперимен-

тальная и контрольная. Для участия в эксперименте студентам контрольной группы необходимо было иметь доступ в сеть Интернет. Учебный процесс по разделу для экспериментальной группы был построен на использовании возможностей ОП, а для контрольной группы — на использовании классических учебно-методических материалов.

После изучения определенной темы студенты обеих групп проходили тестирование под контролем преподавателя. После изучения всего раздела студенты прошли итоговое тестирование. Содержание вопросов не выходило за рамки КТП. Практические навыки в данном исследовании не оценивались. Полученные результаты представлены ниже в сводных таблицах и диаграммах.

Таблица 2. Средний бал по темам

Тема раздела	Средний бал					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Учебный год	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Асептика и антисептика	4,0	4,1	3,9	3,5	3,7	3,6
Обезболивание	4,1	3,9	4,3	3,8	3,7	3,8
Кровотечение и основы трансфузиологии	4,0	4,1	4,1	3,6	3,5	3,4
Основы травматологии	4,2	4,0	4,6	3,3	3,7	3,4
Хирургическая операция	3,9	3,9	4,3	3,8	3,8	4,0
Десмургия	3,8	4,8	4,5	3,7	4,0	4,1
Хирургическая инфекция	3,8	3,9	4,0	3,3	3,6	3,7
Раны	4,2	4,4	4,3	4,0	4,1	4,3

Из таблицы видно, что при использовании возможностей ОП результаты освоение тем лучше, чем при использовании только печатных учебно-методических материалов. Это же подтверждается и результатами итогового тестирования по разделу (таблица 3, рисунок 1).

Эти данные не претендуют на абсолютную объективность, но по ним уже можно судить об эффективности внедрения в учебный процесс ОП.

Данный ОП был создан в 2013 году и поддерживался исключительно усилиями преподавателей. Без должного интереса со стороны администрации учебных заведений, по объективным причинам, в первую очередь временным и финансовым, в начале 2018 года был реконструирован в более упрощенную форму. С ОП в его нынешнем виде можно ознакомиться по адресу [mmdc.su](http://mmdc.su).

Таблица 3. Средний бал итогового тестирования по разделу

Тема раздела	Средний бал					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Учебный год	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Итоговое тестирование	4,0	4,4	4,6	3,7	3,9	4,0

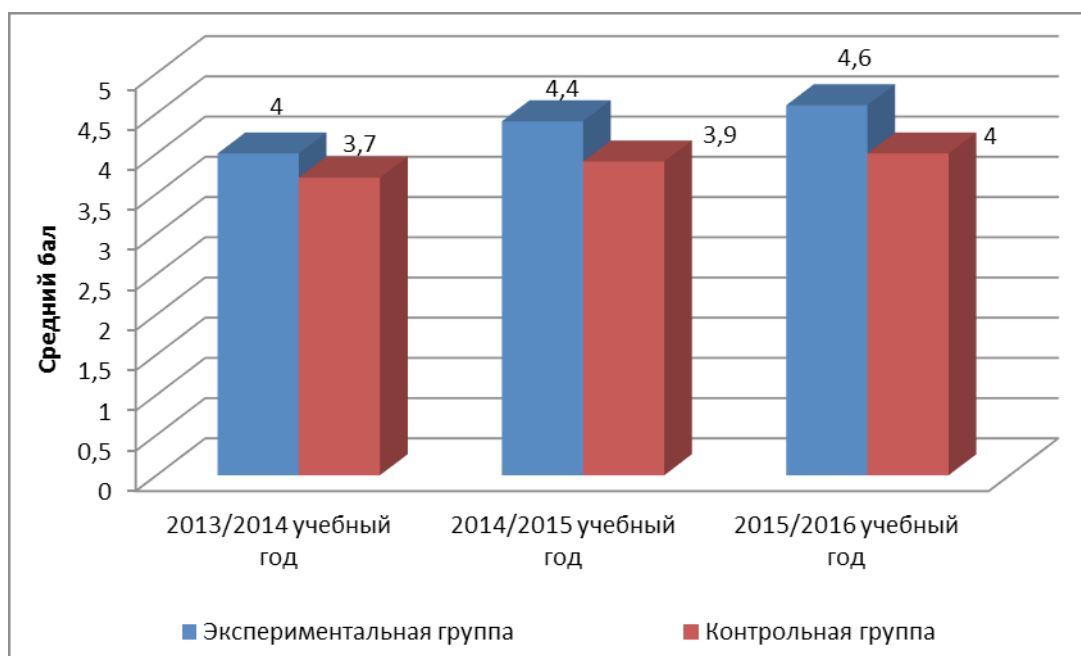


Рис. 1. Средний бал итогового тестирования по разделу

## Развитие патриотического воспитания в России

Тимошенко Юлия Владимировна, студент магистратуры  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Современное развитие российского государства и общества ставит серьезные задачи в вопросе воспитания нового поколения. В настоящее время существует социальный заказ государства на воспитание здорового, мужественного, смелого, инициативного человека, с активной жизненной и профессиональной позицией, трудолюбивого и высоконравственного, патриота своей Родины, уважающего права и свободы личности, традиции и культуры других народов. Постоянные изменения военно-политической обстановки в мире, попытки дестабилизации общества особенно остро ставят вопрос патриотического воспитания.

История нашей страны говорит о том, что чем больше внимания уделяется патриотическому воспитанию, укреплению Вооружённых Сил, тем крепче страна. Данное направление насчитывает многовековую историю. Можно выделить основные исторические этапы на каждом из ко-

торых стояли свои задачи и определенное содержание, свои методы и формы.

В период Древней Руси патриотическое воспитание осуществлялось с раннего возраста с целью воспитания будущих дружинников, которые являлись основной военной силой и советниками князя.

Звание дружинника в Древней Руси было наследственным. Поэтому в дружинных семьях особое внимание уделялось воспитанию подрастающего поколения уже с раннего детства в духе воинства. Мальчиков настраивали на то, что они защитники своей семьи, общины, города, области, всей «Светлой Руси» [1,13].

Во времена феодальной раздробленности и монголо-татарского ига зародившаяся система подготовки к службе распалась.

В XV–XVII вв. шел процесс формирования русской нации на основе территориальной целостности, эко-

номической сплоченности русского народа, развития национального языка и общей культуры. Это определило особенность становления регулярной армии Русского государства как армии национальной, являвшейся мощным орудием внутренней и внешней политики в руках утверждавшейся самодержавной власти. Идеологическими основами русской национальной армии были патриотизм, самодержавие и православная религия. Но русское войско не имело устойчивых форм организации и не отвечало данным требованиям. Ко второй половине XVI в. патриотизм приобретает конкретные политические очертания, становится синонимом служения великому князю, а затем — царю. Особенно ярко это проявилось при Иване Грозном, когда измена правителю стала расцениваться как измена Отечеству.

Особенностью патриотизма периода Смутного времени стало сопоставление отечества не с конкретным монархом, а с монархическим способом организации жизни страны. Участие каждого человека в жизни страны расценивалось с точки зрения его пользы государству. Патриотическая деятельность заключалась в совместных действиях общества, направленных на восстановление монархии.

В период правления Петра I патриотическому воспитанию придается системность и целенаправленность на основе лозунга «Бог, Царь и Отечество», это позволило в короткий срок развернуть многочисленные вооруженные силы, состоящие из личного состава с высокими морально-боевыми качествами. Патриотизм становится российской государственной идеологией. «Вот пришел час, который решит судьбу Отечества, — обращался Петр I к воинам перед Полтавской битвой. — И так не должны вы помышлять, что сражаетесь за Петра, но за государство, Петру врученное, за род свой, за Отечество... А о Петре ведайте, что ему жизнь его не дорога, только бы жила Россия в блаженстве и славе, для благосостояния вашего...» [3, 26].

В 1732 году в России был впервые основан кадетский корпус для шляхетских детей от 13 до 18 лет. Они выпускали в течение почти двухсот лет многие тысячи физически и нравственно здоровых, воспитанных и хорошо образованных военных и гражданских специалистов-патриотов на благо нашего Отечества. В 1918 году в связи с ликвидацией старой армии кадетские корпуса были закрыты и были возрождены уже в наше время, в 1991 г.

Система, сложившаяся в период правления Екатерины 2 проявилась в Отечественной войне 1812, а так же Крымской войне, когда, несмотря на то, что флот и вооружение армии были технически отсталыми, солдаты показали высокие моральные качества и храбро сражались.

В это время создается уникальная система воинского воспитания и обучения, имевшая большое влияние на становление военно-патриотического воспитания будущих защитников Отечества. Её основателями считаются П. А. Румянцев и А. В. Суворов.

Румянцев П. А. выделял две стороны в воспитании: моральную и физическую, которая включала и военное об-

учение. Ему принадлежит идея выхода войск в летние лагеря для учебы, а также прикрепление к молодым солдатам старослужащих для обучения и воспитания.

Работа Суворова А. В. в области воспитания и обучения войск продолжалась всю его жизнь и в итоге суворовская система была отражена в его книге «Науку побеждать» (1795 г.). Основные идеи А. В. Суворова об обучении и воспитании нашли воплощение в деятельности его ближайшего ученика и последователя — фельдмаршала М. И. Кутузова и с особой силой проявились в Отечественной войне 1812 г. Так же, как и Суворов он считал, что послушание и дисциплина основывается не на наказании, а на сознательном отношении к делу защиты Отечества. М. И. Кутузов был убежден, что именно моральный дух войск — это та сила, которая движет людьми, определяет исход битв и сражений [4, 79].

В дореволюционный период система патриотического воспитания строилась в соответствии с «Программой обучения военному делу в начальных училищах» и «Положение о внешкольной подготовке русской молодежи к военной службе». Ведущее место в системе допризывной подготовки молодежи к военной службе в Российской империи в дореволюционный период отводилось школе. В сентябре 1911 года введено «Положение о внешкольной подготовке русской молодежи к военной службе». В соответствии с этим положением ее основными целями являлись: укрепление в подрастающем поколении веры в бога, беззаветной любви к государю и Отечеству, добрых нравственных правил и уважения к законности и порядку; ознакомление будущих воинов с боевыми традициями русской армии и воинской дисциплины; обучение военному строю и физическое развитие; привитие с юных лет духовных и физических качеств, необходимых воину во время боевых действий.

Особое значение в развитии патриотического воспитания имеет Советский период. С изменением времени и власти менялись и цели воспитания. Так, сразу после крушения Российской империи, основными направлениями были пропаганда революционных традиций, дружбы пролетариатов всех стран; в военный период — воспитание ненависти к врагу, сознание правоты ратного дела, уверенность в победе, боевая стойкость; в послевоенный период — повышение политической сознательности. Но во все эти периоды главной целью оставалось воспитание сознательного защитника социалистического Отечества и готовность граждан к его защите.

В советский период одним из важнейших инструментов массовой военно-физической подготовки населения был комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), утвержденный 11 марта 1931 года. Цель данного комплекса — повышение уровня физического воспитания и мобилизационной готовности советского народа, в первую очередь молодого поколения. Основное содержание комплекса было ориентировано на качественную физическую подготовку сотен миллионов людей. Благодаря ГТО миллионы советских людей получили навыки маршевой, лыжной,

стрелковой подготовки, плавания, метания гранат, преодоления водных преград и препятствий. Это помогло им в период войны в минимальные сроки овладеть военным делом, стать снайперами, разведчиками, танкистами, летчиками.

Большую работу по патриотическому воспитанию в советское время проводили пионерские и комсомольские организации, организации ДОСААФ, образовательные учреждения. Основные цели и направления работы пионерских организаций — воспитание гражданина и патриота. Она привлекала многих детей возможностями участия в досуге по интересам, неформальном общении в домах пионеров и школьников, имела патриотическую направленность и проводилась с непосредственным участием комсомольской организации. Долг комсомола был — готовить молодежь к защите социалистической Родины, воспитывать самоотверженных патриотов, способных дать решительный отпор нападению любого врага. Наиболее ярким примером патриотического воспитания в СССР была деятельность организаций Всесоюзного добровольного общества содействия армии, авиации и флоту (ДОСААФ) и военно-учебных заведений — Суворовских и Нахимовских военных училищ, где сочеталось умственное и нравственное воспитание в учебно-образовательном процессе с военной подготовкой к службе в вооруженных силах.

В период 80–90 х годов вследствие развала СССР произошло резкое снижение патриотической работы, государство выпало из этой системы, и эта деятельность продолжалась лишь благодаря собственной инициативе

еще существующих военных клубов, общественных организаций и офицеров, вернувшихся из Афганистана. Данный период привел к развалу системы патриотического воспитания и лишь в начале 2000 гг., в связи со сменой власти, государство осознало важность и необходимость данного направления и стало принимать меры по его возрождению.

Основным документом, определяющим цели и задачи патриотического воспитания в стране сегодня, является государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», утвержденная постановлением Правительства РФ № 1493 от 30.12.2015 г.

Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина — патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Сегодня в достижении целей патриотического воспитания участвуют: государство в лице федеральных, региональных и местных органов власти; учебные заведения всех уровней; общественные организации и религиозные объединения; учреждения культуры; семья; трудовые и воинские коллективы; средства массовой информации.

В современной ситуации развития России, особенно важно возрождение духовности, воспитание молодежи, в духе патриотизма, любви к Отечеству. Это понимает и государство, и общество. Необходимо создание системы патриотического воспитания, а это невозможно без изучения и применения исторического опыта.

#### Литература:

1. Военно-патриотическое воспитание и подготовка молодежи к военной службе: история и современность: учебно-методические материалы / Р.В. Балашов, В.И. Лутовинов, И.В. Метлик, С.П. Поляков. М.: ДОСААФ России, 2010. — 75 с.
2. Воспитание защитников Отечества в Древней Руси // Земля мастеров. — 2016. — Режим доступа: <http://zema.su/blog/vospitanie-zashchitnikov-otechestva-v-drevnei-rusi>
3. Галушко, Ю. А., Колесников, А. А. О долге и чести воинской в Российской армии/ Ю. А. Галушко, А. А. Колесников. — М.: Воениздат, 1990. — 369 с.
4. Циркулярное предписание М. И. Кутузова дивизионным начальникам молдавской армии о смотре подчиненных им частей и о принципах обучения и воспитания войск/ М. И. Кутузов — ЦГВИА. Ф. 9190. Оп. 165. Св. 50. д. 71, л. 79–80. Режим доступа: <https://www.rusempire.ru/rossijskaya-imperiya/o-dolge-i-chesti-voinskoj-v-rossijskoj-armii/352-kutuzov.html>.

## Development of professional subjectivity of students of higher education

Hakimova Mohira Davranbek qizi, English teacher  
Uzbek State University of World Languages

The modern postindustrial society presents special requirements to a specialist with higher education related to the ability of a specialist to solve the most complicated professional and personal problems, to identify, comprehend and evaluate the chances of his development in accordance with the requirements of the profession and public life; to show their own talents, to develop and develop their life plans. The modern specialist, in order to be competitive in the labor market, must possess such personal qualities as independence, reliability, conscious responsibility, sense of duty, developed self-realized orientation to professional values (S.N., Begidova, N.V., Kuzmina, V.A., Slastenin).

In this regard, when training a specialist in modern conditions, special attention should be paid to the formation of a professional subjectivity of the student.

For this it is necessary, first of all, to determine the basic pedagogical guidelines that specify the notion of subjectivity.

The concept of «subject» in psychology and pedagogy is considered in two ways: first, as a subject of activity, capable of mastering it and creatively transforming it; secondly, as a subject of his own life, of his inner world, capable of planning, building, and critically treating his actions, actions, and the strategy and tactics of his life.

In accordance with this, subjectivity is understood as the quality of an individual or group, reflecting the ability to be an individual or group subject and expressed by the measure of having activity and freedom in choosing and carrying out activities. In the understanding of subjectivity, we are based on the fact that:

- subjectivity is a level characteristic of a person, subjective properties appear only at a certain level of development and are determined by the balance of the processes of externalization and internalization;
- subjectivity is revealed not only in the cognitive attitude to the world, but also in relation to people;
- subjectivity — the highest level of activity, integrity, autonomy of a person;
- the nature of subjectivity is revealed through the totality of relations to the world, the strategy of life;
- in the pedagogical plan, it is important not only to include the person in the activity, but also the value aspect of this activity [3, p.15].

We share the opinion of P. M. Postnikov that subjectivity is the systemic quality of a student mastering a variety of new types and forms of activity and social relations. The subject has an individual complex of personality-psychological functions that determine and reflect the effectiveness of the activity, while developing in it, and determine its essential, integral characteristic. The essence of this characteristic is the general ability to consciously, independently, purpose-

fully, self-regulating transformation of initial abilities and properties into socially significant and professionally important qualities. Subjectivity of the student is manifested in his teaching and cognitive activity, communication, self-knowledge.

A special significance as a necessary prerequisite for the subject's becoming is self-determination. Self-determination of a person is a creative act, a conscious choice and affirmation of one's personality in various life situations, a reference point for self-organization. Self-determination is a long process of comprehending, revising and restoring goals, values and life guides.

The problem of self-determination is most relevant for the age of early adolescence. The activity of the individual in this direction is the leading one in his youth. It is at this age that life strategies are developed, life prospects are evaluated, life plans are formed. It is as a result of self-determination that a person builds up his value-meaning sphere or subject space.

Becoming of subjectivity is the determining factor of personal development, realized as a person takes possession of the components of subjectivity in a particular activity. The degree of formation of subjectivity is a holistic, stable individual characteristic, possessing a certain internal structure of interrelated components that manifest themselves in human activity [1, c 25].

The subject formation of the future specialist can be represented by several basic stages.

The first stage — adaptation to the conditions of the university, the adoption of a new social status, self-realization in the educational process.

The second stage consists in active mastering by the student of his role and conscious management of his activity on the basis of conscious motives and goals.

The third stage is focused on the purposeful formation of personal qualities, professional skills. At this stage, the interrelation of motives and goals, internal intentions with external pedagogical influence is provided, the role of self-determination and self-regulation increases.

The fourth stage is the manifestation of the student's subjectivity, which carries out an independent transformation of personal properties into socially and professionally significant qualities necessary for the successful performance of the forthcoming professional activity. A very promising in this respect is a mechanism for subjecting the student in the education system as a direct participation of the student in discussing the general and personal goals of education, adjusting its content. It should be noted that the creation of conditions for the implementation of subjective functions of students contributes to a broader concept of students' responsibility for the process of their own education and raises the level of sat-



isfaction with studies. Thus, the notion of subjectivity is concretized, disclosed in the various subjective manifestations of the individual. In order to determine the level of subject development of university students, in our opinion, it is advisable to focus on such indicators as the formation of the subject's functions in educational and professional activities, as well as subjective characteristics that most expressively express, from our point of view, the self-perception of a person as an

active subject of activity; His willingness to make efforts, rely on internal and external resources to achieve success. Pedagogical support aimed at developing the subjectivity of educators presupposes, first of all, the creation of conditions for maximum realization of subject functions in the educational process, as well as equipping students with the necessary technological arsenal that allows to realize these functions individually, «author's» and most effectively.

References:

1. Isakov M. V. Subjectivity as a higher mental function.- *Modern humanitarian research: M.*- 2007.-№ 6 (19).
2. Borytko N.M, Matskatova O. A., Formation of the student's subject position in the humanitarian space of the lesson: Monograph. Ed. N. K. Sergeev. — Volgograd, 2002.
3. Olkhovaya T. A., Formation of subjectivity of a university student: Orenburg, 2007- 45p.
4. Postnikov P. M., Management of the quality of professional education on the basis of the development of student subjectivity. Abstracts of scientific conferences. Novosibirsk, 2008.

## Implementation of linguo-professional competence of the teacher of English language

Hakimova Mohira Davranbek qizi, English teacher  
Uzbek State University of World Languages

The quality of education, as is known, largely depends on the competence and level of the teacher's professional training. The existing system for evaluating and attesting these indicators is not entirely perfect, it is often one-sided and subjective, which largely underestimates the quality of such an assessment. Consequently, in the context of modernizing modern education, the professional competence of a foreign language teacher becomes particularly important. Especially if you take into account that foreign language education has its own specifics, as well as the subject «foreign language». His goal can be called the formation and development of the personality of the most important socially significant functions: communicative, informational, educational, cultural, humanitarian. Thus, increasing the professional competence of teachers is a necessary condition for the modernization of the education system.

An effective way to increase the professional competence of a foreign language teacher is to analyze the lesson. This method helps to improve the quality of teaching; improve the teaching process; helps the teacher to comprehend the level of theoretical knowledge, methods, methods of working in practice, in the process of its interaction with the class and specific students; gives an opportunity to assess the teacher's strengths and weaknesses; helps identify unrealized reserves and resources, highlight the individual style of pedagogical activity.

Analysis of the trends in the development of the educational process in accordance with the needs of society and the modernization of education shows that the idea of a competence approach to the training of future specialists in different spheres of professional activity acquires a growing urgency. The competence approach presupposes profound system transformations affecting the teaching of the discipline, its content, evaluation, use of educational technologies. Such an approach recommends that the educational process be organized on the basis of a set of «key competencies», which determines the urgency of creating vocational training for students — future specialists in various spheres of industrial and social activity [1].

At the present time, it is more likely to be competent not to refer to a specialist with encyclopedic knowledge, but a person who can apply his knowledge to real life situations. Valuable personal qualities that allow to resolve the conflict and agree.

The modernization process has changed the parameters of the competence approach. Modern standards of education began to make demands, according to which not only a «good specialist», but «a good employee» can correspond.

Under the professional competence of a teacher is understood the totality of professional and personal qualities necessary for successful pedagogical activity.

At the present stage among researchers there are many points of view and approaches to understanding the com-

petence approach: «competence approach — manifests itself as an update of the content of education in response to changing socio-economic reality»; «The competence approach is realized as a generalized condition of a person's ability to effectively act outside the educational subjects and learning situations».

For a more qualitative definition of the term «professional competence» it is necessary to clarify the concepts that are used in scientific and pedagogical literature as close in meaning: «professionalism», «vocational training», «professional skill», «qualification», «competence». «Qualification» is a set of professional requirements for the teacher and its compliance with these requirements. «Professionalism» is a general concept reflecting the qualitative characteristic of the subject of pedagogical activity, which includes the possession of a professional pedagogical culture. «Professional skill» characterizes a certain level or state of competence.

In this regard, the system of professionally-oriented instruction in foreign languages, defined by the new educational paradigm, should be considered. The basis of this system is the combination of teaching a foreign language with studying the basic special discipline. As part of the professional-linguistic competence, it is possible to distinguish, as components, proper-linguistic and communicative competence. In other words, the professional competence of a teacher of a foreign language is a collection, a synthesis of theoretical knowledge in various sections of linguistics and practical skills and skills realized through cognitive, communicative and properly linguistic competence.

Specifically, this refers to the need for the English teacher to know the theoretical aspects of English philology, on the one hand, and a set of sufficient, at least knowledge on the subject discipline, on the other.

The most obvious role of the linguistic and professional competence of the teacher when working on textual material — written texts on the specialty.

We are deeply convinced that the texts are the basic source of information in the educational process, the aim and means of teaching English, since they most fully reflect the content of the teaching. As a learning goal, the text informs about the rules for constructing other similar texts. At the same time,

as a means of teaching, the text is the source of the language material for acquiring knowledge of writing and speaking. Texts act as samples of speech, which are laid in the long-term memory of students and, if necessary, they are used as a basis for professional activity. In this regard, the requirements for the selection of text material are increasing. The text should have the quality of informativeness related to the content of written speech activity, be logically constructed and correct, that is, meet the standards of literary English. Well-chosen problem texts provide not only the receipt of factual information on a wide range of issues, but also serve as a substantive and speech support for the development of various kinds of skills. Therefore, all text material should be selected from the original professionally-oriented English literature.

Experience shows that the effectiveness of teaching depends on the adequacy of the methods of working out the teaching material. In this regard, work on the basic text on the economy will be fruitful only if the complex, multidimensional approach. Indeed, the text is a complex whole with stable thematic and structural-syntactic features. Various aspects of the text have the task of clarifying the meaning in order to adequately understand and extract the information embedded in it, the full coverage of the content. It includes several types of educational work, including reading with the obligatory correction of repeated mistakes in pronunciation. Reading a text can be considered an independent type of speech activity, when we read not only to fulfill a study task, but also to get the necessary information and use it to solve a specific speech task.

Special approval is deserved by the fact that the grammatical material is illustrated by examples based on a special tax vocabulary. The professionally oriented communicative approach, which guided the author in preparing the manual, did not exclude, however, a whole series of exercises of a purely linguistic nature.

Thus, working with the training manual, the teacher has the opportunity not only to broadcast the student knowledge, skills and skills, but within certain limits, to form future professional linguistic and professional competence. In this regard, the role and responsibility of the teacher in the educational process is significantly increased.

#### References:

1. Mitrofanenko L. M. Definitions e professional competence of the linguistic teacher / — 2009. № 1. — P. 18–222.
2. Osikova L. N. English: Taxes and Taxation. Tax and Taxation. — Moscow: 2006. — 245 p.

## Квест-игра как способ формирования пространственных представлений у дошкольников

Чайка Мария Михайловна, студент

Московский педагогический государственный университет

Подготовка дошкольника к школе как к новой ступени в его социальном и когнитивном развитии — это не только процесс подготовки к чтению, письму или счету, но и время окончательного формирования и закрепления деятельности базисных систем. К ним относятся, в частности, процессы звуковосприятия и звуковоспроизведения, программирования и контроля, управления кинетическими и кинестетическими процессами, формирование пространственных представлений и др.

Для диагностики познавательной сферы развития ребенка наиболее важными параметрами являются пространственные и пространственно-временные представления, которые формируются практически одновременно с произвольной регуляцией психической деятельности.

А. Р. Лурия отмечал, что в основе формирования пространственного восприятия находится деятельность, которая включает в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов [2]. В процессе овладения пространственными отношениями можно выделить два ключевых аспекта: знакомство с предметами окружающей действительности и активное взаимодействие с ними.

Онтогенетически пространственные отношения «дебютируют» одними из первых. В их основе находится работа комплекса анализаторов: зрительного, двигательного, вестибулярного, осязательного, кинестетического и др. Накопление чувственного опыта начинается еще до рождения. А. Томатис писал, что вестибулярная система активизируется на 21 день внутриутробного развития.

Е. Н. Моргачева отмечала, что пространственные представления, активизируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, в развитие которого правая и левая мозговые гемисферы вносят свой специфический функциональный вклад. Ответственными за выполнение движений в пространстве являются теменные и теменно-затылочные зоны коры, а также слаженная межанализаторная деятельность кинестетического и вестибулярного анализатора, которые играют существенную роль обеспечения сложных симультанных пространственных синтезов. В целом пространственные действия обеспечивает височно-теменно-затылочная зона [4].

Ряд исследователей утверждали, что освоение ребенком пространства происходит иерархически, наслаиваясь один на другой (В. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко, А. В. Семенович, М. В. Вовчик-Блаkitная, М. М. Семаго и Н. Я. Семаго). На первом этапе у ребенка формируются представления о собственном теле на основании информации, полученной от анализаторных систем и от взаимо-

действия тела с окружающим миром. Если у ребенка диагностируется сенсорная или моторная недостаточность, то пространственные представления о собственном теле будут развиваться дизонтогенетически.

На втором этапе формируются взаимоотношения о взаимодействии внешних объектов и тела ребенка. Переход на этап к ориентировке «от себя» совпадает с готовностью нервной и костно-мышечной системы к вертикализации корпуса ребенка и ходьбе. В процессе взаимодействия с окружающим предметным миром у ребенка складываются топологические, метрические, координаторные представления, а также понимание о взаиморасположении нескольких предметов в пространстве (*Машинка над кубиком, кукла находится сбоку от мишки*).

Финальным этапом развития пространственных представлений является их вербализация, то есть овладение грамматическими категориями языка с пространственно-временным значением в импрессивной и экспрессивной речи.

Согласно концепции о «ведущей деятельности», которая в определенный период развития личности преобразует другие виды деятельности и перестраивает психические процессы, важной для ребенка дошкольного возраста является игра. Для дошкольников игра является зоной ближайшего развития, так как является на данном этапе основным источником для получения знаний. Таким образом, обучение и коррекцию целесообразно проводить в игровой форме, опосредованно подводя ребенка к методическим целям и задачам обучения, воспитания и развития дошкольника.

Традиционно для формирования и коррекции представлений ребенка об окружающем пространстве используются различные дидактические игры, которые условно можно разделить на три основных вида: игры с предметами, словесные и настольно-печатные игры. Использование дидактических игр для коррекции онтогенетически более ранних пространственных категорий, словаря (*части тела, название геометрических фигур, предлогов и наречий с пространственным значением и др.*), формирования понимания и использования в речи логико-грамматических структур является целесообразным средством. Тем не менее в современной образовательной парадигме разрабатываются инновационные способы коррекционного воздействия для решения широкого профиля задач специалистов.

Одним из инновационных игровых форматов, позволяющих заинтересовать ребенка, мотивировать его на коммуникацию и получение новых знаний является использование квест-игр. Квест (англ. quest — «поиск,

предмет поисков») — целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой, и поэтому данный вид деятельности предполагает нахождение различных подсказок и их использование для достижения цели [1]. Другими словами, квест — это специально организованный вид исследовательской деятельности, который отличается от учебной проблемы наличием единого сюжета, основанного на поиске (предметов, подсказок, заданий, людей).

Как формат проведения занятий по формированию и коррекции пространственных представлений квест-игра имеет ряд преимуществ.

Во-первых, базируясь на дидактических играх, позволяет комбинировать их не нарушая сюжетной целостности. Например, квест направленный на различение основных пространственных представлений и ориентировку в схеме тела может состоять из следующих игр (Сюжет — поиск спрятанных сокровищ):

«100 папуасов» (ориентировка в сторонности (лево-право), вербализация схемы тела) — дети садятся полукругом перед ведущим и повторяют за ним речевку «*В зеленых джунглях 100 папуасов...*», показывая называемую часть тела (правая нога, правая рука, левая нога, левая рука и др.);

«Корабль-призрак» (определение направления движения от себя по словесной инструкции) — Педагог предлагает детям «построить корабль», расставив стулья в соответствии с его инструкцией;

«Секретное послание» (развить способность распознавать тактильные ощущения) — дети рисуют на спине

друг у друга геометрические фигуры (или буквы), которые им показывает педагог. «Получив послание», ребенок должен его озвучить.

«Фоторобот» (определение направления движения от себя) — Педагог предлагает по словесной инструкции расположить на схеме лица «пиратские метки» (*мушка под правым глазом, шрам с левой стороны между уголком губы и подбородком*).

Преимуществом является то, что дети находятся в рамках единого сюжета, целенаправленно решают поставленные задачи для перехода точкам маршрута и достижения финальной цели, работают в составе единой группы и вынуждены взаимодействовать друг с другом.

Во-вторых, квест предполагает активное взаимодействие с пространством. Участники переходят от станции к станции, выполняют задания в разных условиях (динамические, письменные, устные). В-третьих, деятельность, направленная на решение задач, приводящих к вознаграждению, вызывает у участников сильный эмоциональный отклик и вовлеченность.

Таким образом, с помощью квест-игр можно достичь различных образовательных целей: разнообразить игровую деятельность, закрепить имеющиеся знания, отработать на практике умения детей, активизировать познавательные и мыслительные процессы участников, улучшить навыки коммуникации и группового взаимодействия. Формат проведения квест-игры идеально подходит для отработки пространственных представлений, также его можно адаптировать под любую тематику основных коррекционно-обучающих занятий.

#### Литература:

1. Калугина, Ю.В., Мустафина А.Р. Образовательный квест как интерактивная форма обучения иностранному языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 13. — с. 3496–3500.
2. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. — М. 1950. — 352 с.
3. Моргачева, Е.Н. Ребенок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. СПб.: «Детство-пресс», 2009. — 212 с.
4. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: Аркти, 2000. — 208 с.
- 5.

## Проблема внедрения системы менеджмента качества в высшие учебные заведения и пути их решения

Шакирова Чарос Тургуновна,  
Андижанский государственный университет имени З.М. Бабура (Узбекистан)

С вступлением Узбекистана на путь социально-экономических реформ резко оказало влияние на повышение роли образования. Высшее образование сегодня развивается в жесткой конкуренции, а его качество явля-

ется определяющим фактором в борьбе вузов при подготовке конкурентоспособных кадров.

Повышение качества образования, отвечающего современному уровню научно-технического прогресса и со-

циального развития, всегда являлось основной задачей системы образования. Особенно остро проблема повышения качества образования стоит сегодня в эпоху социально-экономических преобразований, когда уровень образования является ключевым фактором устойчивого развития общества и соответственно образование становится главным стратегическим приоритетом развития страны.

Не секрет, что исключительная роль в модернизации образования, подготовке кадров для инновационной деятельности принадлежит университетам, а управление качеством образования в столь бурно развивающемся мире приходится нелегко. В настоящее время узбекская система образования активно ищет ответы на вызовы современной деятельности вузов. Решение столь немаловажного вопроса в свою очередь предоставит нам возможность обеспечить безопасность и устойчивое функционирование общества.

Практика менеджмента системы качества показывает, что при разработке и внедрении внутренней системы управления качеством образования, а также в процессе эффективного её использования возникает ряд проблем, которые подлежат своевременному решению:

— Отсутствие совершенной нормативно-правовой базы при выполнении работ по внедрению системы управления качеством в высшие учебные заведения с высокой точностью и неотъемлемо.

— Недостаточный уровень сотрудничества высших учебных заведений с производственными предприятиями.

— Недостаточный уровень высококвалифицированных менеджеров при управлении высшими учебными заведениями.

— Отсутствие необходимых методических пособий и рекомендаций при внедрении принципов менеджмента качества в высших учебных заведениях.

— Недопущение принятия новых принципов управления преподавательским составом.

— Недостаточная поддержка органами правления процесса внедрения принципов управления качеством в высшие учебные заведения.

— Недостаточность объёма финансовых средств при совершенствовании и эффективном проведении изменений в деятельности высших учебных заведений.

Решение вышеупомянутых проблем и проведение комплексных работ в своей очереди требует проведение исследования этой сферы в широком диапазоне учитывая иностранный и отечественный опыт по созданию качества менеджмента образования в высших учебных заведениях.

По нашему мнению, проведенный нами анализ показывает, что при решении существующих проблем в практике системы менеджмента качества и повышении эффективности её внедрения в высшие учебные заведения главное внимание должно быть обращено к решению следующих задач:

— Разработка общего алгоритма проектирования и внедрения системы менеджмента качества высшего учебного заведения.

— Проведение исследовательских работ основных рабочих процессов высших учебных заведений определяющих качество образования высших школ, их главных законов и их взаимоотношение.

— Определение процессов образования и их результатов, а также их методов измерения, описывающих показатели соответствующих менеджменту качества в высшем учебном заведении.

— Создание структуры управления по качеству высшего учебного заведения и требований к его содержанию, документов основных рабочих процессов системы менеджмента качества и других документационных процедур.

— Разработка модели самооценивания в деятельности высшего учебного заведения и методики менеджмента качества с точки зрения проведения его апробации.

Решение вышеприведенных задач учитывая иностранный и отечественный опыт по созданию качества менеджмента образования в высших учебных заведениях предоставит возможность ощутительно совершенствовать образовательную сферу.

Проведенное нами исследование и результаты анализа в данной статье послужили основой формирования следующих предложений и рекомендаций при совершенствовании практики менеджмента качества в высших учебных заведениях:

— Необходимо разработать базовую структуру системы менеджмента качества высшего учебного заведения соответствующую требованиям стандарта ISO 9000, а также документационную и организационную структуры.

— Разработать специальную программу по формировании системы менеджмента качества, а также концепцию качества по подготовке кадров-специалистов на уровне каждого высшего учебного заведения.

— В каждом высшем учебном заведении организовать постоянные специальные учебные курсы для преподавателей и сотрудников по внедрению и формированию системы менеджмента качества.

— С целью оптимального управления качеством образования обеспечить взаимосогласованность и взаимодействие между этапами образования. Также обеспечить отъемлемость образования между академическими лицами и профессиональными колледжами.

— Обратить особое внимание развитию самообразования, при этом учитывать самообразование по предметам специальности.

— В случае появления необходимости разработки комплексных стратегических планов по повышению качества образования, вносить изменения соответствующим планам.

— Обеспечить интеграцию образования, науки и промышленности с целью улучшения качества образования; организовать наблюдение и анализ организационных особенностей учебного процесса; формировать цепь качества между обучающимися, потребителями и нормативно правовыми документами этапов высшего учебного заведения.

## The role of errors and error correction in learning foreign languages

Eshkhobilova Shakhlo Azamatovna, masters degree  
Uzbek State World Languages University (Tashkent)

*Mistakes and errors are an inseparable part in process of learning foreign languages. Error correction and its importance in the foreign language classroom have received considerable attention during the past decades. According to Corder (1967), correcting learners' errors is substantial in three different ways: First, they tell the teacher about the progress of the learner, and therefore what remains to be learnt. Second, they supply evidence of how a language is acquired and what strategies the learner employs in learning a language. Thirdly, they are indisputable to the learning process because making errors is regarded as a device the learner uses in order to learn.*

**Key words:** error correction, error analysis (EA), global and local errors, ways of error correction.

## Роль ошибок и исправления ошибок в изучении иностранных языков

Эшкобилова Шахло Азаматовна, магистрант  
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

*Ошибки являются неотъемлемой частью процесса изучения иностранных языков. За последние десятилетия значительное внимание уделялось исправлению ошибок и их важности в классе иностранных языков. Согласно Кордер (1967), исправление ошибок учащихся является существенным по трем различным причинам: во-первых, они рассказывают учителю о прогрессе ученика, и, следовательно, о том, что еще предстоит узнать. Во-вторых, они свидетельствуют о том, как приобретается язык и какие стратегии использует учащийся для изучения языка. В-третьих, они бесспорны для процесса обучения, потому что ошибки рассматриваются как устройство, которое ученик использует для того, чтобы учиться.*

**Ключевые слова:** исправление ошибок, анализ ошибок (АО), глобальные и локальные ошибки, способы исправления ошибок.

Nowadays, in modern life, learning any foreign language is becoming more acceptable and easy. But during learning process still learners and teachers face the errors which made the learners. And it is natural that if someone makes the mistake in learning process, but it is not good to correct his or her mistake on the spot. Learners and teachers of foreign languages cannot pass it without making any errors during learning process. Because, in learning and teaching foreign languages avoiding language mistakes or not correcting them can be the reason of avoiding speaking and writing in foreign language. Besides it, many scientists argued that making mistakes and correcting them is a good way to learn language easily. In this way, learners could work out on their mistakes. Where no one can predict what will work, people who try and fail have a higher probability of success than those who are doing nothing for fear of failure. So errors should be and should be corrected as well by teachers.

Errors and error correction is a complex problem for language teachers, a problem in which the following steps in the cases of decisions have to be run through. Errors must be identified, arranged, corrected, and in the majority of the cases they must also be evaluated.

### What kind of errors should be corrected?

Learners' errors are usually classified in different categories. Burt (1975) made a distinction between «global» and «local» errors. Global errors hinder communication

and they prevent the learner from comprehending some aspects of the message. Local errors only affect a single element of a sentence, but do not prevent a message from being heard. According to Hendrickson (1980), global errors need not be corrected and they are generally held true. But the expressions such as «a news», or «an advice» are systematic errors, and they need to be corrected. As for pre-systematic errors, teachers can simply provide the correct one. For systematic errors, since learners have already had the linguistic competence, they can explain this kind of errors and correct them themselves. So teachers just remind them when they commit such errors. As to what kind of errors should be corrected, it needs teachers' intuition and understanding of errors. At the same time, the teacher should consider the purpose of the analysis and analyze them in a systematic way.

### When to correct the errors?

Concerning this problem, the most controversial issue is to treat them immediately or to delay. First, we are confronted with a dilemma — fluency versus accuracy. For communicative purpose, delayed correction is usually preferred. Some advanced students believe that when to correct errors is determined by the type of errors committed. For instance, if they are pronunciation or grammatical errors, immediate correction is preferable, for post-correction cannot make learners remember anything. Furthermore, the overall

situation in the classroom is also important. When the whole class is familiar with a word, but only one of them is singled out for being corrected, he or she would feel awkward. So, we can see that when to correct is very complicated. Both the teachers' intuition and the feedback from the students are equally important.

#### How to correct the errors?

According to James (1998), it is sensible to follow the three principles in error correction. Firstly, the techniques involved in error correction would be able to enhance the students' accuracy in expression. Secondly, the students' affective factors should be taken into consideration and the correction should not be face-threatening to the students.

Some scholars believed that teachers' indirect correction is highly appreciated. They either encourage students to do self-correction in heuristic method or present the correct form, so students couldn't feel embarrassed. Compare the two situations:

(1) Student: «What means this word?»

Teacher: «No, listen, what does this word mean?»

(2) Student: «What means this word?»

Teacher: «What does it mean? Well, it is difficult to explain, but it means...»

It is obvious that teacher's remodeling in (2) is more natural and sensible than the direct interruption in (1). Up till now, both the theory and the application have been illustrated, in the next section we are going to deal with both the significance and limitations of error analysis in language teaching and learning.

#### Significance and limitations of error analysis in language teaching and learning.

Firstly, by error analysis, teachers will get an overall knowledge about the students' errors. Foreign language learning is a process of hypothesis and trial and error occurrence is inevitable. So the teacher should learn to tolerate some errors, especially some local errors. Secondly, errors can tell the teacher how far towards the goal the learner has progressed and consequently, what remains for him or her to learn. So students' errors are valuable feedbacks. We can do some remedial teaching based on their errors. Thirdly, errors are indispensable to the learners themselves, for we can regard the making of mistakes as a device the learner employs in order to learn.

Finally, some errors need to be handled, otherwise, they will become fossilized. In a sense, error analysis theory together with other theories have enriched the foreign language learning theory in that learning involves in a process in which success comes by profiting from mistakes and by using mistakes to obtain feedback from the environment. With the feedback they make new attempts to achieve the more closely approximate desired goals.

Certainly, error analysis is significant, but it also has its limitations. First, there is a danger in too much attention to learners' errors and in the classroom teacher tends to become so preoccupied with noticing errors that the correct utterance in the foreign language will go unnoticed. While the

diminishing of errors is an important criterion for increasing language proficiency, the ultimate goal of second language learning is the attainment of communicative fluency in a language. Another shortcoming in error analysis is the over-stressing of production data. Factually language comprehension is as important as production. It also happens that production lends itself to analysis and thus becomes the prey of researchers, but comprehension data is equally important in developing an understanding of the process of language acquisition. Thirdly, it fails to account for the strategy of avoidance. A learner who for one reason or another avoids a particular sound, word, structure or discourse category may be assumed incorrectly to have no difficulty therewith. The absence of error therefore does not necessarily reflect native like competence since learners may be avoiding the very structure that poses difficulty for them. Finally, error analysis can keep us too closely focused on specific languages rather than viewing universal aspects of language.

#### Ways of Correction.

There are several ways of correction that can be employed in the classroom.

*Self-correction:* After the student recognizes what is incorrect in his/her response, s/he should be able to correct him/herself. Self-correction is the best technique, because the student will remember it better.

*Peer correction:* If the student cannot correct him/herself the teacher can encourage other students to supply correction. This technique is to be applied tactfully, so that the student who originally made the mistake will not feel humiliated. In the case of errors, it is useful if after peer correction the teacher goes back to the student who made the error and gets him/her to say it correctly. Edge (1990) mentions the following advantages of peer correction:

- It encourages cooperation, students get used to the idea that they can learn from each other
- Both learners (who made the error and who corrects) are involved in listening to and thinking about the language
- The teacher gets a lot of important information about the learners' ability — if students learn to practice peer correction without hurting each other's feelings, they will do the same in pair-work activities. However, it may happen that whenever the teacher asks for peer correction from the whole class, it is always the same students who answer. In this case the teacher has to make sure that other students are involved as well.

*Teacher correction:* If no one can correct, the teacher must realize that the point has not yet been learnt properly. In that case the teacher can re-explain the problematic item of language, especially if the teacher sees that the majority of the class has the same problem. There might be more repetition and practice necessary. We must not forget that the main aim of correction is to facilitate the students to learn the new language item correctly. That is why it is important that after correction the teacher has to ask the student who originally made the error or mistake to give the correct response.

### Conclusion

In order to improve teaching, we need to explore the learners' psychological process in language learning so that we can enhance our understanding of learners' errors. Based on the analysis of the causes of their errors, we provide our timely guide and help. In addition, while placing an em-

phasis on error correction in the classroom, we should take the teaching objectives, students' linguistic competence, their affective factors and the effectiveness of the error correction into consideration. Consequently, we can employ more flexible strategies in error correction and make more contributions to the EFL classroom teaching and learning.

### References:

1. Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. Longman, Inc.
2. Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. TESOL Quarterly, 9: 53–63.
3. Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. International Review of Applied Linguistics, (9): 147–159.
4. Hendrickson, J. M. (1980). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice // K. Croft. Readings on English as a second language (2nd ed.). Cambridge, MA: Winthrop Publishers.
5. Jame, C. (1998). Errors in language learning and use. Addison Wesley Longman Limited.

## Изучение психологической безопасности образовательной среды для субъектов

Ядне Александра Эпчевна, студент магистратуры

Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета

*Проблема возрастающей защищенности личности от психологического насилия в образовательной среде.*

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, образовательная среда, психологическое насилие, безопасность личности, защищенность, рефератная значимость среды.

**П**роблема обеспечения психологической безопасности индивиды и общества в целом, связана с усилением воздействия неблагоприятными факторами внешней среды на личность, а также с тем, к чему подобные риски могут привести в перспективе. Такие условия, как усложнение факторов внешней среды, постоянный информационный прессинг, который носит системный характер, требуют от личности умения обстрагиваться и адаптироваться, что не всегда является возможным.

Психологическая безопасность связана с совокупностью внешних условий, оказывающих влияние на индивида, при которых максимально раскрывается его природа, а психическое здоровье связано с его личностным развитием. Таким образом, понятия психологической безопасности и психического здоровья являются взаимосвязанными. Проблема обострения неопределенности образовательной среды все более обостряется, что требует исследования и описания среды для каждого конкретного учреждения. [2, с. 94]

Психологизация образовательной среды, которая ставит перед собой целью создание безопасных условий труда и учебы, сохранение и укрепление психологического здоровья членов, защита от любых видов и форм дискриминации, в настоящее время выступает как альтернатива существующей агрессивной социальной среде. Важным условием является обеспечение психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной

среды. Необходимо смоделировать и спроектировать образовательную среду, где бы личность востребовалась и свободно функционировала, где бы все ее участники чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. [1, с. 58]

Объект исследования: образовательная среда МКОУ АШИ.

Предмет исследования: условия безопасности образовательной среды МКОУ АШИ.

Цель: выявление психолого-педагогических условий безопасности образовательной среды в МКОУ АШИ.

Теоретические: синтез, изучение и реферирование источников по выбранной теме, аналогия и моделирование.

Эмпирические: наблюдение за объектами исследования, измерение значимых характеристик, сравнение и анализ полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе МКОУ АШИ с. Антипаюта в течении двух месяцев (январь — февраль 2018 г.). В исследовании приняло участие 49 респондентов: 26 воспитанников младшего школьного возраста в возрасте от 7 до 11 лет, 23 подростка в возрасте от 12 до 17 лет.

Проблема обеспечения психологической безопасности индивиды и общества в целом, связана с усилением воздействия неблагоприятными факторами внешней среды



на личность, а также с тем, к чему подобные риски могут привести в перспективе. Такие условия, как усложнение факторов внешней среды, постоянный информационный прессинг, который носит системный характер, требуют от личности умения обстрагиваться и адаптироваться, что не всегда является возможным.

Психологическая безопасность связано с совокупностью внешних условий, оказывающих влияние на индивида, при которых максимально раскрывается его природа, а психическое здоровье связано — с его личностным развитием. Таким образом, понятия психологической безопасности и психического здоровья являются взаимосвязанными. проблема обострения неопределенности образовательной среды все более обостряется, что требует исследования и описания среды для каждого конкретного учреждения.

Цель данной диагностики — изучение уровня психологической безопасности МКОУ АШИ.

Гипотеза: состояние образовательной среды способно влиять на уровень психологической безопасности личности.

Исследование проводилось в декабре 2017 — феврале 2018 гг на базе МКОУ АШИ. В нем принимали участие 26 воспитанников младшего школьного возраста в возрасте от 7 до 11 лет, 23 подростка в возрасте от 12 до 17 лет, 8 педагогов. Диагностирование с участием родителей воспитанников не представляется возможным, т. к. специфика Антипаютинской школы-интерната такова, что она находится на территории крайнего Севера, их родители ведут кочевой образ жизни, и имеют возможность проводить время с детьми лишь в период летних каникул.

С целью продиагностировать психическое здоровье воспитанников, были использованы методики:

- опросник самооотношения (В.В. Столин),
- индивидуально-типологический детский опросник (Л.Н. Собчик),
- самоактуализационный тест (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская)

Диагностика характеристик безопасности среды проводилась при помощи анкеты-опросника «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» для учеников и педагогов, разработанной И.А. Баевой

Проанализированы показатели безопасности образовательной среды и представлены следующие результаты. Результаты диагностики по интегральному показателю отношения к образовательной среде демонстрирует, что большинство участников относятся к ней положительно, а именно 78% респондентов младших школьников, 69% подростков и 62% педагогов.

Педагоги, в среднем, более негативно относятся к образовательной среде (11%), чем подростки (9%) и младшие школьники (6%). Нейтральное отношение зафиксировано у 26% младших школьников, 22% у подростков и 27% у педагогов. Данные можно представить в виде графика на рисунке 1.

Результаты изучения данного показателя представлены в таблице 1., где \* отмечены те характеристики образовательной, которые респонденты считают для себя наиболее важными.

В ходе проведения диагностики по детскому индивидуально-типологическому опроснику, у учащихся также присутствует показатель тревожности. Показатель «агрес-

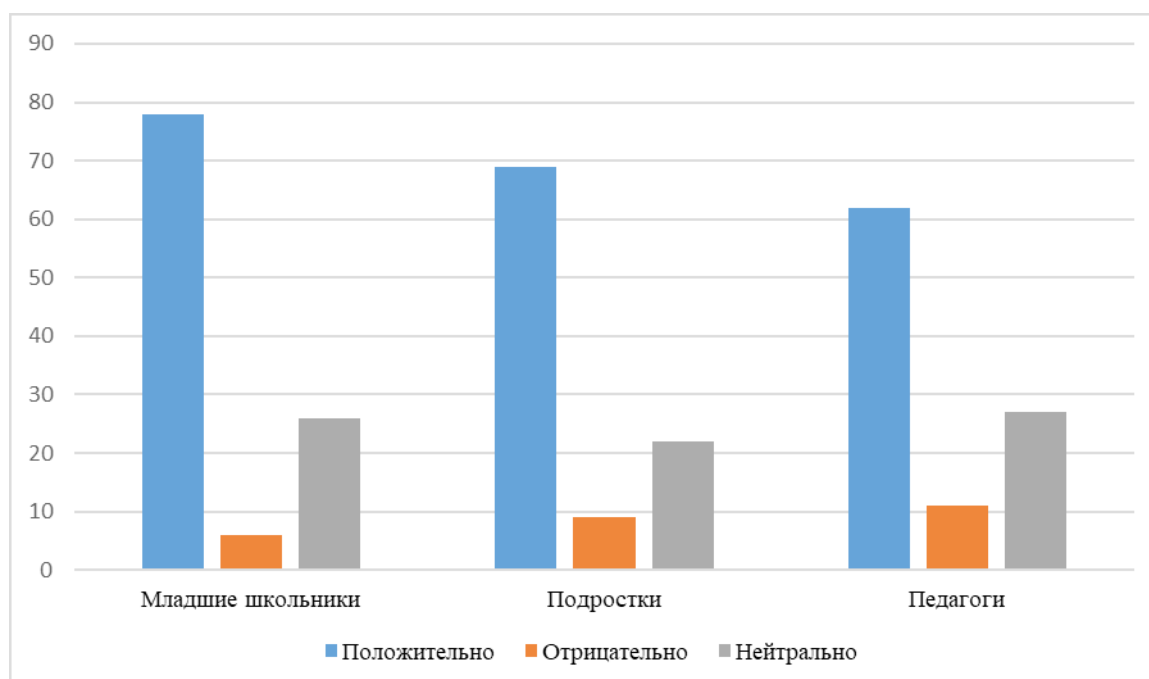


Рис. 1. Интегральный показатель отношения к образовательной среде [Источник: составлено автором]

Таблица 1. Степень удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды

Значимые характеристики	Степень удовлетворенности		
	Младшие школьники	Подростки	Педагоги
Взаимоотношения педагогов и воспитанников*	3,09	2,78	2,75
Эмоциональный комфорт*	3,29	1,24	3,31
Возможность проявить инициативу	1,25	1,21	1,2
Учет личных проблем и затруднений	0,65	0,63	0,94
Внимание к просьбам предложениям	1,29	1,17	1,34
Уважительное отношение к себе*	2,40	2,35	2,06
Возможность высказать свою точку зрения*	1,78	1,99	1,12
Общий индекс удовлетворенности	0,48	0,47	0,46

[Источник: составлено автором]

сивность» находится в пределах нормы. Стоит отметить, что результаты подростков по показателю «саморуководство» находится на низком уровне, что говорит о том, что подростки испытывают трудности со структурированием собственной деятельности, поэтому нуждаются в направлении по принципу «из вне». Также диагностика по показателю «самообвинение» демонстрирует низкий уровень самокритичности, ответственности и готовности взять вину на себя за собственные ошибки и недостатки.

Методика «Направленность личности в общении (НЛО) показала, что доминирующая направленность в общении воспитанников является конформная, которую показали 24% респондентов. Авторитарную направленность проявляют, в среднем, 20% воспитанников младшего школьного возраста и подростков. 14% и 15% от-

дается индифферентной направленности личности, что означает частый уход от общения. Наименьший показатель у диалогической направленности личности в общении (1–3%), что трактуется как взаимное доверие, открытость и уважение собеседников.

Показатель эмоциональной напряженности воспитанников младшего школьного возраста — 17 баллов, подростков — 13 баллов. Это объясняется тем, что младшие воспитанники более ранимы и обидчивы.

Характеристики психического здоровья самих педагогов диагностировались с помощью использования теста самоактуализации автора В. В. Столина. Результатом явилось то, что способность к самоактуализации педагогов интерната МКОУ АШИ расположена в интервале 45–55Т баллов. Также, что интересно, наименее выраженным

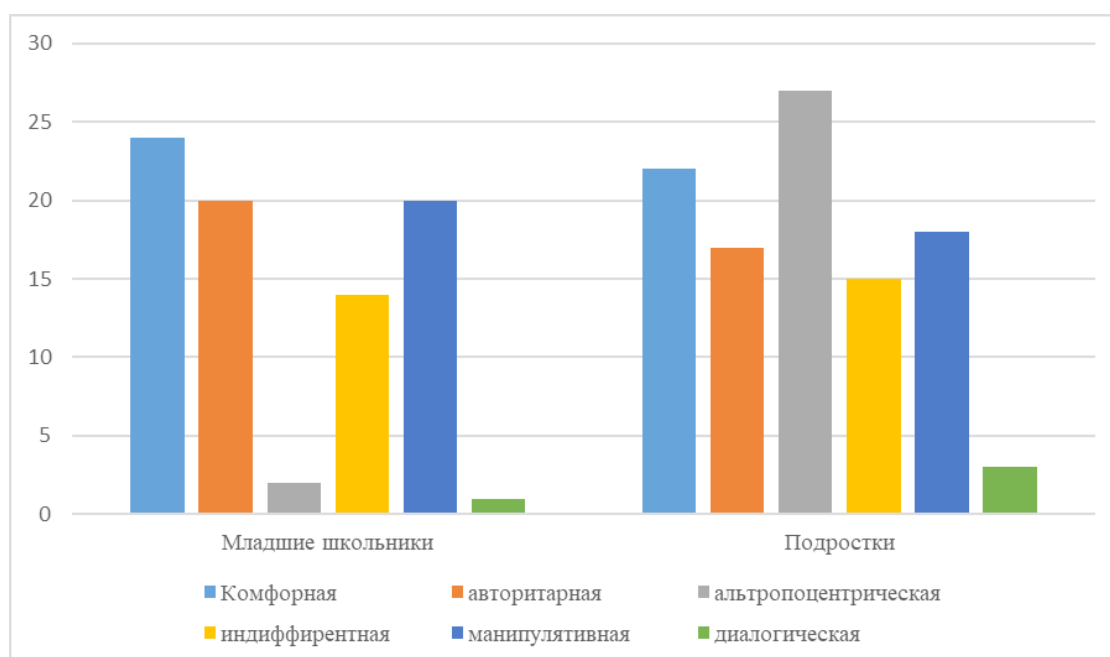


Рис. 2. Направленность личности в общении

показателем является показатель «самообвинения» (55 баллов), что означает низкую критичность к себе, собственным действиям и ошибкам.

В качестве диагностики эмоционального состояния была использована методика автора В.В. Бойко «Синдром эмоционального выгорания». Получены следующие результаты диагностики: наиболее выраженным показателем является Резистенция (56 баллов), далее напряжение и истощение. Данные показатели можно определить, как синдром «редукция» (18, 5), что объясняется тем, что чаще всего педагоги стараются упростить и облегчить свои профессиональные обязательства, избегать де-

ятельности, связанной с большими эмоциональными затратами.

Для общей диагностики безопасности образовательной среды использовалась методика И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы». В результате проведения диагностики по данной методике по первому показателю (удовлетворенность образовательной средой), у большей части воспитанников 68% было выявлено положительное отношение к образовательной среде, 23% продемонстрировали нейтральное отношение и 9% процентов респондентов наблюдается негативное отношение. Данные представлены на графике 3.

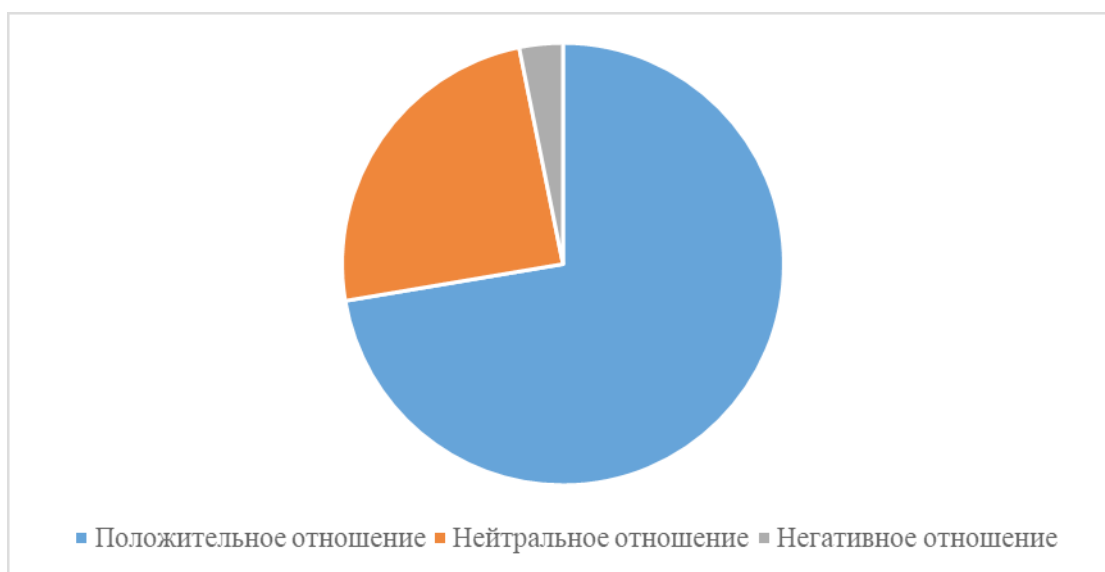


Рис. 3. Степень удовлетворенности образовательной средой

Условия психологической безопасности среды образовательного учреждения также зависит от материально-технического обеспечения, с чем в МКОУ АШИ наблюдаются наибольшие затруднения. Помещения, в которых проживают воспитанники, являются слишком тесными. В одной комнате, средняя площадь которой, в среднем в школе-интернате, 42 м<sup>2</sup>, могут проживать до 16 человек. Такая теснота накладывает определенные ограничения физического и психологического плана, непосредственно, на самих воспитанников.

Также фактором риска может являться то, что ни педагоги, ни, тем более, воспитанники не имеют никакого представления о психическом здоровье и психологической безопасности. Следовательно, невозможно говорить об осознанном, целенаправленном формировании безопасной психологической среды без осведомления всех ее участников.

Как уже отмечалось ранее, в связи с со спецификой функционирования МКОУ АШИ и ее географическим положением, воспитанники видят своих родителей лишь в период летних каникул. Такое расставание особо тяжело переживается воспитанниками младшего школьного возраста, т. к. они надолго лишаются родительской под-

держки и остаются «беззащитными» перед возможными проявлениями негативного характера, а иногда подвергаются психологическому и физическому насилию со стороны более старших воспитанников.

Таким образом, субъективные оценки участников образовательной среды дали возможность описать уровень психологической безопасности с их точки зрения. Наиболее защищенными чувствуют себя педагоги и подростки. Младшие школьники наиболее всего подвержены пагубному влиянию деструктивных психологических факторов, таких, как: оскорбления и неуважительное отношение. Показатели индекса удовлетворённости образовательной средой в трех группах респондентов находится на среднем уровне. Общий уровень безопасности психологической среды можно охарактеризовать как средний с тенденций к постепенному снижению уровня.

Доказано, что психологическая безопасность является ведущей характеристикой, определяющей развивающий характер образовательной среды. Она может выступать как основание для проектирования и моделирования психологических условий обучения и воспитания, одновременно способствуя укреплению и развитию психического здоровья всех участников учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Баева, И. А., Гаязова Л. А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru. — 2014. № 3 с. 1–14.
2. Дмитриевский, В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях: учебник / В. А. Дмитриевский — М.: 2002. — 211 с.

## Пути совершенствования безопасной психологической среды

Ядне Александра Эпчевна, студент магистратуры

Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета

*Проблема возрастающей защищенности личности от психологического насилия в образовательной среде.*

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, образовательная среда, психологическое насилие, безопасность личности, защищенность, рефератная значимость среды.

Психологизация образовательной среды, которая ставит перед собой целью создание безопасных условий труда и учебы, сохранение и укрепление психологического здоровья членов, защита от любых видов и форм дискриминации, в настоящее время выступает как альтернатива существующей агрессивной социальной среде. Важным условием является обеспечение психологической безопасности во взаимодействии участников образовательной среды. Необходимо смоделировать и спроектировать образовательную среду, где бы личность востребовалась и свободно функционировала, где бы все ее участники чувствовали защищенность и удовлетворенность основных потребностей, сохраняли и развивали психическое здоровье. [2, с. 58]

Объект исследования: образовательная среда МКОУ АШИ.

Предмет исследования: условия безопасности образовательной среды МКОУ АШИ.

Цель: выявление психолого-педагогических условий безопасности образовательной среды в МКОУ АШИ.

Теоретические: синтез, изучение и реферирование источников по выбранной теме, аналогия и моделирование.

Эмпирические: наблюдение за объектами исследование, измерение значимых характеристик, сравнение и анализ полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе МКОУ АШИ с. Антипаюта в течении двух месяцев (январь — февраль 2018 г.). В исследовании приняло участие 49 респондентов: 26 воспитанников младшего школьного возраста в возрасте от 7 до 11 лет, 23 подростка в возрасте от 12 до 17 лет,

Важной задачей психологической безопасности становится определение интегративного ресурса психологических возможностей человека, которые будут в состоянии обеспечить его психологическую неприкосновенность.

Образовательная среда, являющаяся психологически безопасной, имеет референтную значимость для удовлетворения основных потребностей субъектов в личностно-доверительном общении. Результатом этого является формирование психически здоровой личности. Психологическая безопасность — это состояние среды, в которой ее участники ощущают состояние комфорта, безопасности и собственной значимости психологически безопасная образовательная среда включает в себя отсутствие психологического насилия для индивида, рефератную значимость для участников образовательной среды, а также возможность развития личности. Значение формирования психологической безопасности в образовательном учреждении состоит в том, что она способствует развитию психологически здоровой и полноценной личности, которая будет способна достойно справляться с жизненными трудностями.

Необходимо отметить, что в настоящее время, категория психологической безопасности определяется в следующих аспектах:

— Как система межличностных отношений, которые должны индивида, вызывать чувство принадлежности к группе;

— Как особое состояние образовательной среды, которое является свободным от насилия психологического характера, а также способствующее удовлетворению потребности в личностно-доверительном общении.

— Как система мер, целью которой является предотвращение угрозы развития полноценной, психически здоровой личности; [1, с. 92]

В качестве основных угроз психологической безопасности в школе принято выделять следующие: неудовлетворенность потребности индивида в личностно-доверительном общении, наличие психологического насилия в среде, снижение, либо же полное отсутствие референтной значимости образовательной среды.

Модерирование безопасной психологической защиты в образовательной среде должно происходить на основании следующих принципов:

- психологическая защита личности;
- Опора на развивающее образование;
- Помощь в формировании социально-психологической умелости. [3, с. 117]

Работа службы сопровождения по созданию психологической безопасности образовательной среды реализует воспитательную функцию через создание специально организованных психолого-педагогических условий не только для развития, но и для формирования личности участников образовательного процесса.

Анализ уровня безопасности образовательной среды МКОУ АШИ дал следующие результаты:

Таким образом, субъективные оценки участников образовательной среды дали возможность описать уровень психологической безопасности с их точки зрения. Наиболее защищенными чувствуют себя педагоги и подростки. Младшие школьники наиболее всего подвержены пагубному влиянию деструктивных психологических факторов, таких, как: оскорбления и неуважительное отношение. Показатели индекса удовлетворенности образовательной средой в трех группах резидентов находится на среднем уровне. Однако, педагоги склонны мене положительно оценивать образовательную среду, чем воспитанники. Общий уровень безопасности психологической среды можно охарактеризовать как средний с тенденций к постепенному снижению уровня. Дополнительно можно выделить следующие факторы риска МКОУ АШИ:

- Тесные помещения;
- Несформированность представлений о психологической безопасности и психическом здоровье;
- Нахождение в школе-интернате без родительской опеки;
- Слабая защищенность воспитанников младшего школьного возраста.

Для совершенствования образовательной среды были разработаны определенного рода методы. Главной проблемой состояния психологической безопасности МКОУ АШИ является неразвитость и неэффективность психологического сопровождения образовательной среды. Закономерным следствием этого является угроза психологического насилия для воспитанников и педагогов, в большей части угроза для воспитанников младшего школьного возраста. В жизни интерната всегда присутствуют определенного рода трудности, которые невозможно разрешить без профессиональной помощи психолога. Поэтому, воспитанники, чаще всего, остаются без квалифицированной психологической поддержки.

В направлении межличностной защиты субъектам образовательной среды будет разъясняться о содержании и важности психологической безопасности, об эффективных способах межличностного взаимодействия между самими воспитанниками, между воспитанниками и педа-

гогами, а также внутри самого педагогического коллектива.

Работа в направлении психологической саморегуляции — это, прежде всего, возможность осознания субъектом образовательной среды, что он сам — возможный источник психологического насилия для других субъектов. Осознание является важной частью на пути к работе с третьим направлением.

Работа со способами внутриличностной защиты позволит субъектам и узнать о способах «психологической самозащиты» от попыток применения психологического насилия, а также применить их на практике. Также в этом направлении будут осуществлены тренинги психологического умения.

Роль педагога в процессе психологического сопровождения огромна. Поэтому, его функция — создание для воспитанников интерната психологически положительного фона, чувства уверенности в том, что педагог — тот человек, который способен поддержать и ответить на все вопросы. С этой целью с педагогами будет проводиться психологическое консультирование, которое будет включать в себя: семинары, индивидуальные и групповые беседы, а также социально-психологические тренинги на основе методики И. А. Баемовой. В ходе тренинга будут детально рассмотрены практические ситуации, которые связаны с проблемой психического здоровья и безопасности воспитанников. Цель данного тренинга: формирование навыка обеспечения психологической безопасности личности ребенка, а также поиск эффективного взаимодействия на основе сотрудничества с воспитанниками.

— Данный тренинг будет проводиться систематически, начиная с 1 сентября 2018 года.

— Программа тренинга состоит из 4 занятий, каждое из которых будет проводиться 1 раз в неделю в течение 4–6 недель.

— Площадка для проведения тренинга — лекционный зал в здании интерната;

— Время проведения тренинга — 12:00–13:30, т. к. большая часть детей в это время находится в школе, остальная половина посещает секцию самоподготовки;

— Тренером является школьный психолог, либо педагог, документально подтвердивший свои знания в области психологической безопасности посредством обучения или курсов повышения квалификации;

Более подробно содержание тренинга для педагогов расписано в приложении 5.

В качестве главной работы с воспитанниками можно обозначить обучение способам и методам саморегуляции, обучению эффективному взаимодействию со сверстниками и педагогами, умению преодолевать стресс и конструктивно выходить из конфликтных ситуаций. Поэтому, обучение и подготовка воспитанников должны быть направлены на формирование у них:

— Эффективных психических процессов (внимание, память, восприятие);

— Волевых качеств (силы воли, адекватной самооценки, уверенности в собственных силах, смелости и решительности);

— Стабильности психических реакций, который характеризуется адекватным оптимальным уровнем возбуждения ребенка в ответ на различные раздражители;

— Способности воспитанника противостоять возможным деструктивным факторам среды, которые несут в себе угрозу для психического и физического здоровья ребенка;

— Умения самоорганизации и контроля в различные рода ситуациях, в том числе кризисных и экстремальных

— Умения подавлять либо переводить в другое, более мирное русло (сублимировать) состояния гнева, агрессии, паники и страха;

Поэтому, в занятия для воспитанников МКОУ АШИ были обязательным образом включены упражнения по технике управляемого дыхания, управление вниманием и создание чувствительных образов. Занятия также будут осуществляться в виде групповых тренингов, с учетом психовозрастных характеристик воспитанников, в ходе которых будут проведены ролевые игры и мозговой штурм, т. к. целесообразно строить обучение в игровой форме. Результатом проведения тренинга ожидается формирование определенного алгоритма поведения воспитанников, который с течением времени и постоянной диагностикой, станет нормой поведения. Целевые группы тренинга:

- 1) Воспитанники младшего школьного возраста (1–4 классы);
- 2) Младшие подростки (5–8 классы);
- 3) Старшие подростки (9–11 классы).

Учитывая большое количество воспитанников интерната, (230 человек), каждая из целевых групп будет дополнительно подразделяться на 2 подгруппы для удобства проведения тренинга. Следует выделить ряд конкретных характеристик планируемого занятия:

— Как и в случае с педагогами, данный тренинг будет проводиться систематически, начиная с 1 сентября 2018 года.

— Тренинг будет проводиться 1 раз для каждой группы каждые полгода;

— Площадка для проведения тренинга — лекционный зал в здании интерната;

— Время проведения тренинга. Учебные дни: с 10:00 до 11:30 для учащихся второй смены, 17:00 до 18:30 для учащихся 1 смены. Каникулы: 11:00–12:30

— Тренером является школьный психолог, либо педагог, документально подтвердивший свои знания в области психологической безопасности посредством обучения или курсов повышения квалификации;

Помимо тренинга, психологу необходимо проводить индивидуальную коррекционную работу с воспитанниками, пережившими психотравматическое деструктивное воздействие. Период проведения таких занятий целесообразен по индивидуальному плану для подобных воспитанников.

Весьма важным элементом обеспечения должного уровня психологической безопасности образовательной среды представляется дальнейшее повышение квалификации педагогов МКОУ АШИ и других образовательных учреждений в системе дополнительного профессионального образования в области изучаемого предмета, т. е. психологической безопасности. Оно строится на рассмотрении системы задач, которые моделируют различные типы реальных ситуаций в образовательной среде и за ее пределами, направленные на формирование системы психологической защиты среды и личности. Данное предложение будет внесено на повестку дня в Департамент образования Ямало-Ненецкого автономного округа как перспективное направление развития образовательной среды.

Целесообразно сформировать план реализации мероприятий для педагогов и школьников, в котором будет от-

Таблица 1. План реализации мероприятий в МКОУ АШИ

Мероприятия для педагогов				
Мероприятие	сен	окт	ноя	дек
Семинар «Психологическая безопасность образовательной среды»	Период с 1 сентября — 8 сентября			
Социально-психологический тренинг «Формирование психологической безопасности личности и среды»		Период с 18 сентября — 30 октября		
Беседа «Эффективные пути взаимодействия»			Период с 10–17 ноября	
Мероприятия для воспитанников				
Социально-психологический тренинг «Психологическая защита и способы эффективного взаимодействия»			1–7 ноября (Период осенних каникул)	

[Источник: составлено автором]

мечено периодизация проведения семинаров, бесед и тренингов. Данный план детально показан в таблице 1.

Занятия с педагогами были выстроены таким образом, что в качестве первого мероприятия будет проводиться семинар, который носит теоретический характер и имеет цель ознакомить педагогов с основными понятиями и характеристиками психологической безопасности образовательной среды. Тренинг проводится как основная практическая часть, за которым, с небольшим временным интервалом, следует проведение беседы, которая будет осуществляться в форме дискуссии для закрепления практических знаний и умений педагогов.

Несмотря на то, что проблема психологической безопасности образовательной среды является значимой, в отечественной педагогической науке присутствует сравнительно небольшое число исследований на эту тему.

Проведенное исследование позволило обосновать необходимость психологической безопасности в образова-

тельной среде и предложить систему психологических технологий по ее созданию. Психологическая безопасность может также являться показателем эффективности деятельности службы сопровождения в школе, минимизируя усилия по ряду традиционных направлений психологической работы службы практической психологии в образовании. Снижение психологического насилия во взаимодействии в школе, как социальном институте, может выступать пропедевтическим моментом снижения деструктивных насильственных действий в обществе в целом. Психологическая безопасность, переживаемая участниками как состояние защищенности от психологического насилия, удовлетворенности основных потребностей в личностно-доверительном общении, реализованная в референтной значимости школьной среды, является условием, запускающим позитивные возможности психического и профессионального развития всех участников учебно-воспитательного процесса — учеников, учителей, родителей.

#### Литература:

1. Агузумцян, Р. В., «Психологические аспекты безопасности личности» / Р. В. Агузумцян, Е. Б. — СПб. Миракс, 2016—295 с.
2. Баева, И. А. и др. Психология безопасности как теоретическая основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: учебник / Баева И. А. — СПб., 2007. — 270 с.
3. Дмитриевский, В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях: учебник / В. А. Дмитриевский — М.: 2002. — 211 с.

## ФИЛОЛОГИЯ

### Междометия в испанском языке: некоторые теоретические аспекты и функционирование в речи

Агапова Анастасия Владимировна, студент  
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Многие исследования в современном языкознании направлены на изучение речи, т. е. того, как функционирует язык в конкретном акте говорения (в устной или письменной форме). В речевом акте неизбежно раскрывается личность говорящего, что так или иначе связано с выражением эмоций и оценок. Так, одним из важнейших аспектов речи является экспрессивный аспект. Язык предлагает множество способов выражения чувств, среди которых и такая группа слов, как междометия.

Междометия — класс неизменяемых слов, служащих для нерасчленённого выражения эмоциональных и эмоционально-волевых реакций на окружающую действительность [2]. Междометия не относятся ни к знаменательным, ни к служебным частям речи. От знаменательных слов они отличаются отсутствием номинативного значения (междометия не называют чувства); в отличие от служебных частей речи междометия не выполняют связующую функцию.

С помощью междометий обслуживаются три семантические сферы речи: эмоции, волеизъявление и этикет. В рамках этих сфер возможны различные классификации. Деление может осуществляться в соответствии с различными критериями: происхождение от той или иной части речи, ориентация на говорящего или на слушающего, функции и др.

Междометия представляют собой реализацию непосредственной эмоциональной оценки, причём их значение может меняться в зависимости от общего контекста высказывания или интонации. Кроме того, употребление слов данного класса всегда связано с внеязыковой действительностью.

Новая грамматика испанского языка («*Nueva gramática de la lengua española*» [1]) предлагает следующую классификацию междометий:

1. междометия (*interjecciones*);
2. междометные сочетания (*locuciones interjectivas*);
3. междометные синтаксические группы (*grupos sintácticos interjectivos*);
4. звукоподражания, ониматопеи (*onomatopeyas*);

5. восклицательные группы (*grupos exclamativos*);
6. восклицательные предложения (*oraciones exclamativas*);
7. обращения (*vocativos*).

Дадим краткую характеристику каждого из вышеуказанных классов.

В первом пункте данной классификации имеются в виду междометия в узком смысле слова. Они являются непроизводными, часто — односложными и особенно широко употребляются в устной речи.

Междометные сочетания состоят из нескольких слов, но представляют собой единую лексическую единицу. К этой группе также относятся различные устойчивые выражения приветствия и прощания (*buenos días, hasta pronto* и т. п.). Кроме того, междометными сочетаниями можно считать устойчивые синтаксические сочетания, которые употребляются носителями испанского языка как единая лексическая единица (*no faltaba más, válgame Dios* и др.). От данной группы междометий отличаются связанные междометия (*interjecciones concatenadas*). Последние могут употребляться с другими междометиями или восклицательными выражениями, сохраняя независимость своего значения; например: *¡Huy, claro!*; *¡Ah, caramba!*

Междометные синтаксические группы состоят из междометий и сопровождающих их различных дополнений: *caramba con la niña, vaya con la señorita, hala con él*. В этом отношении интересно междометие *ay*. При употреблении с дополнением оно выражает чаще всего огорчение или боль. В случае же употребления с предлогом *de* приобретает значение сострадания, сочувствия (*ay de mi*) или выражает угрозу (*ay del que me ofenda*).

Ономатопеи не образуют грамматический класс слов; они, скорее, являются лингвистическими знаками, которые в вербальной форме представляют различные звуки, связанные с физическим миром (*bang, plas, ring*), звукоподражания (*croac, guau, mu*), звуки, относящиеся к человеку (*chist, sh*). Последние могут обнаруживать большое сходство с междометиями. Однако они не выражают ка-



кой-либо эмоциональной реакции и только описывают звук, производимый человеком. Графическая форма ономаптей может быть представлена большим количеством вариантов, употребление того или иного зависит от автора текста, о того, какие эмоции и интонацию предполагалось передать на бумаге ( ¡catapum! — ¡¡¡catapuuuuuummm!!!).

Восклицательные группы могут составлять целое высказывание. Они свободно образуются с помощью синтаксических средств. Восклицательные группы делятся на именные ( ¡Buena broma!; ¡Mal asunto!), признаковые ( ¡Demasiado amargo!), глагольные ( ¡Bien hecho!) и наречные ( ¡Muy bien!).

Восклицательные предложения объединяются предикацией. Некоторые из них отличаются от повествовательных предложений исключительно с помощью интонации: ¡Estoy agotado! — Estoy agotado. По аналогии с вопросительными предложениями, существует деление восклицательных предложений на общие (totales) и неполные (parciales). К первым можно отнести такие примеры, как ¡Quería que fuera a trabajar todos los sábados!; вторые представлены предложениями типа ¡Qué cosas me dices!, ¡Qué deprisa crecen!

Выражения со значением обращения состоят из имён существительных, местоимений, а также именных групп, обозначающих предмет, к которому обращена речь. Обращения часто сопровождаются собственно междометиями и нарицательными сочетаниями (*locuciones apelativas*). В отдельных случаях трудно провести чёткую границу между собственно междометиями и обращениями.

Особенно частотны в испанском языке случаи сочетания собственно междометия с обращением: *oh, hermanito; eh, señores*; собственно междометия с именной восклицательной группой (*grupo nominal exclamativo*): *ay, qué dolor; uf, qué calor*; а также собственно междометия с восклицательным предложением: *vaaya, cómo te cuidas*.

В практической части данной работы были проанализированы конкретные примеры употребления испанских междометий носителями языка. Так как междо-

метия характерны, в первую очередь, для устной речи, в качестве материала была взята речь участников телешоу *Maestros de la costura* (выпуск от 12.02.2018, продолжительность — 2 часа 24 минуты). Выбор программы обусловлен тем, что участники не должны произносить текст в соответствии с заранее подготовленным сценарием, что позволяет наблюдать относительно спонтанную речь.

В выбранном нами материале наиболее частотными оказались собственно междометия, поэтому именно данные единицы мы рассматриваем во второй главе данной работы.

Междометие *eh* употреблялось чаще всего (22 случая), на втором месте *ay* (18 случаев), за ним с небольшим отрывом идёт *ah* (17 случаев). Остальные междометия употреблялись гораздо реже: *hala* — 4 раза, *oh* и *uf* — по 3 раза, *au* — 2 раза и *ole* — 1 раз.

Мы сопоставили толкования некоторых междометий, представленные в словаре Испанской академии, с теми значениями, которые встречаются в устной речи, а также подобрали примеры данных междометий в письменной речи с помощью корпуса современного испанского языка. В целом значения междометий, встречающиеся на практике, совпадают с предлагаемыми в словаре. Однако словарная статья не может зафиксировать всё разнообразие оттенков значения, которые зависят от внеязыковой реальности и лингвистического окружения междометия в каждом конкретном случае. При анализе конкретных употреблений междометий необходимо было учитывать внеязыковую действительность, т. к. иногда невозможно определить значение той или иной единицы, не опираясь на ситуацию, в которой была произнесена фраза.

Междометия и их функционирование в речи представляют собой широкое поле для исследований. Можно уделить внимание интонационным аспектам, региональным особенностям употребления междометий, роли данных единиц в индивидуальной языковой характеристике человека и др. Все эти вопросы могут стать темами следующих исследований.

#### Литература:

1. Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis. — Madrid, 2009
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — М., 1990.
3. Diccionario Clave [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.clave.smdiccionarios.com>. Дата обращения 12.06.2018.
4. Diccionario de la lengua española [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.dle.rae.es/?w=diccionario>. Дата обращения 12.06.2018.
5. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) / [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>. Дата обращения 12.06.2018.

## A new historic approach in «Nine stories» by J. D. Salinger

Ibragimova Shaxnoza Xalilovna, teacher  
Uzbek State University of World Languages

In the XX century various critical theories and movements came in a continuation of one another like New Criticism, Formalism, Structuralism, and Deconstruction. New Historicism is a part of the postmodern trend in literary history and culture studies. It welcomes the breakdown of genres though it is one of the most powerful disciplines of contemporary literary criticism. New Historicism is a literary trend which explains more about who the writers were and what influenced their works and how their writings were accepted at that time. This approach was discovered in 1980s through the work of Stephen Greenblatt; the founder of the branch, in the opposition to the other literary branch called New Criticism. Firstly, in the United States it has become the dominant discourse in studies of the English Renaissance. Secondly, it has extended its range of practitioners to include those interested in feminism, deconstruction, Marxism, and other discourses. Thirdly, it has moved outside the Renaissance to other periods just as deconstruction came to range beyond romanticism. New Historicism examines how the time period influenced the author's literature and how the literature describes the author's time period. It can be clear that every work focuses on the interpretation of the work, instead of the focusing on the facts. Furthermore, poems, plays, novels, art are the products of a specific time and place. In this approach, history serves as a background to literature. New historicism is developed by several critics like Catherine Gallagher, Louis Montrose, and Alan Liu in the United States; they are also influenced by French philosopher Michel Foucault. Their aim was to understand the literary work through its historical context and also to understand the history of ideas, a school of thought, through the culture and literature of the time.

Now we will explore new historic aspects in the literary work written by contemporary American novelist and short story writer, Jerome Salinger and support the ideas mentioned above while analyzing his works. From the end of World War II until the late 1960s, the most popular literary works appeared in American literature. We'll be able to see Jerome David Salinger in the list of American writers. His works had some influence on later writers and that the themes he explored are an inception point for many postmodern ideas. He is one of the most known for his stories dealing with the intellectual and emotional struggles of adolescents who are alienated from the materialistic world of their parents. He used such literary style as a way for the characters to understand how obtainable happiness is in their life. Salinger is considered controversial during the time period. He went against society to show how wrong

he thought it was. The writer made readers see what was wrong during that period in a very different way. From Jerome David Salinger's «*Nine Stories*» and «*The Catcher in the Rye*» the perceived madness of the state of affairs in America was brought to the forefront of the nation's literary expression. Alienation and the loss of a sense of self are the main themes in Salinger's works.

While having a look at the author's autobiography and his works we understood how psychological catastrophe affected on him where he showed himself. He didn't want much contact with the external world and suffered from Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) throughout his life. After the war, Jerome Salinger was perpetually in search of a spiritual treatment for his damaged psyche. It could be clear that the author's personal life might give us a bright picture of his psychological struggle to process his war experiences. For him, trauma is the darkest point of PTSD. However, it is explored through the mind of the victim during the experience of writing. Furthermore, readers could understand that the writers who suffered from PTSD showed clearly how the people lived daily. Although Salinger never wrote about what he witnessed at the camp, we do know that the experience had a tremendous effect on him and his writing. Moreover, one of the new historic aspects in the «*Nine Stories*» is the time period that Salinger portrays in the post WWII. While analyzing, readers can understand that the war is one of the key principles in the short stories. Because it shows that the author also took part in the World War II and it's his experience which influenced on him and his personality. Through the war the writer attempted to give a bright explanation of the period that there were great wars which people suffered from it. Therefore, he tries to show the war through his main character, like Seymour in «*A Perfect Day For Bananafish*». The similarities between Seymour's war experience and Salinger's own is that the fact expressed in this story are autobiographical and it makes the story much more real and captures an actual dynamic that was occurring in America during the 1950s between those who physically experienced war. According to the title, «*A Perfect Day For Bananafish*» tells that there is some kind of connection between the Bananafish and Seymour. Once the bananafish come across a hole which is full of bananas. They begin eating bananas greedily until they can't get out of the hole. However, the bananafish die after eating many bananas. We can see that the main character shoots himself in the head at the end of the short story. Because of suffering from depression, their lives end tragically. By reviewing these works, other secondary sources, and various criticisms on Salinger, it became evident that the war vet-

eran Seymour Glass, like his creator, suffered from post-traumatic stress disorder.<sup>1</sup>

In this period, women became self-absorbed, children isolated, men were absent. We can understand the time mentioned above that was Postmodernism. This story which we mentioned above is unique because it covers the effect of the war on the families who were left behind by the men fight. This is a significant choice of detail for Salinger to include because it doesn't only highlights the tragic irony of life, but also represents one of the pointless deaths that occurred during the war. Jerome Salinger shows the complex relationship of characters that exists only between different members of the society. The author creates simply the representation of truth in his American society and his characters.

All in all, New Historicism takes into consideration the cultural ideas when analyzing literary works and we can learn that new historicist would put attention on what is occurring at the time the text is written, how people understand literary work during the time the work is written. Through New Historicism, we analyze «Nine Stories» and it helps us to show

our interpretation of the text. During a time where much of the literature was promoting traditional American values. By examining his works with this purpose in mind, readers may finally recognize them as more than just sentimental portraits of precocious children and psychologically damaged ex-soldiers, or an author's literary love affair with his own family of characters. According to psychological character study, his heroes are recognized as neurotics, and it can be concluded that his characters can represent both the people of the society in his own time as well as he himself. Certainly, he reflected the chaotic situation in war period through his distressed characters. On the other hand, his characters can represent Salinger himself that is the second important result of the study. A simple comparison between Salinger and his characters shows that he created his characters from his own dispositions and situation. In many of his stories, characters are military soldiers or personnel. Instead, future audiences may learn to appreciate Salinger's body of fiction as an evolving, meaningful exploration of communication and the complex relationship between silence and noise.

References:

1. Stephen Greenblatt, *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare* (Chicago: University of Chicago Press, 1980)
2. Gwynn, Frederick L. and Joseph L. Blotner. *The Fiction of J. D. Salinger*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1958.
3. Indira, C. T. «New Historicism and Cultural Materialism.» *Contemporary Literary Criticism: Theory and Practice*. Vol. II. ed. N. D. R. Chandra. New Delhi: Authors Press, pp. 555–577.
4. Veesser, Aram. 1989. *New Historicism*. ([www.as.wvu.edu/v/brady/383news.html](http://www.as.wvu.edu/v/brady/383news.html).)
5. Cotter, James Finn. «A Source for Seymour's Suicide: Rilke's Voices and Salinger's Nine Stories». *Papers on Language & Literature* 25.1 (1989): 83–98. Academic Search Complete. EBSCO. Web. 25 Aug. 2011.

## Critical exploration of William Faulkner's legacy

Islamova Zarina Nurmat qizi, teacher  
Uzbek State University of World Languages

William Faulkner (1897–1962) stands as one of the most noteworthy, high-spirited and bright American writers of the twentieth century. He bequeathed 19 novels, about 70 short stories, the number of essays and a great deal of screenplays to the literature lovers. Yet Faulkner was not publicly acclaimed before being awarded the 1949 Nobel Prize in Literature. Later he hit the big time winning the Pulitzer Prize for his fictions *A Fable* (1954) and *The Reivers* (1962). Faulkner created an appreciable myriad of works that include a number of critically recognized masterpieces. According to the Modern Library «*The Sound and The Fury*»

(1929), Faulkner's most praised novel, was ranked number six on the 100 best English-language novels of the 20<sup>th</sup> century list.

William Faulkner was born in September 25, 1897 in New Albany, Mississippi. His parents belonged to the old Aristocracy which was ruined as a result of the civil war between the south and the north. He spent his childhood and much of his life here in the little district Oxford, state Mississippi.

The complexity, internal contradictions are marked as the aesthetic position of Faulkner. The writer repeatedly declared his deep respect for the traditions of world realistic literature

<sup>1</sup> Terri Tanielian and Lisa H. Jaycox, "Invisible Wounds of War Psychological and Cognitive Injuries, Their Consequences, and Services to Assist Recovery," Accessed 12 April 2012.

(from Shakespeare and Cervantes to Leo Tolstoy and Dostoevsky), and his constant interest in the aesthetic systems of the «fathers» of new modernism — Joyce, Kafka, and Proust, which had undoubted influence on him. Faulkner himself believed that each novel requires its own form, that «the theme itself, the narrative itself brings to life its own style»

He started his literary career in the 1920s. Like Hemingway, Dos Passos, and Steinbeck, in search of his method Faulkner turned his attention to various philosophical and aesthetic theories which led him away from realism. In this regard we must first of all mention Sigmund Freud and his numerous adherents, with their concept of man as a receptacle of animal instincts and passions, and the founder of the theory of «stream of consciousness», the American psychologist William James.

Modernist tendencies prevail in Faulkner's work of the 1920s-1930s. And yet, even in this most difficult period of his work Faulkner does not fit into the framework of modernism.

Russian literary critic N.I. Samoxvalova distinguishes Faulkner's novels as «early» and «black» [3]. To «early» novels she refers: «Soldier's Pay», «The Mosquitoes» «Sartoris», «The Sound and the Fury». «As I Lay Dying» (1930), «Sanctuary» (1931), «Light in August» (1932), «Absalom, Absalom!» (1936) — she infers to «black». Arranging the novels in this way may have some reason. The former is clear why Samoxvalova has named them as «early novels» for they were written during the first years of Faulkner's creativity. But why the latter group of novels was named «black»? Probably, she considered the themes which Faulkner began to raise in his later works. In his early works he often addressed to the theme of southern sensibility, humanity. Later he went deeper discovering the hidden sides of human soul and mind. Pessimistic mood dominated in the later works. Morality, vice and virtue, good and bad became focal themes for these works. Yet, Faulkner's all works are known as humanitarian and Faulkner mainly looks into the inner world of heroes assisting them to express their emotions and feelings. Majority of Faulkner's novels and short stories are dedicated to people of little county, Yoknapatawpha, created with writer's magical creative imagination and situated by his will in South America, state Mississippi, not far from the place where Faulkner was born and spent almost his whole life. Yoknapatawpha has given its name to a cycle of interconnected major novels (and some minor works) set there, beginning with Sartoris (1929) and continuing through The Sound and The Fury (1929), As I Lay Dying (1930), Light In August (1932), Absalom, Absalom! (1936), The Hamlet (1940), Go Down Moses (1942), The Town (1957), The Mansion (1959), and The Reivers (1962) [1]. Although Faulkner asserted that he was not going to write an historical saga, however, if all his creations, dedicated to Yoknapatawpha county, were put in chronological order by portrayed events, impressive perspectives will emerge in the readers' minds, embracing about 150 years of history of these lands, beginning from 30<sup>th</sup> of XIX century and ending in 50<sup>th</sup> of XX century, after the second World War.

In 1926, Sherwood Anderson helped Faulkner publish the first major work — the novel «Soldier's Pay». From certain aspects of his work Faulkner in these years is close to the writers of the «lost generation». The author focuses on the tragedy of the human soul. The rejection of modern postwar America was even more pronounced in Faulkner's next novel, «The Mosquitoes», published in 1927. Here the denial of reality acquires a universal character.

The first books did not give the author proper satisfaction. He painfully looked for himself, his theme. The theme of the plantation South became the theme that defined the creative face of the writer since the end of the 1920s.

An original exploration of this topic in 1929 was the novel «Sartoris». «Beginning with Sartoris», the novelist told Jean Stein in a Paris Review interview in the 1950s, «I discovered that my own little postage stamp of native soil was worth writing about and that I would never live long enough to exhaust it... so I created a cosmos of my own.» Elsewhere, Faulkner advises readers to go to Sartoris first, because the novel «has the germ of my apocrypha in it.» [2].

Almost simultaneously with «Sartoris», during the 20's — 1<sup>st</sup> half of the 30's of his creativity, Faulkner published his leading novel «The Sound and the Fury». Along with Joyce's «Ulysses», critiques declare that this novel is a classic example of modernist literature and the pinnacle of the writer's creativity.

In 30's Faulkner writes the novels: «As I Lay Dying» (1930), «Sanctuary»(1931), «Light in August»(1932), «Absalom, Absalom!» (1936), — in which development and deepening of those tendencies which appeared in «The Sound and the Fury» can also be met.

As in the novel «The Sound and the Fury», in the novels of the 1930s, too much attention is paid to the study of pathological consciousness. The farmer Bandren's («As I Lay Dying») one son is mentally retarded, the other is a schizophrenic. In Temple Drake («Sanctuary»), stupidity is combined with animal lust. The heroine of the novel «Absalom, Absalom!» Judith wants to become the wife of his stepbrother.

In the novel «Absalom, Absalom!» Faulkner again refers to the theme of the American South. This novel on its problems adjoins the trilogy of Snopeses. One of its central themes — the theme of the rise of the white poor man Thomas Sutpen, turning due to questionable machinations into a rich slave-planter, — anticipates the story of the protagonist of the trilogy of Flem Snopes.

The changes brought to humanity by the Second World War and its results, found a kind of refraction in the world outlook and creativity of the writer. It was in the post-war years that Faulkner's transition took place in the position of critical realism. Reflection of this new stage in the creative development of Faulkner-artist was his trilogy The Hamlet (1940), The Town (1957), The Mansion (1954).

In most of Faulkner's works the main theme to be discussed is humanity. The pain for the mankind, for distress, for unfairness and evil create the main pathos of his works.

Not for granted Faulkner, answering to the question given by the students of the Japan university, to which school he considers himself to belong, said: «The only school which I belong, which I want to belong is — the school of humanists».

References:

1. A. Nicholas Fargnoli, Michael Golay, and Robert W. Hamblin «Critical companion to William Faulkner: A Literary Reference to His Life and Work» Facts On File Publishing. NY. 2008. P. 49.
2. A. Nicholas Fargnoli, Michael Golay, and Robert W. Hamblin «Critical Companion to William Faulkner: A Literary Reference to His Life and Work» New York. An imprint of Infobase Publishing. 2008. P. 59.
3. Н. И. Самохвалова «История американской литературы» часть II. Москва 1971. «Просвещение».

## Psychologism of character»s representation

Islamova Zarina Nurmat qizi, teacher  
Uzbek State University of World Languages

In this article we apply two methods of literary analysis: typological and combination of psychologism and psychoanalytical to one of the characters of the novel «The Sound and the Fury» by W. Faulkner. According to Russian literary scholar A. B. Yesin psychological description of literary personality in literary work may fall in to three types: direct, indirect and mixed. By direct type includes interior monologue, stream of consciousness and dreams. Indirect type consists of behavior, actions and background, external details and outward appearance. Esin and Andreev also apply the term common for Russian literary criticism known as «Psychologism». By this term they mean the whole process of psychological representation of literary character based on external details, internal emotional condition that creates the holistic image of literary personality.

In general, psychological representation of literary personality will be analyzed further focusing on the **categories as background, external details and outward appearance, behavior and actions, speech**

**Background information** about the characters of the novel is given by the author in the introduction and the appendix of the novel. The novel was published in 1929 together with its introduction where the author reflects the reasons of writing the book. In two decades the author added appendix because literary critics as well as readers were confused about the author»s message and ideas. Following Chaucer»s method of writing in «Canterbury Tales» (description of literary characters is given in the Prologue) Faulkner gave vivid description of each character as a key to the novel itself.

**External details and outward appearance** work for the description of the inner world. They motivate internal state of heroes, help to form the mood, influence the way of thinking.

**Behavior** of characters can be seen in their actions, attitudes to themselves and to others. It is of great importance whether they are worth society»s approval or not. Usually, the character is described as contradictory to suit society»s demands and this creates a unique image. Behavior of a

person might depend on his past, on the society»s morals if he or she values them, on his psychological development and temperament. Psychological state of a person certainly reflects on his behavior.

From this aspect we will analyze the causes of character»s certain behavior.

**Speech** is the main indicator of character»s psychological state and condition. Speech in the literary works is expressed with the help of dialogues, monologues and narration. Yet not in all works we can psychoanalyze the character»s speech. Psychologically analyzable speech should be deep emotional, should express character»s feelings, worries, agonies, fears, at least it should secretly lead readers to discover hidden states of character»s mind. Writers use literary elements and technics — flashbacks and flash forwards, interior monologue, stream of consciousness, deconstruction to increase spiritual and psychological effect of a work. By analyzing the speech of characters we will be able to know the nationality, social status, whether they are literate or not, and the most important their psychological condition.

«The Sound and the Fury» consists of four parts each told by different narrators. The three main parts are written by three Compson brothers — by 33 years-old, mentally ill, loony little brother Benjy, by the elder brother Quentin, the student of Harvard who committed suicide in the aftermath of his sister»s behavior and by the second aggressive and skeptical brother Jason. And the last part is written by Faulkner himself through the Compsons» negro servant Dilsey. The whole novel is dedicated to the girl with muddy drawers who became the object of obsession for her brothers till the end of the novel. We will apply all the above mentioned categories to analyze one of the main character — narrators — Benjy.

If we consider the novel as one big puzzle each narrator completes it by adding his or her story. Without one we cannot understand the whole concept. Even the main protagonist — Caddy isn»t one of the four narrators she is the central figure of the whole novel. The first narrator is 33-year-old, insane

son of Compsons» who writes his chaotic remembrances mostly happening around his adoring sister — Caddy.

### Background

The image of insane is not a new phenomenon in literature. W. Shakespeare and Ch. Dickens, for example, used such characters to express their own views, ideas, truth of life and etc.

Perhaps being an idiot is the only way to survive in this world. Perhaps thus Faulkner has chosen the idiot as the first narrator. Insane people do not deceive anyone; they do not need other's support. The only thing they seek is the pure, real love and care. They can feel, they can distinguish good and bad.

Faulkner asserts that it was all in Benjy's part what he wanted to say. He even didn't plan it to be printed. He added three other sections to clarify, to make Benjy's story more comprehensible. If we put all four sections by order it will appear as one system. By each narrator it will become clear and clear the concept of the novel idealizing the focal character, Candace. Here Benjy's part appears as «Fog». Disordered, disorganized thoughts of Benjy prevent the novel from comprehending. It is simply difficult to digest. We need some explanation to understand it wholly. There will come Quentin's part as «Mist». It gives some hint yet sometimes leading to uncertainties. Jason's narration will bring «Sunrise» sharply putting everything in its place. Fourth part comes as «Daylight» to the whole novel. Dilsey is the only person who tries to save the family from destruction and in this part she becomes the main character and the reader will see the circumstance from the eyes of Dilsey.

At the beginning of the novel he is Maury. Then his name is changed to Benjamin. It is said by Caddy that this name is taken from Bible. Critics like Evelyn Scott and Carven Collins consider Faulkner to express Benjy in a Christ figure as he is also in his 33 as Jesus [2, 3].

Benjy always liked to play in the pasture. Even after it was sold he stood near the fence and watched the golfers calling «caddie» misinterpreting like his sister's name «Caddy».

Firelight was the favourite thing of him as he watched it always with great interest. It would give calmness and bring other associations with the family.

### Outward appearances

There is not much information about outward appearances of characters but Benjy has a special quality to differentiate people by the symbolic odor. He isn't given the ability of speaking or thinking. Instead synesthesia is given as a sensory perception. He can smell the death, sickness, water, tree, rain. For example, he can feel the death and begins

crying. Every time when Caddy embraces him he feels the smell of trees. In one of his memories he remembers the time when Caddy falls down and makes her drawers mud. When she comes to lift Benjy the smell of tree becomes the smell of tree in the rain. This little story carries the whole concept of the novel. Muddy drawers symbolize the loss of virginity and that's why the smell is changed. Smell of trees disappears at all in the wedding of Caddy. He can't smell them anymore. In Quentin's section he also mentions Benjy's ability of smelling bad.

### External details

A Tree is a symbol of family's honour and pride. As Benjy smells the odour of tree in Caddy when she hasn't yet committed adultery and doesn't smell trees when she marries is the evidence of it. When Caddy with her muddy drawers climbs up the pear tree to see Damuddy's funeral she is even warned by Versh not to break the tree — the family's pride, otherwise, she would be punished. She tells she doesn't care of it. Later at the novel also not Caddy but rather than she, others are more concerned about her immorality.

Caddy is like a mother for Benjy. When she is near he feels safety and care.

Benjy always moans when he feels something bad is going to happen. He moans when Quentin, Roskus and Damuddy dies. He moans when Caddie is going to go with her boyfriend. He bellows when he remembers Caddy. But nobody pays attention to it.

Benjy chases after the girls mistakenly thinking one of them Caddy. He is considered to be wild and uncontrolled and after this incident he is castrated.

Benjy's behavior changes toward Caddy when she loses her virginity, even without knowing it. He doesn't want her near pulling at her dress.

### Speech

As the part is narrated by an idiot it is full of grammatical, spelling and syntactic mistakes. He narrates what he hears. The thoughts go back and forth moving from one event to another yet, all pieces are connected. When one event is being spoken something reminds him the other event and he immediately moves to retell this event and so on. He doesn't comprehend the time and that's why it is not clear what is when. It is somehow clear when the writing changes from roman type to italic. Repetitions are used to express the emotional state of Benjy. He repeats the thoughts mostly associated with Caddy. Benjy writes mostly about the events which he would like stay in his memory. They are his most adorable remembrances about his caring sister and his childhood.

References:

1. Faulkner, William «The Sound and the Fury», USA: Norton, 1994. p 45.
2. Scott, Evelyn. «On William Faulkner's The Sound and the Fury.» New York: Jonathan Cape and Harrison Smith, Inc., 1929. p29.
3. Collins, Carvel. «Christian and Freudian Structures.» Princeton University Library Chronicle 18 (1957): 115–19. Rpt. in Twentieth Century Interpretations of The Sound and the Fury: A Collection of Critical Essays. Ed. Michael H Cowan. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc. p74.

## Особенности функционирования кокни в английской литературе

Луханина Алиса Сергеевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Кокни является одним из феноменов английского языка, сочетающим в себе черты диалекта, сленга и просторечия. Данное явление получило своё название благодаря пренебрежительному прозвищу населения рабочего района Лондона Ист-Энда. Кокни представляет собой южный диалект британского варианта английского языка, носители которого, по поверью, родились в пределах слышимости звона колоколов церкви Сент-Мэри-ле-Боу в Лондоне. С другой стороны, в середине XIX века кокни приобрёл черты сленга (*cockney rhyming slang*), кодового языка, изобретенного кокни для того, чтобы разговаривать на виду у полиции. Этот сленг стал такой же привлекающей внимание чертой, как и традиционные наряды кокни, расшитые перламутровыми пуговицами [2, с. 194].

Кокни обладает уникальным колоритом, что позволяет использовать его режиссерам, певцам, писателям и другим деятелям культуры. В литературе кокни занимает привилегированное положение среди прочих диалектов. Наделяя героев специфическими чертами, будь то язык, акцент или определённая черта внешности, автор стремится выделить его на фоне остальных персонажей. Иногда речь заходит не об одном герое, а о целой субкультуре, которую необходимо противопоставить другим социальным группам.

По мнению Дж. Фоулера, кокни всегда воспринимался как незаурядное языковое явление с комическим оттенком. По его мнению, уже в 16 веке элементы кокни были использованы в пьесах У. Шекспира. Примером такого влияния он приводит написание слова *bailiff* как *by-lyffe*. Кроме того, Дж. Фоулер отмечает, что театр «Глобус» находился на южном берегу Темзы, и большинство персонажей неблагородного происхождения были сыграны кокни, вне зависимости от того, в какой стране по сюжету разыгрывалось действие [6, с. 7]. Слово «кокни» встречается у Шекспира дважды. Автор шекспировского лексикона Александр Шмидт делает вывод о том, что в пьесах Шекспира образ кокни характеризуется невежеством, незнанием жизни за пределами города [5].

Яркий портрет кокни был создан английской писательницей Фанни Бёрни (1752–1840). В её романе «Эвелина» были созданы яркие образы кокни, представленные семейством Бренгтонов и мистером Смитом. Данные персонажи были изображены как представители узкого, тупого, самодовольного лондонского мещанства.

Таким образом, слово «кокни» и все связанные с ним понятия, включая диалект и его носителей, в литературе XVIII–XIX вв. служило синонимом «простонародности», «безыскусности». Существовала даже Кокнийская школа (*Cockney School*) — группа известных поэтов, живших в Лондоне, чья деятельность пришлась на вторую поло-

вину XIX века. Важно отметить, что произведения данной группы поэтов не имеют прямого отношения к диалекту кокни. Из всех членов Кокнийской школы (П. Б. Шелли, Дж. Г. Ли Хант, У. Хазлитт, Дж. Китс и др.) только Джон Китс мог считаться кокни по происхождению. Название кружка впервые оно появилось в 1818 году в статье Дж. У. Крокера, сторонника классического пуризма в поэзии и первоначально носило негативную коннотацию, поскольку автор таким образом осуждал поэтов Кокнийской школы за их «простонародные» рифмы [9, с. 72].

В произведениях Ч. Диккенса происходит усиление комизма образа кокни. По мнению, В. Дибелиуса, герой «Посмертных записок Пиквикского клуба» Сэм Уэллер является «остроумным, бравым кокни», представителем своего класса, воплощением лондонского **кокни**. По социальному статусу кокни изображён как представитель мещанских низших слоев лондонского населения, говорящий с особым лондонским акцентом и обладающий особыми манерами и умонастроением, которое, предполагается, присуще только лондонцам. Г. К. Честертон говорил о Сэме Уэллере, что «в английской литературе есть великий символ Англии присущего народа». По его мнению, элементы кокни можно считать характерной чертой горожан Лондона: «Мистер Уилсон лондонец, — с улыбкой сказал сыщик-ирландец. — Да, я настоящий кокни, — отвечал тот». При этом диалект кокни используется для создания юмористического эффекта, речь персонажа помогает сформировать его образ, особенности произношения кокни обозначаются граффонами. Например, для персонажа Сэма Уэллера характерно употребление [v] вместо [w] (*wery good*), пропуск согласных («*ere*» вместо *here*), пропуск слогов («*tain*»t вместо *it isn*»t и «*cept*» вместо *except*), грамматические особенности (*ain*»t вместо *isn*»t) [5].

Диалект кокни появляется в произведениях У. С. Моэма. В романе «Лиза из Ламберта» (1897) диалект является одним из средств воплощения идеи автора. Роман был создан на основе воспоминаний писателя о прохождении медицинской практики при больнице св. Фомы в трущобах восточной части Лондона. Грубость и вульгарность кокни прекрасно подходили для передачи особенностей речевой характеристики героев произведения. У. С. Моэм пишет в предисловии к роману: «Говорили на кокни. Смею надеяться, что воспроизвел их речь с максимальной точностью. Их словарный запас не отличался разнообразием в отличие от их детей. Имея в распоряжении более скудный язык, они и чувствовали и думали проще» [1, с. 225]. В данном произведении кокни используется для поднятия социальной проблемы, просторечие характеризует персонажей романа как необразованных людей. Диалект кокни

является яркой чертой персонажей, например, Мадам Клод из пьесы «Леди Фредерик», характеризуется как «светского вида дородная дама, изысканно одетая, говорит на кокни. Лицо отражает готовность дать бой, закатыть сцену, не принимать никаких возражений» [3]. Главная героиня романа «Театр», актриса Джулия Лэмберт, пыталась симитировать диалект кокни, чтобы создать впечатление, что к телефону подошла служанка. Данные примеры характеризуют прием имитации диалекта кокни как один из способов создания образа персонажа.

Самую известную художественную репрезентацию диалекта кокни находится в пьесе Бернарда Шоу «Пигмалион» (1913), в которой профессор фонетики Генри Хиггинс хочет за несколько месяцев обучить бедную цветочницу Элизу Дулиттл, говорящую на кокни, произношению и манере общения высшего британского общества. В данном произведении Шоу соединил две одинаково волнующие его темы: проблему социального неравенства и проблему классического английского языка. Он считал, что общественная сущность человека выражается в том, как он говорит. Территориальные диалекты не только идентифицируют группу людей, но и определяют его место в обществе. Подобно своему персонажу Генри Хиггинсу, Бернард Шоу старался уловить все нюансы звучания кокни. Тем не менее, в некоторых пьесах позднее были найдены несоответствия произношению кокни. Например, в «Кандиде» (1894), одной из ранних пьес Б. Шоу, его персонаж Бёрджесс говорит на кокни, произнося *moddle* вместо *model*, хотя отмечается, такое кокни произнёс бы это слово как *modo* [11, с. 34].

Своеобразной революцией в изображении кокни в литературе стал роман Энтони Бёрджесса «Заводной апельсин». На протяжении всего романа читатель сталкивается с использованием грубого варианта кокни, который превращается на страницах романа в сленг или жаргон. Цель данного приёма — продемонстрировать необычность происходящего, его ужасающую нетипичность, проявляющуюся даже на уровне языка. Для этого автор создал особый сленг надсат (*Nadsat*) на основе русского языка и кокни. При этом количество слов, взятых из лексикона кокни невелико: *cutter* «деньги» (*bread-and-butter*); *rozz* «полицейский» (*rozzler*). Однако кокни стал прообразом надсата, вдохновившим автора на создание данного сленга. Непривычность и уникальность — это особенности кокни, которыми автор романа воспользовался в художественных целях.

Название «Заводной апельсин» (*A Clockwork Orange*) роман получил от выражения, которое когда-то было широко распространено у кокни. Кокни старшего поколения о вещах странных или непривычных говорят, что они «кривые, как заводной апельсин», то есть это вещи самого причудливого и непонятного толка. Таким образом, роман, главный герой которого не является кокни, становится ярким примером того, как использование кокни влияет на восприятие читателей, и становится основой для нового лингвистического образования [4, с. 51].

Кокни используется в литературе не только как характеристика персонажей или способ создания воссоздания атмосферы и места действия, но и как кодовый язык. Например, в детективе Дика Френсиса «Движущая сила» (1992) кокни является ключом к раскрытию дела, и разгадка преступления зависит от правильной расшифровки послания механика Джоггера, говорящего на кокни. Таким образом, данный диалект становится важной частью сюжета, а не просто деталью описания. Ключевым элементом кокни в данном произведении является рифмованный диалект кокни: «*What's the boil, then?*» he said. *He spoke his own sort of cockney rhyming slang, and indeed I often thought he made most of it up himself, but I was used to it by that time. For boil, read boil and bubble, trouble* [7]. Главный герой разгадывает рифмы данного персонажа, что создаёт юмористический эффект: «*That Brett never cleans it proper. Got no Jekyll.*» *Jekyll and Hyde, I thought: pride* [7]. В данном детективе также описывается специальный разговорник кокни, отражающий возможные рифмы: «*Amely*», *I read. «Gamely, lamely, namely, tamely».* «*Etter — better, debtor, fetter, getter, letter, setter, sweater, wetter...*» [7].

Рифмованный сленг кокни, придуманный в качестве кодового языка для обмана полиции, является самым узнаваемым признаком кокни. Важно отметить, что в то время как диалект кокни сохранял устойчивую связь с городским просторечием, рифмованный сленг использовался во многих классах, в том числе аристократических. Согласно результатам исследования Джулиана Франклина, рифмованный сленг кокни произошёл от рифмованного сленга высших слов общества (*upper class rhyming slang*). Даная разновидность сленга появилась в середине XVI века благодаря Кристоферу Марло, который, по мнению Дж. Франклина, придумал данный сленг как кодовый язык во время своей разведывательной деятельности. Примером рифмованного сленга служит замена слова *physician* на рифмующимся с ним *Titian*: *Oh, that looks nasty! You ought to go and see a Titian!* Рифмованный сленг кокни появился позже, в начале XIX века, из него исчезли культурные аллюзии и книжные слова. Например, в рифмованном сленге кокни слово *stairs* зашифровывалось как *apples and pears* [8, с. 130].

В XXI веке диалект кокни закрепил за собой черты сленга и стал культурным феноменом английского языка. Существует множество разговорников кокни, а также книг, посвящённых данному явлению. В 2009 году учитель Кит Парк (*Keith Park*) переложил Библию на рифмованный сленг кокни, чтобы привлечь внимание учеников спецшколы Чарлтон в юго-восточной части Лондона к изучению священного писания. Данная книга получила название «Библейские истории на рифмованном сленге кокни» (*Bible Stories in Cockney Rhyming Slang*), причём данный перевод носит достаточно вольный характер. Например, Иисуса Христа он называет не *Jesus Christ*, а *Cheese and rice*, слово господне — не *Word of God*, а *The Lemon Curd of God*. Слово *dead* (мертвый) соответствует



*brown bread* (серый хлеб). Также на кокни был переведён Новый завет [10, с. 3].

Таким образом, в литературе употребление кокни разными персонажами служит как стилистическим средством, так и способом воспроизведения атмосферы и особенностей описываемого общества, места и времени. В основном, данный диалект используется для создания юмористического эффекта. В зависимости от целей ав-

тора, в речи персонажа кокни может передавать его невежественность, необразованность и социальный статус. Кроме того, кокни является территориальным диалектом, указывающим на лондонское происхождение персонажа. В литературе XX–XXI века акцент в литературных произведениях делается на рифмованный сленг кокни, который вызывает интерес к данному явлению и служит его отличительной особенностью.

#### Литература:

1. Глотова, А. В. Особенности перевода диалекта кокни в романе У. С. Моэма «Лиза из Ламбета» / А. В. Глотова // Збірник наукових праць. — Переяслав-Хмельницький, 2013 — с. 224–226.
2. Ефимова, О. П.: Об экзистенциальных особенностях кокни / О. П. Ефимова // Уральский филологический вестник. — Череповец, 2012. — № 3. — с. 192–197.
3. Моэм, У. С. Леди Фредерик / У. С. Моэм. — URL: [http://lib.ru/INPROZ/MOEM/p\\_frederik.txt](http://lib.ru/INPROZ/MOEM/p_frederik.txt) (дата обращения: 16.06.2018).
4. Сердюкова, О. И. Новаторство Э. Бёрджесса в развитии жанра антиутопии / О. И. Сердюкова // НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ: вопросы юриспруденции, филологии, социологии, политологии, философии, педагогики, психологии, истории, математики, медицины, искусства и архитектуры. — с. 49–58.
5. Шпет, Г. Комментарий к роману Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» / Г. Шпет. — URL: <http://fb2.booksgid.com/content/C3/gustav-shpet-kommentariy-k-romanu-charlza-dikkensa-posmertnye-zapiski-pikvickogo-kluba/28.html> (дата обращения: 16.06.2018).
6. Fowler, J. Cockney Dialect and Slang / J. Fowler. — Oachita Baptist University, 1984. — 22 p.
7. Francis, D. Driving Force / D. Francis. — URL: [file:///C:/DOCUME~1/User/LOCALS~1/Temp/\[Driving\\_Force\]\\_Dick\\_Francis\\_-\\_Driving\\_Force\(BookFi\).htm](file:///C:/DOCUME~1/User/LOCALS~1/Temp/[Driving_Force]_Dick_Francis_-_Driving_Force(BookFi).htm)
8. Franklyn, J. A Dictionary of Rhyming Slang / J. Franklyn. — London: Routledge, 1994. — 224 p.
9. Mott, B. Traditional Cockney and popular London speech / B. Mott. — Dialectologia, 2012. — P. 69–94.
10. Park, K. Bible Stories in Cockney Rhyming Slang / K. Park. — London, 2009. — 32 p.
11. Wells, J. C. Accents of English. Volume 2: The British Isles / J. C. Wells. — Cambridge University Press, 1982. — 466 p.

## О функционировании фразеологических единиц в идеографическом словаре

Махмудов Умиджан Реимбаевич, преподаватель;

Раджапова Наргиза Артикбаевна, преподаватель

Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Как известно, представители разных языков по-разному видят мир. Это накладывает свой отпечаток на фразеологию каждого языка.

Значит, насколько полно и последовательно будут сгруппированы ФЕ данного языка, настолько успешно будут выделены структурно-семантические типы фразеологизмов сравниваемых языков, определена степень их сходства и различия, выработаны принципы и методы их усвоения в ходе обучения и др. [1, с. 73].

Выходит, что тематический словарь по фразеологии лучше других поможет установить смысловую связанность между фразеологизмами в пределах выделенных групп, а также позволит глубже решить вопросы синонимичности и антонимичности, выделения и толкования фразеологизмов. При классификации фразеологизмов в идеогра-

фическом словаре нужно учитывать то, что значение каждой ФЕ соотносится с определенным понятием, а через данное понятие — с миром реальной действительности.

Толкование значений ФЕ — важнейшая задача фразеологического словаря учебного типа. Значение фразеологизма определяется не только его концептуальным содержанием, но и его местом в лексико-фразеологической системе, сопоставлениями и противопоставлениями фразеологизма с семантически близкими ФЕ и единицами и словами, принадлежностью фразеологизма к той или иной части речи, его формообразовательными и сочетательными способностями.

Полагаем, что для правильного толкования значений в русско-узбекском идеографическом словаре по фразеологии нужно соблюдать следующие условия: 1) правильно

записать формально-структурную формулу фразеологизма; 2) адекватно истолковать значение фразеологизма и осуществить его перевод на узбекский язык; 3) объяснить ситуацию употребления фразеологизмов; 4) привести типичную лексико-синтаксическую сочетаемость ФЕ; 5) дать лингвострановедческий комментарий; 6) дать этимологический анализ; 7) привести показательный иллюстративный материал, подтверждающий значение фразеологизма и показывающий конкретную ситуацию фразеологизма в живой русской речи.

Тематический русско-узбекский фразеологический словарь относится к словам активного типа. Словари, которые обслуживают нужды слушающего (читающего), являются словарями пассивного типа, а словари, способствующие развитию речи, — словарям активного типа. К числу первых относят, например, алфавитные толковые словари, а к числу вторых — словари идеографические, в том числе и фразеологический словарь, построенный на тематической основе. Фразеологический тематический словарь можно считать словарем активного типа, потому что помимо тематической группировки ФЕ содержит сведения об их употреблении.

Нет единого мнения исследователей о расположении фразеологизмов в идеографическом словаре. Полагают, что фразеологизмы лучше всего располагать по частям речи (сначала именные фразеологизмы, затем глагольные и т. д.); мы же придерживаемся той точки зрения, что ФЕ необходимо располагать по близости их смыслу независимо от того, к какой части речи они принадлежат.

При использовании такого словаря усвоение близких по значению фразеологизмов сразу же переводится в план словоупотребления: знание общего значения фразеологизмов данной группы, отличительных признаков каждого фразеологизма, его сочетаемости способствуют выработке навыков употребления фразеологизмов. Как показывают наблюдения, студенты быстрее и точнее усваивают фразеологизмы «поданные» группами, а не «поштучно». Главное же, что словарь даст студенту возможность выбрать тематически нужный фразеологизм и употребить его в сочетаниях и предложениях, образцы которых приведены в словаре.

Нами были проанализированы следующие учебные пособия и словари ФЕ. Причем материал данных словарей был критически переработан учетом основного условия правильного толкования фразеологизма — соблюдения точности в объяснении значения. Например, в «Словаре-справочнике по русской фразеологии» Р.И. Яранцева

фразеологизм *ни богу свечка, ни черту кочерга* толкуется как «ничем не выделяющийся, средний, посредственный человек, не имеющий ярко выраженных свойств, особенностей». Ничем не выделяющихся, средних людей очень много, к ним нельзя применить фразеологизм *ни богу свечка, ни черту кочерга* (в этом случае более подходит фразеологизм *пороху не выдумает*), а *ни богу свечка, ни черту кочерга* правильнее определять как «никчемный человек». Р.И. Яранцев фразеологизм *длинный язык* (кого или чей, у кого) определяет как 1) болтливость; неумение сдерживаться в разговоре и 2) кто-либо очень болтлив, говорит много лишнего. В этих толкованиях упущен самый главный, на наш взгляд, элемент значения — «о том, кто выбалтывает тайны». Фразеологизм *длинный язык* о пустомеле не употребляется (ср. мели, Емеля, твоя неделя). Также фразеологизм *с жиру беситься* определяется Р.И. Яранцевым как «привередничать, самодурствоваться от пресыщения или безделья». Здесь, на наш взгляд, приписан лишний элемент значения — «от безделья». В этом фразеологизме говорится не о безделье (ср. *гонять лодыря, бить баклуши, сидеть сложа руки*) и т. п.), а именно о пресыщении, когда человек делает всякого рода глупости, необъяснимые поступки с точки зрения здравого смысла.

Большую помощь в толковании значений фразеологизмов оказывает приведение синонимов и антонимов толкуемой единицы. Ср., например, толкование синонимичных фразеологизмов *засучив рукава* (работать) — «энергично, без передышки».

Антонимом фразеологизма *засучив рукава* (работать) является *спустя рукава*, а антонимом *не покладая рук* (работать) является *сидеть сложа руки*.

Значительно эффективнее семантизировать ФЕ в условиях фразеологического словаря, в котором фразеологизмы группируются в определенные разряды, группы в соответствии с общим значением фразеологизмов одной группы. В идеографическом словаре Р.И. Яранцева, открываются возможности соотнести фразеологизмы одной идеографической группы между собой, объединить их выносимой в начале раздела обобщенной характеристикой их семантического и эмоционально-экспрессивного содержания, уделять большое внимание дифференциальным признакам значения каждого фразеологизма определенной группы, наконец, сэкономить полезную площадь в словаре [3, с. 60–62] и добиться большей эффективности в усвоении ФЕ в процессе преподавания русского языка в национальной аудитории.

#### Литература:

1. Аксамитов, А. С. Идеографический словарь и сопоставительная фразеология (по материалам белорусского и русского языков). — Русский язык и литература в национальной школе, 1975, № 4.
2. Бабкин, А. М. Лексикографическая разработка русской фразеологии. — М., 1964.
3. Бушуй, А. М. Новый тип учебного словаря русской фразеологии. Русский язык и литература в киргизской школе, 1982, № 4.

## Об идеографическом словаре фразеологизмов для студентов национальных групп

Махмудов Умиджан Реимбаевич, преподаватель;

Раджапова Наргиза Артикбаевна, преподаватель

Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Идеографией мы называем теорию и практику составления словарей, в которых слова располагаются не в алфавитном порядке, а по смысловой близости. За такими словарями в последнее время утвердилось название идеографических.

Объектом написания в идеографических словарях, как известно, являются семантические объединения слов.

Мы придерживаемся того мнения, что идеографический словарь значителен для методики преподавания русского языка. Он позволит на более широком основании создавать учебники, составлять разговорники и пособия по развитию речи. Он предоставляет преподавателю богатый материал для составления самых разнообразных упражнений, а для студентов превращается в незаменимый справочник при изучении различных слоев русской лексики [1, с. 72].

Такой словарь необходим и для изучения фразеологии. В пользу составления и использования идеографического словаря говорит сама специфика фразеологии. Если сопоставить фразеологию и лексикологию на уровне лексико-семантических групп, то можно пронаблюдать, что есть группы, совмещающие лексику и фразеологию, но есть и различающиеся, например, неодинаковое количество глаголов речи у лексики и фразеологии, подобное наблюдается и у глаголов движения. Во фразеологии отсутствуют единицы с конкретным значением, зато преобладают — с абстрактным значением, обозначающие различного рода эмоции, состояния, чувства, действия, признаки и т. п. Например, во фразеологии нет фразеологических единиц со значением числа (исключение: *чертова дюжина*), нет фразеологических единиц со значением личных местоимений, очень мало фразеологизмов со значением членного (полного) прилагательного, зато много встречаются фразеологические единицы (ФЕ) со значением нечленного (краткого) прилагательного и т. п. Большинство фразеологизмов употребляется для характеристики людей. Например, пожарная каланча, мал золотник, да дорог, от горшка до вершка, кожа да кости, кровь с молоком, живой труп, как побитый, мокрая курица — фразеологические единицы, характеризующие внешность человека;

по одежде встречают, по уму провожают, светлая голова, есть голова на плечах, ходячая энциклопедия, восходящая звезда, семи пядей во лбу, птенец желторотый — обозначают ум, способности, жизненный опыт;

душа-человек, рыцарь без страха и упрека, рыцарь печального образа, кисейная барышня, держаться за маменькин подол, собака на сене, двух слов связать не может, мухи не обидит, за словом в карман не лезет — обозначают черты характера.

Все вышеуказанные признаки и примеры фразеологических оборотов имеют большое значение для построения двуязычного идеографического словаря по фразеологии. Существенное значение для построения подобного словаря имеют и следующие особенности фразеологических единиц, отмеченные В. П. Жуковым: «...связи и отношения фразеологизма не столь разнообразны и широки, как это можно наблюдать у лексических единиц. Во-первых, фразеологизмы по своей структуре сложнее обычных слов, а чем многословнее структура фразеологизма, тем ограниченнее сочетательные способности такого фразеологизма, и наоборот. Во-вторых, многие фразеологизмы лишены изменчивости. Так, глагольные и именные фразеологизмы с нулевой парадигмой обладают, как правило, наиболее ограниченной сочетаемостью. В-третьих, многим фразеологизмам присуще значение качественной оценки или характеристики. В-четвертых, словесные связи и отношения фразеологизмов с другими словами ограничены предметно и логически. В-пятых, связь компонентов с другими словами носит сугубо формальный характер, так как не затрагивает смысловой стороны управляющего компонента» [1, с. 16].

В настоящее время существуют немало одно- и двуязычных фразеологических словарей. Например, «Учебный фразеологический словарь» под редакцией Н. И. Шанского и Е. А. Быстровой, «Краткий фразеологический словарь русского языка (для студентов-иностранцев) В. И. Зимина, «700 фразеологических оборотов русского языка» под ред. Н. М. Шанского и Е. А. Быстровой и др. Однако в этих словарях ФО располагаются в алфавитном порядке, а для сопоставительного изучения фразеологии родственных языков (к таковым относятся сопоставляемые нами русский и узбекский языки), на наш взгляд, более удобен словарь идеографического типа, где основной единицей является не один фразеологизм, а определенное семантическое поле, так как в подобном словаре фразеологизмы будут расположены по темам, к ним будут подобраны синонимы, антонимы. Будет приведен иллюстративный материал в виде предложений. Все это, несомненно, поможет развитию речи нерусских студентов.

Как известно, идеографические словари делятся на три типа: 1) идеографические словари-тезаурусы. Это словари П. М. Роже, Э. Блана, Ф. Дорнзайфа, Р. Халлига и фон Вартбурга, Х. Кесареса. Характерной и вместе с тем отличительной чертой словарей этого типа является то, что в их основании лежит логико-философская классификация предметов и явлений действительности; 2) идеографические словари аналогические, в них авторы объединяют

слова в смысловые группы, соотнося их с определенными алфавитными словами-центрами. К таковым относятся словари П. Буасьера, Ш. Макэ, А.Ф. Мора и Д. Орсад Понарда; 3) идеографические словари тематические, учебные. Это словари Ж. Пергалино, Корабини, Плотца, К. Бабова и А. Воргулева, Блосса, Лориша и многие другие [2, с. 73–81].

Основное отличие, по мнению многих исследователей, идеографических и тематических словарей заключается в том, что тезаурусы составляются по единой, тщательно продуманной и логически обоснованной теме, а в тематических словарях темы отбираются целенаправленно и рационально, так как данные словари предназначены для лиц, изучающих другой (в нашем случае русский) язык. При создании тезауруса мы предполагаем существование некоторого единого понятийного поля, и наша задача сводится к построению словесного поля аналогично тому, как организовано поле понятийное. Т. е. характер тем и их количество определяется самим языком, его смысловой ем-

костью. Основу же тематического словаря составляет тщательно отобранный круг тем, актуальных именно для учебных целей. Значит, тематический словарь — это абстракция, которая оправдывается задачами наиболее интенсивного обучения языку.

Таким образом, в идеографическом словаре-тезаурусе мы обязаны учитывать взаимопроникновение тем, их наложение друг на друга, сложную перекличку смыслов слов (это и есть семантическое содержание лексической системы языка), в то время как в тематическом словаре учебного типа нам удобнее до определенной степени намеренно абстрагироваться от этого. Тематический словарь охватывает ограниченное число тем, но обрабатывает их на значительную глубину [2, с. 86].

В этой связи наиболее приемлемым для подачи русских фразеологизмов, по нашему мнению, являются тематические двуязычные фразеологические словари (третий тип идеографических словарей). Но, к сожалению, таких учебных словарей по фразеологии пока нет.

#### Литература:

1. Жуков, В.П. Фразеологизмы и слово (на материале современного русского языка). — Л., 1977.
2. Морковкин, В.В. Идеографические словари и обучение языку. — М., 1970.

## Лексико-семантическое поле «日» по материалам художественных произведений китайской литературы

Сунь Юйцзяо, студент магистратуры  
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

Для исследования концепта «день» в китайском языке мы рассмотрим и обобщим данные словарей лексемы «День».

Китайский язык особенный и уникальный, потому что каждый иероглиф китайского языка обозначает не только какие-то отдельные слова, а целые понятия. В этой черте заключается специфика китайской семантики. В китайском языке, иероглиф «日» — это типичная пиктограмма,

которую рисуют древние представления о сутках в соответствии с формой солнца, когда видят солнце в небе (Рис. 1). В начале, иероглиф «день» — содержал круг и сердце плюс небольшая горизонталь или просто точка (Рис. 2 и Рис. 3). Эта горизонталь символизировала светоносную сущность. Затем он медленно превратился в современное «日». (Рис. 4)



В действительности в археологических раскопках у иероглифа «日» есть более десяти видов методов написания, использовались инструменты устранения помех, а ручка с ножом может быть трудным инструментом для круглой

площади. Форма слова будет нарушена, если например, круг будет выгравирован в форме пятиугольника, шестиугольника или др. Исключая вышеуказанные факторы, иероглиф по существу, обозначает сущность времени суток,

основанную на движении солнца в разных изменениях и ориентациях в течение года. Основываясь на этом методе, можно разделить на следующие четыре категории: за-падный день, летний день, зимний день и день посередине.

Самой важной частью семантического поля «день» является значение время.

Значительную роль в создании образа дня играют лексические единицы ЛСП «время», таким образом, включая все, что связано со временем: утро, вечер, ночь, месяц, год, начало, конец, быстро, медленно и др. «Переняв у «ревушего осла» манеру великих, он в своей речи призывал революционных «маленьких генералов», беднейших крестьян и середняков шире раскрыть глаза, повисить бдительность и отстаивать свои позиции, отстаивать до последней минуты, до весны будущего года, когда станет тепло, распустятся цветы ...» (Мо Янь «Устал родиться и умирать»).

Следует отметить романтический аспект противопоставления дня и ночи в языковой системе китайского языка. Так, ночи свойственен романтический ореол волшебной поры, сказочного времени, а семантема «день» содержит смы: «усталый», «грустный», «неживой», «безнадежный», «тоскливый». Лексемы душный, выжженный, неподвижный, неживой в совокупности эксплицитируют индивидуально-авторскую ассоциацию ночь — смерть, день — жизнь, где последнее выражено более явно. «Большой Скорпион прибавил с удовлетворением, что стремление к взаимной резне в Кошачьем государстве день ото дня возрастает, и методы убийства стали почти столь же утонченными, как законы стихосложения» (Лао Шэ, «Записки о Кошачьем городе»).

Древние трудящиеся делили день и ночь на двенадцать периодов, по одному на каждый период времени, что называется 时辰 (большой час). Это отличается от современного хронометража. Эти двенадцать часов имеют конкретные имена, соответствующие сегодняшней 24-часовой хронологии. Двенадцать больших часов называются: 子 (zǐ)、丑 (chǒu)、寅 (yín)、卯 (mǎo)、辰 (chén)、巳 (sì)、午 (wǔ)、未 (wèi)、申 (shēn)、酉 (yǒu)、戌 (xū)、亥 (hài). Одна из них 卯 — дверная ручка. В пять часов утра до семи часов утра наступает день, солнце выходит, а дверь других должна открываться, поэтому называется временем дня — 酉: Это баночка для вина, с 17:00 до 19:00. В это время было время для еды и питья. Поэтому они называются 酉.

Интересным можно считать число 12 в Китае (12 Зодиаков). На самом деле это не совпадение. Время, когда древние китайцы обнаружили, что крысы часто появлялись, было «子». Таким образом, «子» было связано с крысами и стало «子鼠 детскими крысами», и к началу дня заняло первое место в мире. Во время уродливого времени (от одного до трех часов), фермер будет стоять и кормить скот. В общем, он должен заменить разные времена дня временем двенадцати действий животного. В соответствии с двенадцатью великими временами. Например: «鸡鸣入机织, 夜夜不得息» Ткачество началось, когда ку-

рица подала голос, и нельзя было отдыхать « » Этот период длился с 3:00 до 5:00.

В лексико-семантическое поле «День» входит лексема солнце, например: «В верхушках деревьев сверкало уходящее солнце, я обмахивался чьим-то веером, ел их соленья солнее соли, смотрел на молодых женщин и говорил с мужчинами. На голове у меня была широкополая соломенная шляпа, на ногах тапки, сзади с ремня свисало полотенце, хлопавшее по заду, точно хвост. Целыми днями, зевая во весь рот, я шлепал по тропинкам меж полей, поднимая пыль столбом, будто проехал грузовик» (Юй Хуа «Жить»).

(Инь) и (Ян) — символы солнца и луны. В культуре китайского народа инь и ян получили конкретный образ (рис.) Все во вселенной, согласно ее атрибутам, можно разделить на две категории: Инь и Ян. «Ян» обозначает энергию, верх, волосы, дисплей, нечто исходящее, пластичность, ясность, положительное начало, гиперактивность и другие характеристики, а также символизирует мужское. «Инь» символизирует слабость, низ, конвергенцию, скрытую, интровертность, экономию, отрицательное начало, тишину и т. д., а также часто относится к женщинам. «黄帝日余闻天为阳, 地为阴, 日为阳, 月为阴, 其合之于人, 奈何?» Желтый император слушал, что земля — инь, солнце — ян, луна — инь. Инь и Ян являются важными теориями китайской философии, а в основе имеют отношение к оппозиции и единству. В литературе это противоречивое выражение часто встречается. 钱钟书 (Цянь Чжуншу) сказал в романе «Окруженная крепость» 婚姻是座围城, 外面的人想进来, 里面的人想出去 «Брак подобен осажденной крепости: те, кто снаружи, хотят попасть туда; те, кто внутри, хотят выйти из нее».

В китайских шашках, белые шашки представляют день и солнце, черные шашки представляют ночь и луну, квадратная шахматная доска символизирует противоположность неба и земли, поэтому, когда шахматист играет в шахматы, они манипулируют временем, то есть чередуют день и ночь. В произведении «Чёрный и белый» Чжу Фуцзинь дает интерпретацию данному выражению культурную коннотацию. Черное и белое составляют антиномию существует богатое чувство конфронтации и конфликтов в элегантности. «Фермер увидел старика и ребенка, игравшего в шахматы на скалах у реки. Затем он поставил топор для резки дров на земле рядом с ручьем и наблюдал за ним» (Жэнь Фан «Удивительное событие»).

Значение лексемы «день» осложняется положительной оценочной коннотацией. Соответственно и эмоционал выделенного значения неоднороден: солнечный день может получать как положительную, так и отрицательную оценку. Например: «Все лето я, словно бездомный воробей, странствовал по деревням среди хижин и просторов, полных пением цикад и солнечным светом. Мне нравился горький крестьянский чай. Ведро с ним ставили под дерево на кромку поля, и я не раздумывая осушал плошку, подернутую чайным налетом, наполнял до краев свой чайник и после чинной беседы с работавшими в поле

мужчинами величественно удалялся, сопровождаемый девичьим хихиканьем». (Юй Хуа «Жить»).

Семантическое поле 日 в китайском языке включает животных. Высокая частота 金乌 «Jīnwū» относится к псевдониму солнцу в китайской литературе. 金乌 является одной из мифологических легенд в древнем Китае. В древнекитайской мифологии в центре солнца была черная трехногая ворона. Черная ворона стояла в центре солнца и была окружена золотым светом. Например, согласно древним книгам, таким как «Шан-хай Цзин», «десять солнц в древних китайских солнечных мифов и легенд были сыновьями Императора Цзюнь и Йихэ. Они были и характеристиками человека и Бога, и воплощением Джинву. Они были воронами с тремя ногами. Летящие солнечные птицы».

В китайском языке «день» входит в лексико-семантическое поле «солнце», является его важной составляющей. В народном сознании «бог и глаза бога», наряду с другими персонифицированными воплощениями судьбы (доли), выступает как мифологическое существо. Ответ на вопрос об источнике счастья приводит к соединению в сознании личного ощущения счастья и мифологического существа как источника этого ощущения. Как

бог солнца Ярило в России, в Китае у людей тоже есть своих бог солнца. Солнечное поклонение — это своего рода естественное поклонение, которое нацелено на небесные тела. Солнце «превращается в просто светящийся объект, чтобы стать создателем, защитником, правителем и награждением мира, фактически став богом, верховным богом».

В заключение, можно сказать, что лексико-семантический анализ концепта «день» в китайском языках показывает наличие совпадений таких сем, как «время», «температура», «природа». При анализе синонимического ряда было выявлено два одинаковых у двух номинантов признака «время», «свет».

Итак, Лаоцзи сказал, что «все вещи в мире» содержатся в осязаемом пространстве и невидимом времени. Все проблемы в мире можно отнести к небу, земле и человечеству. Исходя из этого, слово 日 в китайском языке обладает сложной семантической структурой: о пространстве, времени и природе. В китайском языке «день» входит в лексико-семантическое поле «время», является его важной составляющей. В народном сознании «день» можно определить как часть времени. Ответ на вопрос ЛСП «день» ясно показывает систему о 日.

Литература:

1. Даяндорж Алтанцэцэг, Концеп «день» в русском и монгольском языке 2008. 7 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений М.: Оникс [и др.], 2009. 1359 С.
3. Китай и китайский язык для профессионалов и любителей [Электронный ресурс]. — bkrs.info.
4. Китайско-русский словарь [Электронный ресурс]. — chinese-russian.com.
5. Этимологический онлайн-словарь русского языка М. Фасмера [Электронный ресурс]. — vasmer.lexicography.online.

## Язык символов критики государственных структур в предвыборном дискурсе США

Усачева Елена Андреевна, студент магистратуры  
Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*В статье обсуждается тема критики государственных структур в предвыборном дискурсе США на примере политического дискурса кандидатов в президенты Хилари Клинтон и Дональда Трампа в 2016 г., а именно — на примере предвыборных речей и партийных программ политиков. Актуальность проводимого исследования состоит в том, что изучение языка символов в политических дискурсах остается одной из популярных тем для исследований в области лингвистики на сегодняшний день. Целью работы является изучение знаков и символов, используемых в критических текстах касательно темы государственных структур в политической коммуникации американских лидеров. При выполнении данной работы был задействован метод дискурс-анализа.*

**Ключевые слова:** политика, политический дискурс, символы критики, лингвистика.

В связи с последними событиями в мировой политике все больше народу обращается к тому, как политики ведут переговоры и публично выступают с политическими речами. Поэтому важным становится и то, как представи-

тели той или иной страны презентуют свое государство на международной арене. За счет этих выступлений политические деятели имеют возможность не только обращаться к мировому сообществу, но и гражданам своей страны.

Политика — это, как правило, борьба за власть, за влияние. И эта борьба за власть определяет особенности коммуникативных действий, основой которых является стремление воздействовать на интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферы адресата [Маслов 2008: 24].

Специфика политики как сферы человеческой деятельности состоит в ее преимущественно дискурсивном характере. Действительно, многие политические действия по своей природе являются речевыми действиями, например, клятва, обещание, критика, разоблачение, призыв и т. п. Часто политическая борьба связана не просто с использованием слов, а противостоянием, борьбой за или против использования в политическом дискурсе конкретной лексики [Андрюхина 2013: 62, 69].

В политической коммуникации активно используется воздействующая функция языка, которая реализуется через применение речевых стратегий.

Анализируя речи политических деятелей, можно выявить стратегии и тактики аргументации, используемые ими с целью убеждения аудитории. Речь любого политика оперирует определенным набором символов, и ее успех состоит в том, насколько эти символы соотносятся с массовым сознанием ее реципиентов.

Исследования выступлений позволяют, с одной стороны, прогнозировать дальнейшие действия и намерения политика, а с другой — устанавливать наиболее эффективные способы воздействия на слушателей.

В 2016 году одним из главных событий, за которыми наблюдал весь мир, была «предвыборная гонка» американских политиков за место на посту президента США. Ее главными участниками стали Дональд Трамп, впоследствии ставший президентом Соединенных Штатов Америки, и Хиллари Клинтон.

Целью данной работы является выявление символов критики государственных структур в публичных выступлениях Дональда Трампа и Хиллари Клинтон в предвыборном дискурсе США 2016 г.

Актуальность проводимой работы обусловлена активным развитием событий в политической сфере на международной арене и большим вниманием к политике США.

Главным методом исследования стал метод дискурс-анализа, который состоит в исследовании скрытого значения текста, контекста его создания, вероятной интерпретации читателем/слушателем.

Данное исследование построено на основе предвыборных выступлений Хиллари Клинтон и Дональда Трампа в 2016 году в различных штатах.

В своей речи Клинтон, с которой она выступила 28 октября 2016 года в штате Северная Каролина, делает большой упор на реформы в области экономики, понимая, что количество долгов у США числится в несколько миллиардов. Если обратиться к ее речи, то можно отметить значительное количество слова «экономика»: «Нам необходима такая экономика, которая создает новые рабочие места, экономика, ориентированная в будущее» —

здесь Клинтон обещала, что на посту президента будет стремиться к увеличению доходов среднего класса, к экономическому росту, — «Давайте быть правительством для нуждающихся». Важно отметить, что в своей речи Клинтон говорит не о себе, т. е. не в единственном числе, а, наоборот, во множественном: «нам», «мы» — тем самым, не отождествляя себя от американского народа: «...And make sure we don't lose sight of how strong we really are».

Дональда Трамп критикует реформу здравоохранения под названием «*Obamacare*». «We must abolish and replace this reform which destroys our country», — сказал Трамп в ходе теледебатов в Лас-Вегасе (штат Невада). Также, он подчеркнул, что американцы сталкиваются с «очень плохим здравоохранением по очень высокой цене».

Хиллари Клинтон, наоборот, уверена, что данная реформа является успешной. Отсюда она пообещала сократить персональные расходы граждан на здравоохранение, снизить стоимость как страховых полисов, так и лекарств, отпускаемых по рецепту. Выступает за обеспечение доступной медпомощью всех жителей США, вне зависимости от их иммиграционного статуса. По ее мнению, «this is Obama's achievement, this is the achievement of the whole country, it helps people».

Вообще, если взять единицы счета такие как «гражданин», «жизнь», «жилье», «образование», «обеспечение», «здравоохранение» и «модернизация», то можно заметить, что каждое из слов у кандидатов было употреблено в своей речи как минимум 2 раза.

Более того, если проанализировать слова Трампа, то в них можно увидеть черты нарциссизма, присущие многим политикам. Однако, в Дональде Трампа такая черта сильно превалирует. Он нуждается в признании и обожании, хвалит себя постоянно, называет «a great unifier», говорит «I will be greatest jobs president God ever created», «единственным, кто может одолеть Хиллари Клинтон». Он говорит о себе в третьем лице: «Я думаю, что Трамп проведет переговоры (с ИГИЛ) лучше других». Здесь он использует тактику самопрезентации [Паршина 2005: 325], которая помогает ему в построении собственного имиджа.

Обращаясь вновь к его предвыборной речи, Трамп не упустил возможности покритиковать уходящее правительство: «Президент Обама удвоил государственный долг, который превысил 19 триллионов долларов и продолжает расти. И тем не менее, что мы можем предъявить в результате? Наши дороги и мосты рушатся, наши аэропорты пребывают в состоянии, больше похожем на третий мир, 43 миллиона американцев получают продовольственные талоны». Поэтому он утверждает, что будет делать упор на внутреннюю политику страны, предпринимая такую меру, как снижение налогов для бизнеса и среднего класса одновременно с оптимизацией государственных расходов, которые смогут поспособствовать возвращению американских капиталов и промышленности в Америку, что приведет к экономическому росту и созданию новых рабочих мест.

Хилари Клинтон так же критикует Дональда Трампа, представляя его будущим президентом во время выступления по национальной безопасности страны: «Donald Trump's ideas aren't just different — they are dangerously incoherent. They're not even really ideas — just a series of bizarre rants, personal feuds, and outright lies», а так же — «This is not someone who should ever have the nuclear codes — because it's not hard to imagine Donald Trump leading us into a war just because somebody got under his very thin skin», — здесь Клинтон использует идиомы для того, чтобы сделать свою речь убедительнее и сильнее.

Противоположную политику заняли кандидаты и в области миграции. Трамп в своей речи 22 октября 2016 года в Геттисберге (штат Пенсильвания) 7 раз употребляет слово «безопасность». Аргументируя свою позицию, он подчеркивает, что все теракты на территории США за последние годы были совершены мигрантами, которые были допущены прошлым правительством. Он выступает за ограничение их количества и введение новых процедур проверки: «Итак, факты: число семей новых нелегальных иммигрантов, которые пересекли границу в этом году, уже превышает весь итог 2015 года. Десятки тысяч иммигрантов оказались среди нас, невзирая на то, каким будет их влияние на общественную безопасность или ресурсы».

Важно отметить, что лозунгом своей кампании Трамп выдвигает следующие слова: «We will make America great again». Он апеллирует к традиционным ценностям американского общества, говорит об «American dream», о па-

триотизме. В основе традиционных ценностей американского общества лежит свобода, в том числе, и свобода выбора. Американцы должны сделать свой выбор, от которого, по мнению Дональда Трампа, зависит и их будущее, и будущее всей страны: «This is the choice between a certain refusal or renewal of America's promise».

В той же самой речи в штате Пенсильвания Трамп говорит, что американская политическая система сломана: «The system is totally rigged and broken. First, the issue of voter fraud. According to Pew, there are 24 million voter registrations in the United States that are either invalid or significantly inaccurate.

When I say that, there are such inaccuracies it's unbelievable, 1.8 million dead people are registered to vote and some of them are voting. I wonder how that happens, 2.8 million people are registered in more than one state. These are numbers, folks. These are numbers». Здесь он использует сильные наречия («totally»), повторы («These are numbers») и официальные цифры («24 million voter registrations»), используя стратегию аргументации и убеждения.

Таким образом, мы видим, что кандидаты в президенты Хилари Клинтон и Дональд Трамп используют различные стратегии и тактики воздействия на публику, а так же — символы критики, тем самым вынося общественности ошибки и минусы прошлого правительства (и нынешних кандидатов) и демонстрируя свою значимость и компетентность для страны, обещая народу не совершать подобных ошибок впредь.

#### Литература:

1. В. А. Маслова «Политический дискурс: языковые игры или игры в слова?» / Политическая лингвистика. — Вып. 1 (24). — Екатеринбург, 2008.
2. Паршина, О. Н. «Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России»: дисс. д. филол. н. Саратов, 2005.
3. Рыбакина, А. В. Проблемы политического дискурса. URL: [pglu.ru/upload/iblock/5b3/uch\\_2009\\_ii\\_00039.pdf](http://pglu.ru/upload/iblock/5b3/uch_2009_ii_00039.pdf).
4. Андрухина, Т. В. «Язык власти и власть языка: политический дискурс»: науч. ст. д. к. англ. яз., Москва
5. Якоба, И. А. Деконструкция дискурса Дональда Трампа (на примере его предвыборных выступлений 2016 г.)
6. [http://www.presidency.ucsb.edu/2016\\_election\\_speeches.php?candidate=70&campaign=2016CLINTON&doctype=5000](http://www.presidency.ucsb.edu/2016_election_speeches.php?candidate=70&campaign=2016CLINTON&doctype=5000)
7. <http://time.com/4355797/hillary-clinton-donald-trump-foreign-policy-speech-transcript/>
8. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/11/02/remarks-president-hillary-america-rally-raleigh-nc>
9. <https://www.politico.com/story/2016/06/full-transcript-trump-job-plan-speech-224891>
10. <http://thehill.com/policy/healthcare/299130-bill-clinton-slams-obamacare>
11. <https://edition.cnn.com/videos/politics/2017/08/23/donald-trump-full-remarks-reno-nevada-nr.cnn>
12. <https://edition.cnn.com/2015/10/25/politics/donald-trump-democrats-republicans-bipartisanship-great-unifier/index.html>
13. <http://www.rulit.me/books/rech-donald-trampa-v-gettisberge-shtat-pensilvaniya-22-oktyabrya-2016-goda-read-451457-1.html>
14. <https://www.vox.com/policy-and-politics/2018/1/30/16953472/state-of-the-union-transcript>
15. <https://www.youtube.com/watch?v=855Am6ovK7s>



## The description of the toponyms in Firdavs ul-Iqbal

Usmanova Gulrukh Shokirjonovna, teacher  
Uzbek State University of World Languages

*The article studies toponyms from the work of Munis and Agakhi «Firdavs ul Iqbal» and their classification based on the English translation by Yuri Bregel.*

*В данной статье рассматриваются топонимы из произведения Муниса и Агахи «Фирдавс ул икбал» и их классификация на основе английского перевода Юрия Брегела.*

In his book «Firdavs ul-ikbal», foreign scientists have been studied differently. In particular, A. Samoylovich published the history of the Karakalpaks, P.P. Ivanov's history of Turkmen and Karakalpaks, N. Mingulov published articles in Russian for the coverage of the history of kazakhs. V.V. Bartold prepared the scientific text of the work, but did not have time to publish. Historian scientist T. Sultanov emphasized that the order of writing of historical books, the prose and the verse, and the value of the verse, are distinguished by the fact that «Firdavs ul-ikbal» — the truthfulness of the facts and the high level of visualization. There are valuable ideas in the works of Munis and Ogahi's «Firdavs ul-iqbal» by foreign scientists NN Muravyev, A. Vamberi, A.I. Budagov, N.I. Veselovsky, S. Tolstov, K. Jitov; many uzbek orientalist and historians, such as Y. Gulyamov, M. Yuldashev and Q. Munirov;

The scientific-critical text of the work was published in 1988 by American orientalist Yu. Bregel. The text is based on the originals. Familiarized with the invaluable contents of the source, Yu. Bregel also carried out the translation of Firdavs ul-iqbal in 1999.

Given the fact that Firdavs al-Iqbal has not yet mastered the monograph, Bregel's service is the first step in this regard. Studying the work on the basis of today's thinking, giving it to our people is both scientific and practical.

In order to better understand the artistic interpretation of the interpreter, there is a need to examine the translation of Firdavs ul-iqbal by Yu. Bregel, translated into English, from the point of view of translation.

So far, the toponyms of the Firdavs ul-iqbal have not been studied specifically in the works translated from the Uzbek language into foreign languages. By examining the translation of these toponyms, the etymology of the English and Uzbek toponyms, the methods of formation, the typology, the common aspects and the different aspects of it are clarified.

There are about 500 place names in Ogahi's historical heritage, among them «Firdavs ul-Iqbal» is led. The manuscript «Firdavs ul-iqbal» by Munis and Ogahi is one of the least studied in the history of Khorezm. The most common type of work in terms of size is the toponymy. The English translation of Firdavs ul-iqbal describes toponymic names,

toponymic indices, hydronyms, and toponyms in general, using the broadest possible of English language skills by Yuri Bregel.

Yuri Bregel uses a variety of methods to translate the toponymic names in Firdavs ul-ikbal to the English readers. In some cases, he uses the Kalka method, sometimes synonyms, and, in some cases, alternative variants.

It is important that translated toponyms are sometimes word-for-word, sometimes synchronous. We classified the toponyms in «Firdavs ul-ikbal» in the following way:

**Urbanites:** Khiva, Kat, Kohna Urganj, Mashhad, Bukhara

**The Aranites:** Khorezm, Sharavog, Uch, Sogak, Karaosak, Karamozi, Gumbosganqala, Ellikkala, Qoratag, Qoraqum, Anna Zey

**Hydronyms:** Amuya, Aral, Arna, Seashell, Yof, Daryoliq, Soya, Fading, Turkmen Grove, Davdon, Qilichboy Arna, Shohabad, Dashoguz

**Phononyms:** Qibla Tazabog, Sozoglu

**Zootoponomics:** Morbug, Burutqal, Duldul

**Anthroponyms:** Khojaeli, Hizrali, Alieli, Shaboz, Ni-yazmat, Guldursun, Kirkkiz, Ayozkal, Sultan Doim, Darghon

**Ethnotoponyms:** Yavmutia, Kungrad, Mangit, Kenagas, Uighur, Kipchoq, Qoromon

It is the name of «Khorezm», which has caused a lot of debate among the toponyms. In this article, we also need to clarify the etymology of the name of Khorezm. In our opinion this title is the next, changed version of the name «Aryan vey Jah». It is known that the name of «Aryan vey Jah» is translated as a deep, low-dwelling place where the oriental, anarchy, space, dormitory represent the plural. In our opinion, the name of Khorezm can later be termed «Aryan vey Jah». The name Khorezm consists of two components: the first «Chor» component consists of the meanings of depths, meanings of the ancient Armenian, Middle Assyrian and Aramaic languages, the second «zem (zm, zim, zm)» component in some Iranian languages, means land, place.

So far, the toponymies of the Firdavs ul-iqbal, translated into Uzbek, have not yet been studied. By examining the translation of these toponyms, the etymology of the English and Uzbek toponyms, the methods of formation, the typology, the common aspects and the different aspects of it are clarified.

## References:

1. Материалы по истории каракалпаков. Сборник. М.-Л., 1935, стр. 91–127
2. Сб. П филиал архива РАН. Фонд 68, опис 1. Ед. х. № 179, 302лл.
3. Султанов Т. И. Зеркало минувших столетий (Историческая книга в культуре Средней Азии XV–XIX вв.) Санкт Петербург, 2005
4. Firdavs al Iqbal. History of Khorezm, edited by Yuri Bregel, Leiden New York, 1988
5. Firdavs al Iqbal. History of Khorezm by Shir Muhammad Mirab Munis and Muhammad Riza Mirab Agahi. Translated from Chagatay and annotated by Yuri Bregel, Brill Leiden-Boston-Kolr, 1999

## Современная адаптация Шекспира: примеры и особенности переводов

Шварц Анастасия Леонидовна, студент;  
Юсупова Лия Гаязовна, старший преподаватель  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

**Ключевые слова:** перевод, русский язык, режиссер, время, переводчик, слово, фильм, Шекспир, адаптация.

Во всем мире и на все языки мира переводят великого поэта, писателя и драматурга. Особое внимание заслуживают переводы сонетов Шекспира, которые отличаются загадочностью, неповторимостью, иногда сарказмом и юмором, что бывает сложно передать современному читателю и слушателю. Также интерес к творчеству драматурга обусловлен своеобразием стиля, образностью и иносказанием, подбором авторских языковых средств. И прежде всего исследователи и переводчики отмечают богатые метафорами образ оригинального произведения, силу слова которого необходимо отразить и в тексте перевода. Метафоры представляют собой «ценный наглядный материал для психологической характеристики, созданных Шекспиром лиц» [1].

Русские поэты-переводчики, литературоведы Н. В. Гербель, М. И. Чайковский, С. Я. Маршак, А. М. Финкель,

Я. И. Бергер, И. М. Фрадкин, И. А. Мамуна, А. И. Кузнецов и многие другие в разное время переводили сонеты Шекспира на русский язык.

На протяжении почти четырех веков Уильяма Шекспира ставили на всех сценах мира, перевели на сотни языков. Экранных адаптаций его пьес на 2018 год, согласно его странице на kinopoisk. ru, 1088 (с 1898 года). Предлагаем вам ознакомиться с краткой выборкой экранизаций драматурга, которые представляют интерес для переводчиков:

— «Гамлет» (1964) и «Король Лир» (1970)

Режиссер — Григорий Козинцев, эти фильмы считаются одними из лучших экранизаций. Перевод Бориса Пастернака (режиссер отказался использовать другие переводы). К примеру, слова Гамлета о людях с «родимым пятном»:

<p>«...These men, Carrying, I say, the stamp of one defect, Being nature's livery, or fortune's star, Their virtue's else (be they as pure as grace, As infinite as man may undergo, Shall in the general censure take corruption From that particular fault: The dram of ill Doth all the noble substance often dunt, To his own scandal»</p>	<p>«Бывает, словом, что пустой изъян, В роду ли, свой ли, губит человека Во мненье всех, будь доблести его, Как милость божья, чисты и несметны. А все от этой глупой капли зла, И сразу все добро идет насмарку. Досадно ведь»</p>
--	---

Борис Пастернак переводил Гамлета не в самые радужные годы СССР, и ему трудно было избежать сравнений и ассоциаций с датским королевством. Это находит отражение во всем переводе.

— «Венецианский купец» (2004)

Режиссер Майкл Редфорд. Он трактовал пьесу драматурга в своем стиле, сделав её более современной и заост-

рив внимание на определенных, значимых моментах — и это лишний раз доказывает, что произведения Шекспира «на все времена».

— «Ромео + Джульетта» (1996)

Режиссер Баз Лурман. Одна из первых экранизаций, разделивших зрителей на два лагеря: одни возмущаются фривольностью адаптации, другие ей восхищаются. Ре-

жиссер смело перенес действие в современный мир, но при этом бережно сохранил оригинальные стихи, насколько это было возможно для такой смелой идеи.

— «Много шума из-за ничего» (1993)

Режиссер Кеннет Брана. Он ставил и другие произведения Шекспира («Генрих V» (1989), «Зимняя сказка» (1995), «Гамлет» (1996), «Тщетные усилия любви» (2000), «Как вам это понравится» (2006)). Но именно этот фильм — одна из самых ярких адаптаций в кино. Возможно, потому что одной из отличительных черт Кеннета Браны — тщательное следование оригинальному тексту, возможно, именно в этом таится секрет очарования и успеха этого фильма. Известный американский шекспировед Джеймс Лоэлин заметил, что «при просмотре его не покидало чувство, будто это воплощение оригинальной комедии Шекспира на экране — перерожденной, конечно, но сохранившей свой шарм и обаяние».

— «10 причин моей ненависти» (1999)

Режиссер Джил Джангер. Это ещё одна из смелых адаптаций, которая перенесла действия в мир старшей школы Америки. Написанная для подростков и языком подростков, эта экранизация практически оставила от Шекспира только сюжет, но она, тем не менее, оставляет после себя желание прочесть пьесу «Укрощение строптивой».

— «Она — мужчина» (2006)

Режиссер Энди Фикман. Действие картины опять происходит в старшей школе, смело и своенравно от Шекспира остался лишь сюжет, взятый из лондонской театральной постановки-адаптации Сэма Мендеса. Язык фильма примитивен, местами игра слов сменяется откровенной пошлостью, что не было даже у Шекспира. На наш взгляд, это наиболее бесполезная и неинтересная адаптация Шекспира, как с точки зрения переводоведения, так и с художественной ценностью.

Помимо существенного влияния на литературу и кино, многие деятели искусства пытались воссоздать диалог с Шекспиром, как если бы могли спросить его лично о его творчестве, либо подсмотреть, как создавались шедевры английской классики. Я предлагаю рассмотреть в качестве примера две картины, сериал 2017 года «Уилл», рассказывающий про становление Шекспира как драматурга, и одна из серий культового британского сериала «Доктор Кто», в которой путешественники во времени смогли лично встретиться с писателем.

— «Доктор Кто» (1963-...), серия «Код Шекспира» (2007).

Режиссер — Чарльз Пальмер, сценарист — Гаррет Робертс. Действие происходит в 1599 году. Режиссер по-

пытался полностью воссоздать атмосферу и вид елизаветинского Лондона, обращая пристальное внимание на детали: начиная от костюмов, декораций и освещения, до разговоров и фраз, лексики простых людей и более образованных (Шекспир, актеры в театре). Даже в обрывках разговоров сложно понять, о чем идет речь, если не смотреть по тексту. Центром действия стали две пьесы Шекспира — «Тщетные усилия любви» и «Успешные усилия любви» (в другом переводе — «бесплодные» и «плодотворные»). Вторая не сохранилась, но упоминается в исторических документах того времени. При переводе хотелось придерживаться той же звуковой и лексической модели, что и в оригинале — просторечия, опущения слов, фонетические эквиваленты. При разговоре Шекспира с главными героями (одна из которых темнокожая девушка), драматург пытается сделать ей комплимент, обратившись к «*blackamoor lady*», что в русском переводе прозвучало как «очаровательная темнокожая девица», «спутница-арабка». Создатели умело обыграли специфику лексикона Шекспира и его умение не только писать высококультурно, но и ввернуть замаскированное или вполне очевидное оскорбление, что говорило о его способности заслужить любовь зрителей разных сословий. Сценаристу хотелось передать разницу в менталитете современной Англии и Англии рубежа 16–17 веков, что отразилось на обращении к темнокожей девушке: «*Isn't that a word we use nowadays? An Ethiop girl? A swarth? A Queen of Africa?*» Сложность перевода в данной картине состояла в том, что в России нет такой культурной подоплеки с темнокожим населением, как это представлено на Западе. Поэтому зрителю сложно уловить оскорбление в словах Шекспира, и большинство переводчиков перевели эти строки нейтрально. «*Swarth*» — согласно словарю Collins «смуглый, тёмный». В большинстве версий озвучки и переводов это слово было вообще опущено. Но сама серия пронизана цитатами самого Шекспира, и особенно интересно наблюдать за реакцией драматурга на них.

Вторым примером к рассмотрению я привлекла сериал «Уилл» 2017 года, рассказывающий о годах становления Шекспира как писателя и драматурга. В сериале активно используется устаревшая лексика, и она успешно перемежается современным молодежным сленгом. При переводе было сложно угадать, где заканчивались простые диалоги и где начинались цитаты Шекспира. Сценаристы умело вплели в повседневную речь героев слова из пьес, что позволило не только приблизиться лингвистически к 16 веку, но и показать зрителю, что Шекспир может быть вполне современен. Вот что говорит журналист и критик Нью-Йорк Таймс Алексис Солоски:

**There's comically deflating contemporary language, too, as when Jamie Campbell Bower's Marlowe snarls, "I'm still in the research phase."**

В качестве примера можно привести эпизод с поэтической дуэлью в баре, где два поэта соревнуются в искусности владения языком. Стилистически это больше по-

хоже на современную рэп-дуэль, только с более высоким стилем изложения.

Режиссер считает, что, если бы Уильям Шекспир жил в наше время, он с легкостью бы стал рок-звездой.

**Mr. Pearce, who has been in love with Shakespeare's words ever since as a kid he helped his mother, an amateur actress, learn her "Romeo and Juliet" lines, thinks so. He trusts that borrowing a punk-rock vocabulary will help "Will" convey a little of the surprise and force and wonder that audiences felt when they first heard Shakespeare's words and maybe think about what kind of a man would have written them.**

Трудно разделять в 21 веке кинематограф и литературу, так как многие из снятых фильмов либо берут сюжет из книг, либо основаны на книгах. И стоит вопрос — может ли киноадаптация служить заменой оригинальной книге? Мнения, естественно, разделились, но мы считаем, что для объективной оценки нужно учитывать несколько факторов: приближенность к оригиналу, содержание, привлеченность автора (по возможности) к контролю над созданием фильма или сериала. Но одним из главных факторов, влияющих на степень восприятия адаптации и оригинала, является перевод, причем перевод качественный, адекватный и эквивалентный.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что для определенной части населения мира Шекспир — важная культурная константа. Большинству шекспировское наследие известно обычно главным образом по вечным образам (Гамлет, Ромео и Джульетта, Отелло), по крылатым выражениям («Быть или не быть?», «Коня! Коня! Полцарства за коня!», «Чума на оба ваши дома!» и др.), различным цитатам из фильмов (к примеру, «Не пора ли, друзья мои, нам замахнуть на Вильяма, понимаете, нашего Шекспира?» из комедии «Берегись автомобиля»).

Но интерес представляет, конечно, не количество спектаклей, фильмов, книг, концертов и конференций, а их содержание, качество перевода и адаптируемость под зрителя и читателя.

Несмотря на то, что существует ряд лингвистических и экстралингвистических ограничений, препятствующих переводу, использование трансформаций помогает переводчикам приблизить паремии оригинала к языку перевода и воссоздать их стилистическую окраску и афористичность даже в очень сложных с переводческой точки зрения случаях, не сильно меняя при этом их структуру.

Подводя итог, заметим: каждое избранное для перевода слово поэты-переводчики обязаны всячески проверять, поскольку от этого выбора, в итоге, зависит, постигнет ли их творческая удача или нет. Неверный выбор слов может превратить текст чуть ли не в пародию, как на оригинал, так и на искусство перевода в целом. В этом смысле ремесло переводчика вполне демократично, ибо в сети неадекватного словоупотребления могут угодить и начинающие, и маститые авторы.

Литература:

1. Беркнер, С. С. Проблема сохранения индивидуального стиля автора и стиля произведения в художественном переводе (на примере произведений С. Моэма) / С. С. Беркнер, О. Е. Вошина // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2003. — № 1. — с. 71–73.

## Семантические и стилистические аспекты полупрефиксов в немецком языке

Шумина Алена Александровна, студент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Непрерывное движение в мире и постоянное стремление человека к познанию требует соответствующего языкового обеспечения, в частности наименования

новых понятий или уточнения имеющихся. Во многих коммуникативных ситуациях возникает необходимость в высказывании двух идей одним словом. Очевидной стано-

вится активизация осново-, словосложения, аббревиации, в результате которых в словарном составе языка возникают сложные лексемы.

Префиксация — это способ словообразования, осуществляемый присоединением префиксальной морфемы (приставки) к корню слова, или к целому слову. В результате префиксации данное слово получает дополнительную характеристику в отношении места, времени, возможности, присутствия, отсутствия и других свойств объекта или явления. Следовательно, изучение префиксации и полупрефиксации необходимо начинать с понятия словообразования.

Глагольные префиксы по-особому связаны с понятием аспектуальности. Так, например, в русском языке они способны изменять видовые значения. Вид является одной из составляющих аспектуальной категории. Две другие составляющие данной категории — предельность-непредельность, а также способы действия, выступающие как лексико-грамматические разряды. [30, с. 207].

С аспектуальной семантикой в немецком языке тесным образом коррелируют глагольные полупрефиксы.

Описание взаимодействия полупрефиксальных элементов с аспектуальными признаками в составе глагольных производных является целеполагающей установкой в данном исследовании.

Как толкуют авторы Малого лингвистического словаря, *Halbpräfix (auch: Präfixoid)* — «*vorangestelltes, reihenbildendes Wortbildungselement (Präfix), das mit einem freiem Morphem zwar form-, aber nicht bedeutungsidentisch ist*» [3].

А. Н. Зувев, И. Д. Молчанова, Р. З. Мурясов, представив системный анализ словообразовательных элементов немецкого языка, указывают на то, что такие глагольные полупрефиксы как *ab-*, *an-*, *auf-*, *aus-*, *bei-*, *ein-*, *mit-*, *nach-*, *vor-*, *zu-*, *hinter-*, *über-*, *um-*, *unter-*, *wider-* соответствуют по звучанию, а также частично семантически предлогам [27, с. 530].

Большинство глагольных полупрефиксов, многозначны. Лексико-семантическая база полупрефиксов в немецком языке достаточно разнообразна и объемна (например, глагольный полупрефикс *ab* имеет 9 значений, *aus* — 8 значений). Это опосредованно связано с аспектуальными признаками, в особенности с акционсартами.

Анализ глагольных производных, образованных с помощью полупрефиксов, выявил неоднородную аспектуальную картину. Так, глаголы с полупрефиксом *ab-* характеризуются следующими акционсартными значениями:

— инхоатив — *abdiene* (отслужить, выслужить срок), *abrudern* (завершить гребной сезон), *abzäunen* (обнести забором, отгораживать);

— эргрессив — *abtelefonieren* (отказаться по телефону), *abknallen* (застрелить; прикончить выстрелом), *abbestellen* (отменить заказ (на что-либо), отменить вызов (кого-либо), отменить встречу (с кем-либо)), *absagen* отменить (мероприятие, визит); (отказаться (в чем-либо кому-либо));

— мутатив — *abfahren* (изнашивать, портить (ездой — напр. шины); загнать, заездить (лошадой)), *abnutzen* (изнашивать (одежду, инструмент), приводить в негодность (долгим употреблением));

— результатив — *ablernen* (выучиться (чему-либо у кого-либо)), *perennieren* (что-либо у кого-либо)), *abstricken* (связать по образцу (что-либо)), *abzeichnen* (срисовывать; счерчивать; копировать (рисунок)).

Перечисленные выше акционсарты содержат в себе указание на связь действия с временным показателем. Хотя среди глагольных производных с полупрефиксом *ab-* имеются лексемы, акционсартное значение которых не связано с временным признаком. К ним относятся, например, такие производные как *ableisten* (отбывать (срок службы), отрабатывать (положенное время)) — итератив, *abklorfen* — выстукивать (напр. больного); разг. обходить, стучаться во все двери (в поисках чего-либо, выпрашивая что-либо)) — итератив в сочетании с фреквентативом.

Полупрефиксальные производные могут обладать акционсартной неоднозначностью: одна и та же производная лексема может быть неоднозначно интерпретирована, при этом она соотносится не только с одним акционсартом. Например: глагол *abliegen* (дозреть в лежке (о плодах); отстаиваться, выдерживаться (о вине, пиве)) может быть отнесен к инхоативам и к результативам, но также одновременно и к мутативам. Такое акционсартное положение свойственно данному глаголу, который указан в словарной статье под одним пунктом — VII [21, с. 37]. Находясь в пункте I той же словарной статьи, глагол *abliegen* (отстоять, быть расположенным в стороне) характеризуется итеративным значением.

Производный глагол *abfliegen* занимает по своей семантике в словарной статье две позиции — пункты I и V [18, с. 36–37]. В значении «отлететь, улететь, вылететь; взлететь» он относится к ингрессивам, в значении «облетать (трассу, территорию); патрулировать (район)» — скорее, к итеративам. Примеры производных лексем, наделенных полупрефиксом *ab-*, с одним лексико-семантическим вариантом, но двойственной акционсартной семантикой: *abblühen* (отцветсти), *abtrocknen* (высыхать) — инхоативы и одновременно мутативы.

Можно предположить, что чем насыщеннее лексико-семантическая база полупрефикса, т. е. чем большее количество значений он имеет, тем более разнообразна акционсартная характеристика глаголов, образованных с его участием.

Далее приведем примеры полупрефиксальных глагольных производных и соответствующие им акционсартные значения:

— *beischaffen* (доставлять (куда-либо кому-либо), приносить), *beitreten* (вступать (в организацию), присоединяться (к кому-либо, к чему-либо)) — инхоатив+результатив; *beispringen*

(*спешить на помощь, помогать (кому-либо)*) — *ингрессив*; *vorarbeiten (подготавливать (заранее что-либо для кого-либо))* — *инхотив+результатив*; *vorreiten (ехать (верхом) впереди (кого-либо))* и т. п.

Таким образом, полупрефиксы, играя важнейшую роль в образовании глаголов, определенным образом воздействуют на аспектуальную характеристику производных. При этом существенными оказываются признаки акционсартов в смысловой структуре производных.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Проанализировав 155 коллоквиальных глаголов в немецком языке, можно говорить о том, что из девяти глагольных префиксов различной словообразовательной активностью обладают только четыре — *be-*, *er-*, *ver-*, *ze-*.

2. Немецкое глагольное полупрефиксальное коллоквиальное словопроизводство в обиходно-разговорной речи представлено значительно шире. Но только пять не-

мецких полупрефиксов являются наиболее продуктивными: *ab-*, *an-*, *auf-*, *aus-*, *ein-*.

Проведенное исследование демонстрирует активное функционирование экзогенных полупрефиксов в современном немецком языке. Чаще всего заимствованные полупрефиксы используются в именном словопроизводстве. Наиболее частотными являются экзогенные диминутивные и аугментативные префиксы, дополняющие небогатую систему эндогенных словообразовательных элементов. Их популярность может объясняться их эмоциональным наполнением и модой на использование англицизмов (об этом говорит и то, что многие латинские префиксы проникли в немецкий язык через английский как язык-посредник). Некоторые экзогенные морфемы проявляют тенденцию к функционированию в качестве отдельных лексем, а префикс *ex-* служит основой для образования глагола.

#### Литература:

1. Абрамова, М. С. Немецкий язык в социальной работе. Профессионально: Учебное пособие / М. С. Абрамова. — М.: КУРС: НИЦ ИНФРА-М, 2014. — 176 с.
2. Алпаткина, А. А. Функциональные особенности окказиональной лексики в идиостиле Эльмара Шенкеля // Молодой ученый. — 2016. — № 3. — с. 1064–1067.
3. Аствацатрян, М. Г. К вопросу о словообразовательном моделировании (на материале глагольных префиксов в современном немецком языке) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2014. — № 3. — с. 117–123.
4. Багана, Ж. Английские заимствования в русском и немецком языках в условиях глобализации: Монография / Ж. Багана, М. В. Тарасова. — М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. — 120 с.
5. Барина, И. К. Практикум по работе с зарубежными источниками информации: на материале французского и немецкого языков: Практикум / Харитонов И. В., Барина И. К., Беляева Е. Е. — М.: МПГУ, 2014. — 212 с.
6. Болотова, Е. В. Аспектуальные особенности глагольных полупрефиксов в немецком языке // Методологические основы современных лингвистических исследований Сборник научных трудов (по материалам научного семинара). Ответственный редактор Е. В. Болотова. — Стерлитамакский филиал, 2017. — с. 8–12.
7. Васильева, М. А. Немецкий язык: туризм и сервис: Учебник / М. М. Васильева, М. А. Васильева. — М.: Альфа-М: НИЦ Инфра-М, 2017. — 304 с.
8. Васильева, М. А. Практическая грамматика немецкого языка: Учебное пособие / М. М. Васильева, М. А. Васильева. — 13-е изд., перераб. и доп. — М.: Альфа-М: НИЦ Инфра-М, 2013. — 238 с.
9. Веселова, Т. В. Немецкий язык для студентов технических специальностей: Учебное пособие / Е. С. Коплякова, Ю. В. Максимов, Т. В. Веселова. — М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2013. — 272 с.
10. Вертоградова, Л. А., Кугультинова А. С. О новой тенденции образования слов с маскулинным гендерным признаком в современном немецком языке // Молодой ученый. — 2014. — № 13. — с. 298–300.
11. Гайнутдинова, А. В., Зарипова А. Н. Особенности префиксальной системы на материалах немецкого и английского языков // Terra Linguae Et Reliquiae Сборник научных статей. Институт международных отношений, истории и востоковедения. — Казань, 2014. — с. 128–130.
12. Ганиходжаева, М. Н. Прилагательные цвета во фразеологизмах немецкого языка // Молодой ученый. — 2017. — № 20. — с. 481–483.
13. Гусарова, Ю. В. Словообразование как способ пополнения современного глагольного лексикона в немецком языке (на примере немецких журналов «Spiegel» и «Deutschland») // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. — 2015. — Т. 2. № 6 (28). — с. 226–231.
14. Дмитриева, Ю. М. Немецкий язык: Учебное пособие для студентов, обучающихся по дефектологическим специальностям / Дмитриева Ю. М. — М.: Прометей, 2017. — 86 с.
15. Есинова, Е. Ю. Обучение немецкому языку как второму иностранному: учебник / В. А. Баскакова, Е. Ю. Есинова, Е. А. Серебрякова. — Ростов н/Д: Издательство ЮФУ, 2014. — 176 с.

16. Жилюк, С.А. Гибридная префиксация в немецком словообразовании // Романо-германистика Сборник статей по материалам XLVI Международной филологической конференции. Ответственные редакторы: Г.А. Баева, Н.Г. Мед, Т.И. Петухова, Н.А. Шадрина. — 2017. — с. 27–33.
17. Жилюк, С.А. Использование заимствований в системе немецкого словообразования: дисс. канд. фил. наук. — СПб., 2015. — 231 с.
18. Зеленецкий, А.Л. Теоретический курс немецкого языка как второго иностранного: учеб. пособие / А.Л. Зеленецкий. — М.: Наука, 2016. — 286 с.
19. Иванов, В.М. Развитие навыков устной речи на немецком языке: учебно-метод. пос. / В.М. Иванов. — М.: РАП, 2013. — 92 с.
20. Ильенко, А.А., Позднякова С.Ю. Основные словообразовательные модели немецкой авиационной терминологии // Молодежный вестник ИрГТУ. — 2014. — № 3. — с. 20.
21. Кострова, О.А. Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка: учеб. пособие / О.А. Кострова. — 2-е изд., стер. — М.: Флинта, 2015. — 240 с.
22. Кравченко, А.П. Немецкий язык для бакалавров: Учебное пособие / Кравченко А.П. — Рн/Д: Феникс, 2013. — 413 с.
23. Курбонова, Ф.И., Маслечкина С.В. Приставки в немецком языке // Студенческая наука Подмосквовью материалы международной научной конференции молодых ученых. — 2016. — с. 379–382.
24. Лядашева, Е.Д. Основные лингвистические проблемы теории заимствования в немецком языке // Филология и лингвистика. — 2018. — № 1. — с. 23–25.
25. Мальцева, Д.И. Калькирование как метод образования неологизмов современного немецкого языка // Молодой ученый. — 2015. — № 4. — с. 782–784.
26. Мельникова, Е.Н. Средства выражения эмоционально-оценочных высказываний в немецкой диалогической речи // Молодой ученый. — 2014. — № 9. — с. 542–546.
27. Нефедова, Л.А. Иноязычная лексика в современном немецком языке: иноязычная лексика в контексте заимствования и словообразования: Монография / Нефедова Л.А. — М.: МПГУ, 2014. — 98 с.
28. Паремская, Д.А. Паремская, Д.А. Практическая грамматика немецкого языка: учеб. пособие / Д.А. Паремская. — 14-е изд., испр. — Минск: Высшая школа, 2014. — 351 с.
29. Пашенко, М.В. Словообразование как способ пополнения глагольного лексикона в современном немецком языке // Вестник Самарского государственного университета. — 2018. — № 5–2 (64). — с. 110–118.
30. Платонова, С.В. Немецкий язык для it-студентов = Deutsch für it-Studenten: Учебное пособие / Платонова С.В., — 2-е изд., стер. — М.: Флинта, 2017. — 116 с.
31. Романова, Н.Л. Немецкий язык. Словообразование. Грамматика: сб. упражнений / Г.С. Петрова, Н.Л. Романова. — 2-е изд., стер. — М.: Флинта, 2013. — 112 с.
32. Савельева, Н.Х. Немецкий язык = Deutsch: Учебно-методическое пособие / Савельева Н.Х., — 2-е изд., стер. — М.: Флинта, 2017. — 68 с.
33. Сарычева, Г.П. Деловая корреспонденция на немецком языке. Geschäftskorrespondenz: Учебное пособие / Г.Д. Архипкина, Г.С. Завгородняя и др. — М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. — 191 с.
34. Соколов, С.В. Учимся устному переводу. Немецкий язык. Ч. 1 (уроки 1–14): Учебное пособие / Соколов С.В., — 2-е изд., перераб. — М.: МПГУ, 2015. — 248 с.
35. Соколова, Л.В. Образование префиксальных и суффиксальных производных от звукоподражательных слов (на материале немецкого языка) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2016. — № 8 (112). — с. 152–156.

## ФИЛОСОФИЯ

### Ценность русского космизма для современного общества

Брыкова Светлана Сергеевна, студент  
Бурятский государственный университет (г. Улан-Удэ)

Русский космизм как единое течение, исторически сложившееся в русской культуре, отличается от иных философских направлений, прежде всего, стремлением к объединению человечества для решения глобальных проблем и дальнейшего устойчивого развития, при условии сохранения индивидуальности каждой самобытной культуры, а также признанием приоритета нравственного развития человека перед научно-техническим прогрессом.

Русский космизм — философия, в которой возрождалась идея античных философов о существовании между космосом и человеком органичной связи. Русскими космистами человек рассматривался с одной стороны как неотъемлемая часть космоса, зависящая от космического целого во всех своих проявлениях, с другой — как фактор эволюции, связано это было с тем, что с ускорением научно-технического прогресса (далее НТП) человек стал активнее преобразовывать окружающий мир. Русские космисты, написавшие свои основные труды в середине девятнадцатого — середине двадцатого веков, предсказали обострение экологических проблем, связанных с НТП, а также появление оружия способного уничтожить Землю (ядерного).

Несмотря на то, что некоторые ученые неофициально называли «русский космизм» философией сумасшедших, его представители были талантливыми, разносторонними людьми, в своих суждениях во многом опережающими время, в которое жили. Космисты подарили миру немало научных открытий в разных областях науки, некоторые из них были известными писателями, поэтами и даже художниками.

Николай Федорович Федоров (1829–1903 гг.) считается одним из основателей русского космизма. Педагог-новатор, деятель библиотекостроения, религиозный мыслитель, его также называли московским Сократом за аскетический образ жизни: значительную часть своего жалования Федоров раздавал своим «стипендиатам».

Главным трудом его жизни была «Философия общего дела», изданная учениками философа В.А. Кожевниковым и Н.П. Петерсона после его смерти, что также добавляет ему сходства с Сократом. Федоров был поистине

удивительным человеком, предложив сочетание науки и религии. Основной его идеей, которая должна была объединить всё человечество, это идея воскрешения предков, которое должен был осуществить Бог, но руками человека посредством достижений науки. Однако Федоров понимал, что огромное количество воскрешенных не сможет уместиться на Земле, именно так появился замысел освоения космоса, поиска других планет, пригодных для жизни. Для достижения этого общего дела философ предлагал осуществить регуляцию природы, высшей ступенью которой было превращение Земли в космический корабль — Земноход.

Помимо этого, Федоров выделял следующие виды регуляции, призванные посредством достижений науки облегчить жизнь человека: метеорическую — управление атмосферными процессами, преодоление засух, наводнений, корректировка климата; регуляцию сейсмически-вулканических явлений; регуляцию использования недр Земли, замена земного металла — метеорическим; гелиорегуляция — использование солнечной энергии; внутренняя регуляция — потому как без самосовершенствования человечество не сможет управлять и Землей, не то, что целой Вселенной. Федоров считал, что все беды человека идут от дисгармонии человека и природы, от варварского подхода к её использованию. Это сейчас предложения о регуляции природы и использовании солнечной энергии выглядят довольно обыденно, однако для конца девятнадцатого века данные идеи являлись поистине прорывными.

Константин Эдуардович Циолковский (1857–1935 гг.), помимо открытия реактивного движения, известен ещё и как философ. Его основные труды — это «Космическая философия» и «Монизм Вселенной» основные положения, которых можно охарактеризовать как неизбежную космическую эволюцию человечества в масштабе Вселенной. Существуют знаменитое изречение Циолковского: «Земля — колыбель человечества, но нельзя вечно жить в колыбели». Ученый полагал, что Вселенная обладает разумной волей, а определяющую роль в её развитии играют космические цивилизации и человечество — одна из них, то есть, в отличие от Федорова, роль человечества в



эволюции Вселенной у Циолковского стала менее исключительной, но всё ещё значимой. В своем труде «Монизм вселенной» ученый размышлял над совершенно другим видом человеческого бессмертия, нежели Федоров: «Мозг и душа смертны. Они разрушаются при конце. Но атомы или части их бессмертны и потому сгнившая материя опять восстанавливается и опять дает жизнь, по закону прогресса, еще более совершенную». Недаром Циолковский свою космическую философию определял как знание, основанное на авторитете точных наук.

Другой видный космист — Владимир Иванович Вернадский (1863–1945 гг.), ученый-естествоиспытатель, создатель науки биогеохимия. Согласно Вернадскому, жизнь является катализатором процесса развития, преобразователем космической энергии в планетарное вещество. Человек у Вернадского — это промежуточное звено в цепи эволюции, которому и дальше необходимо развивать свой разум: именно разум поможет человечеству изменить форму питания на автотрофную, чтобы не зависеть более от других существ. Вернадский полагал, что это позволит увеличить продолжительность жизни и её качество, правда, это уже не будет человек в привычном понимании этого слова. Но именно достижение этого венца ноосферы (сферы разума) и являлось условием отрыва условия отрыва будущего человечества от одного планетного тела и перехода его эволюции в космос.

Следующий представитель космизма — Чижевский Александр Леонидович (1897–1964 гг.), его основные идеи были связаны с существованием особой связи человека и космоса. Согласно Чижевскому, всё на Земле обаяно космической энергии — смена времен года, приливы, отливы, стихийные бедствия и развитие биосферы. Так, у

Александра Леонидовича, в отличие от других космистов, вся эволюция — следствие процесса вибрации космических сил. Взгляды Чижевского на «бессмертие человека» во многом сходны с Циолковским: «звездные системы, как и человек, живут и умирают, но лишь затем, чтобы создать новую систему или мир».

Довольно любопытной и заслуживающей внимание современных исследователей является предположение Чижевского о том, что история человечества зависит от солнечной активности, ученым было выделено 11 циклов, получивших большую известность. В отличие от остальных космистов, Александр Леонидович делал основной акцент не на освоении космоса, а на изучение роли космических факторов в биологических, психологических и социально-исторических процессах, что, учитывая доказанное влияние вспышек на солнце на некоторых людей, тоже довольно важно.

В заключении можно отметить, что русский космизм, уже поспособствовавший выходу человечества в космос и ряду других значимых открытий, может дать миру ещё больше. Многие идеи космистов становятся актуальными в настоящее время, и отвергать их наследие нельзя. Да они требуют существенной доработки с поправкой на сделанные научные открытия, но основное в них уже заложено. Так человечество, чтобы преодолеть проблемы ограниченности ресурсов, природных катаклизмов, угрозы уничтожения мира ядерным оружием и повышения продолжительности жизни, должно действовать сообща. Именно это положение, наряду с необходимостью нравственного совершенствования человечества красной нитью проходило в трудах русских космистов. Как говорил Федоров, не будет эгоистов, и альтруисты не потребуются.

#### Литература:

1. Фёдоров, Н. Ф. Сочинения. — Москва: Мысль, 1982. — 709 с.
2. Циолковский, К. Э. Космическая философия. Сборник. Москва, ИДЛи, 2004.
3. Карнаух, В. К. Космические циклы и социальные ритмы: концепция А. Л. Чижевского / Деятели русской науки XIX–XX веков. — Вып. I. — Санкт-Петербург, 2001. — с. 122–137.
4. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление / Отв. ред. А. Л. Яншин. — Москва: Наука, 1991.

## ПРОЧЕЕ

### Реновация предметно-пространственной среды города Уссурийска

Бабанина Елизавета Вячеславовна, студент магистратуры;  
Тлустая Сусанна Евгеньевна, доцент  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

*В данной статье рассматриваются проблемы устройства предметно-пространственной среды города Уссурийска, принципы реновации городской среды, и влияние комфортного городского пространства на развитие социальной эффективности города.*

**Ключевые слова:** реновация, ландшафт, городское пространство, комфортная среда, Уссурийск.

*The article reviews the problems of the organization of the subject-spatial environment of the city of Ussuriysk, the principles of renovation of the urban environment, and the impact of comfortable urban space on the development of social efficiency of the city.*

**Keywords:** renovation, landscape, urban space, comfortable environment, Ussuriysk.

С течением времени те или иные районы городского пространства и его предметно-пространственное оснащение приходят в упадок, устаревают, в результате чего ухудшаются условия физической, санитарно-гигиенической и эстетической среды. В таких условиях современному человеку становится некомфортно.

Для того чтобы город эффективно выполнял свои функции, а именно, обеспечение комфортных и безопасных условий для жизнедеятельности его жителей, городские территории и объекты должны использоваться с максимальной эффективностью, а также отвечать современным требованиям.

На данный момент, предметно-пространственная среда города Уссурийска не отвечает этим требованиям. Жилые районы и промышленные зоны не обслуживаются должным образом, а всякая инициатива по реновации городской среды, как правило, выполняется без надобного уровня грамотности и учёта культурно-географической специфики.

Поэтому в малых российских городах, которые «застряли в советском прошлом» так необходима реновация предметно-пространственной среды.

В данной статье рассмотрим, что такое реновация предметно-пространственной среды города.

Реновация предметно-пространственной среды города представляет собой процесс преобразования и обновления планировки и застройки с целью создания комфортных условий для проживания населения и обеспечения эффективного функционирования всех его элементов. Реновация районов жилой застройки подразу-

мевает комплексную реконструкцию уже заселенных территорий, включая в себя [5]:

- 1) утилизацию ветхого жилья;
- 2) возведение районов новой застройки;
- 3) перепланировку;
- 4) благоустройство;
- 5) использование невостребованных ранее территорий для дальнейшего использования.

Одним из известных примеров полного и успешного преобразования производственного района является история лондонских доков [1]. До реновации, район представлял собой скопление неприглядных многоэтажных зданий и домов ленточной застройки. Ощущалась острая нехватка магазинов и мест отдыха.

В ходе переустройства были созданы многочисленные пешеходные и велосипедные дорожки, обеспечивающие доступ к реке, пешеходные мосты, парки. В ходе реновации среди населения района значительно сократилась безработица, сюда были привлечены финансовые и высокотехнологичные компании, редакции газет.

Предполагалось, что развивающийся район «До-клендс» потянет за собой соседние районы города, что в итоге и произошло (Рис. 1).

«Городская среда» — важная составляющая часть потенциала города, благодаря которой он выполняет свою историческую миссию двигателя прогресса. Многообразная и комфортная городская среда благоприятствует возникновению и развитию нового в разных сферах человеческой деятельности.



Рис. 1. Лондонские Доки в 1981 и 1998 году

Город Уссурийск, с богатой историей промышленного центра и транспортного узла Приморского края, в настоящее время имеет низкий индекс качества среды (0,39) [4]. Город, обширные пространства которого заняты как дей-

ствующими (Рис. 2), так и простаивающими промышленными предприятиями, несомненно, остро нуждается в реновации городской среды.



Рис. 2. Локомотиворемонтный завод. Уссурийск

Предложения по реновации городской среды для города Уссурийск — это создание проекта по реновации предметно-пространственной среды, в который входит:

- архитектурно-планировочная организация территории;
- приведение в порядок дворовых территорий;
- освещение зданий, территорий, зеленых насаждений, сооружений;
- размещение новых функциональных парковок;
- размещение малых объектов городского дизайна и архитектурных форм;
- комплексное благоустройство.

Комплексное благоустройство означает реализацию и разработку комплекса мероприятий, которые направлены

на развитие и создание эстетичности и социально-экологической организованной городской среды.

Таким образом, реновация должна способствовать приспособлению сложившейся застройки к современным функциям и объединению социальной и коммерческой эффективности городской среды. С развитием города с растущими возможностями.

Результатом реновации предметно-пространственной среды города Уссурийска должно стать формирование жилого фонда, отвечающего всем современным потребительским требованиям, отличающегося высокой благоустроенностью и современной инженерной инфраструктурой.

Литература:

1. Кончева, Е. «Зарубежный опыт пришедших в упадок промышленных районов» // Журнал «Expert Online», № 1 (3), 2011.
2. Соколова, М. А., Силкина М. А. Элементы благоустройства и навигация в городской среде: Учебное пособие / М. А. Соколова, М. А. Силкина. М.: Архитектура-С, 2016.
3. <https://индекс.дом.рф/about> Федеральная служба государственной статистики.
4. «Градостроительный кодекс Российской Федерации» от 29.12.2004 N 190-ФЗ (ред. от 23.04.2018).

## Видеоблог и традиционное телевидение: особенности функционирования

Ипатьева Валерия Антоновна, студент  
Санкт-Петербургский государственный университет

*Данная статья посвящена сравнению видеоблогинга и телевидения. В ней будут рассмотрены: особенности рынка, особенности аудитории, контента и технические особенности, также будет проанализирован правовой аспект видеоблогинга.*

**Особенности рынка.** Телевизионный рынок обладает необычайно сложной структурой. В отличие от него рынок видеоблогинга состоит лишь из нескольких составляющих: из видеохостинга, видеоблогеров, зрителей и рекламодателей. На данный момент устоялась некая монополия в видеохостингах: сервис Youtube занимает лидирующие позиции и не дает возможности конкурировать другим видеохостингам. Важная черта рынка видеоблогеров в том, что на него легко попасть: нужно лишь иметь доступ в Интернет и устройство, позволяющее в хорошем качестве записывать видео и звук. Что касается коммерческой эффективности видеоблога, то ее определяет количество просмотров. Это главный показатель популярности, который может принести денежную прибыль. Второй показатель — лайки. Это одобрение аудиторией просмотренного контента. Чем больше лайков, тем лучше, по мнению аудитории контент, и тем больше его будут смотреть другие пользователи. Еще один показатель — количество подписчиков на канале блогера. Чем больше подписчиков, тем популярнее блогер, тем дороже будет стоить реклама на его канале для рекламодателей, и тем эффективнее она будет работать.

**Аудитория.** Двадцать лет назад телевидение было одним из самых популярных средств коммуникации. Это был уникальный инструмент по воздействию на аудиторию, по скорости распространения информации и по жанровому разнообразию контента. Однако сегодня Интернет вступил в прямую конкуренцию за аудиторию с традиционным телевидением, популярность которого постепенно падает [1]. С. Н. Ильченко считает, что Интернет можно считать «коммуникационной средой, которая является и объектом, и субъектом информационного воздействия на предполагаемую аудиторию» [4].

Мы рассматриваем видеоблог информационного формата, который по своим качествам, на наш взгляд, близок к журналистскому контенту. Данный формат информирует

аудиторию также, как телевидение или официальное Интернет-СМИ, другими словами, как и другие медиа собирает, обрабатывает и распространяет информацию. Таким образом, видеоблогинг выступает альтернативным каналом для получения информации со сложившейся потенциальной аудиторией, в основном, молодежью.

Компания Ipsos по заказу Google в 2014 году исследовала пользователей Youtube во всех странах мира, где он разрешен. Результаты исследования подтверждают вышесказанное:

- «49% пользователей возрастом от 18 до 34;
- 78% пользователей ежедневно заходят в Интернет;
- 58% используют для просмотра видео мобильный телефоны;
- 50% пользователей считают, что Youtube — хостинг, где можно найти качественные каналы;
- самые популярные направления Youtube: развлечения (музыка и фильмы), юмор, телешоу;
- причины пользования Youtube: развлечение и отдых (86%), обучение и новости (71%), общение и обмен материалами (62%);
- 48% пользователей считают, что Youtube для них играет более важную роль, чем телевидение;
- 72% считают, что на Youtube больше уникального контента, чем на телевидении» [5].

**Особенности контента.** Видеоблогинг — площадка для творчества, свободная от цензуры. Таким образом, видеоблогеры могут освещать темы, которые обычно не поднимаются на официальном телеэкране. Одна из популярных тем — критика действующей власти.

Более того, свобода творчества позволяет авторам создавать материалы, не подчиняющимся никаким стандартам или правилам. Так возникает огромное жанровое разнообразие и различные форматы. Исследование онлайн-сервиса Epicstars, подтверждает это разнообразие

контента, предоставляемого пользователям российского Youtube за 2016 год:

— «на ноябрь 2016 года на Youtube 19272 русских канала;

— у самого популярного канала «EeOneGuy» 9442511 подписчик;

— 134,685,474,291 просмотров совершили российские пользователи на Youtube» [11].

Так как аудитория Youtube, в основном, молодое поколение, стилистика изложения информации отличается неформальностью. Videоблогеры не ограничены в средствах выразительности, поэтому, в большинстве блогов прослеживается обилие просторечий и нецензурной лексики. Это делает контент более привлекательным для этой аудитории. Во-первых, это позволяет каждому пользователю легко усваивать информацию, потому что она поступает в разговорной форме. Во-вторых, такая стилистика несет одновременно развлекательный характер, что позволяет расслабиться при получении информации.

*Технические особенности.* Если сравнивать телевидение и видеоблогинг, то одним из главных отличий потребления информации через Интернет будет — мобильность. В Интернете пользователь сам выбирает удобное время просмотра и интересующий его контент, в отличие

от телевидения, которое формирует расписание на свое усмотрение. Аудитория должна подстраиваться под телеканал, чтобы увидеть интересующую программу.

Другая важная черта видеоблогинга, которая напрямую связана с техническими особенностями — открытость и обратная связь. Youtube предоставляет авторам информацию об их аудитории, причем не только о количестве просмотров, но и о соотношении лайков/дизлайков, гендерных особенностях аудитории, возрасте, а также мнении аудитории о контенте в комментариях под видео. Видя прямую реакцию на свое творчество, автор подстраивается под желания аудитории и переделывает концепцию видеороликов, чтобы сохранить зрителей. В свою очередь, аудитории доступна такая же информация о канале: просмотры, лайки, комментарии — что помогает пользователям формировать мнение о канале и решать, стоит ли его смотреть, даже не включая видеоролики. Зрителям обычных телеканалов такая подробная информация не доступна. Поэтому, чтобы понять, стоит ли смотреть телепередачу и определить ее качество, все же, придется выделить время на просмотр.

Для наглядности автором была составлена таблица, в которой отражены остальные технические особенности: особенности обслуживания, показатели эффективности и финансовые затраты на ведение Youtube-канала:

Таблица 1. Особенности Youtube-канала и телеканала

Критерии					
	Возможности вещания	Показатели популярности и распространённости	Персонал	Финансовые затраты	Техника
Телеканал	Прямой эфир и потоковое вещание	Рейтинги телеканалов, аудитория, стоимость рекламы	Главный редактор, выпускающий, редакторы, корреспонденты, ведущие, операторы, монтажеры, координаторы, продюсеры, водители, обслуживающий персонал	Регистрация телеканала, аренда студии, техническое оснащение и обслуживание, зарплаты	Дорогостоящее профессиональное оборудование
Youtube-канал	Прямой эфир и возможность просмотра в любое время благодаря открытому архиву	Количество просмотров, репостов, комментариев, подписчиков, стоимость рекламы	Ведущий, редактор, оператор, монтажеры, продюсеры. Однако, в основном, все обязанности на одном человеке — авторе видеоблога.	Регистрация не требуется. Пользование видеохостингами бесплатно. Ведение личного сайта (по желанию) финансово затратно. Зарплаты помощникам (по договоренности)	Любительское, в крупных проектах — профессиональное

Таким образом, мы убедились в том, что телеканал и Youtube-канал значительно отличаются по техническим критериям. Тем не менее, в структуре организаций и их функциях прослеживаются общие черты. И телеканал и Youtube-канал — распространители медиаконтента. Это значит, Youtube в какой-то степени можно считать альтернативным телевидением.

*Правовой аспект.* В силу того, что число подписчиков некоторых видеоблогов более 9,5 миллионов, еще в апреле 2014 года в Государственной Думе был принят Федеральный Закон, согласно которому блогеры, сайты или страницы, которых посещают более 3000 человек в сутки, были приравнены к СМИ [12]. В 2017 году закон был отменен. На данный момент он корректируется и дорабатывается.

Осознавая, что видеоблогеры способны формировать общественное мнение, правительство России предприняло попытку сотрудничать с ними. В июне 2017 года Василием Власовым, депутатом ЛДПР, в Государственной Думе было организовано первое заседание Совета блогеров. Идея заключалась в том, что каждый блогер должен выбрать для себя какое-либо экспертное направление и работать в нем, принося пользу стране. На собрание пригласили 30 известных видеоблогеров, но пришла лишь треть. Видеоблогеры опасались, что их влияние на собственную аудиторию может быть использовано для правительственной агитации, поэтому отказались от сотрудничества с чиновниками [6]. В итоге, было проведено еще два заседания, которые также не привлекли видеоблогеров, поэтому совет на данный момент не функционирует, хотя, глава комитета Государственной думы по информационной политике, Леонид Левин, объявил, что: «любой блогер может обратиться в комитет со своей критикой или предложениями, которые выслушают и учтут в дальнейшей разработке законопроектов» [3].

Автор данной работы придерживается мнения, что нужно как можно скорее найти новый эффективный способ регулирования контента видеоблогов на законодательном уровне. Чтобы доказать эту точку зрения, как пример, рассмотрим недавние трагические события в Кемерово и их освещение некоторыми видеоблогерами. Пожар в торговом центре «Зимняя вишня» по официальным данным унес 64 человеческие жизни [2]. Однако некоторые популярные видеоблогеры распространяли ложные сведения о количестве жертв трагедии, преувеличивая их.

Украинский пранкер Евгений Вольнов был главным источником информации о 300 погибших. Он обзванивал морги, вводя их персонал в заблуждение по количеству поступающих тел, а также публиковал на своем канале видео с ложной и провокационной информацией. За свою деятельность блогер понесет наказание, в данный момент он находится в международном розыске [10]. Тем не менее, Евгений Вольнов успел дезинформировать всех, кто имеет доступ к социальным сетям и видеохостингам.

Как пример: известный российский видеоблогер Николай Соболев, не проверив информацию о количестве жертв, в день трагедии решил записать эмоциональное видеобращение к россиянам. В нем он выражал недоверие к официальным данным и делал предположения о большем количестве жертв: около 300 [13]. На Соболева подписано более четырех миллионов человек, которые ему доверяют. Это видеобращение, подхваченное и другими видеоблогерами (Kamikadze\_d, Александра Движнова, Сергея Бокш, NemaGia) вызвали волну возмущений и недоверие к властям. В момент, когда эмоции были на пределе, блогеры не призывали людей подождать с выводами или проверять поступающую информацию, а лишь «подогревали» ситуацию. Как следствие, в Кемерово прошел митинг, кемеровчане потребовали отставки действующей власти. Ситуация была критической, люди, потерявшие родных, были готовы на крайние меры, число жертв могло

увеличиться, но уже по другой причине. Сейчас видеозапись Соболева удалена, а он принес извинения перед всеми и выпустил ролик со своими оправданиями.

И хотя закон, регулирующий работу видеоблогеров, пока находится на доработке, правительство предупредило блогеров: «авторам все равно придется соблюдать законы о распространении информации» [9]. То есть: не допускать использование информации в преступных целях, публиковать только достоверную информацию, соблюдать законодательство об экстремизме, предвыборной агитации, не вмешиваться в частную жизнь и не порочить честь других граждан, хранить в течение шести месяцев информацию (в том числе данные подписчиков и комментаторов), а также предоставлять их по требованию правоохранительных органов [7]. Тем не менее, с отменой закона был отменен реестр блогеров, который позволял хоть как-то контролировать контент видеоблогов. На данный момент оперативно проследить, нарушает ли видеоблогер закон — невозможно. Поэтому, ситуация в Кемерово вышла из-под контроля властей. И это лишь один из примеров.

С одной стороны, главное преимущество видеоблогинга — свобода слова, свобода творчества и самовыражения. Однако — свобода требует ответственности, а далеко не каждый видеоблогер, как показывает практика, осознает силу воздействия своего контента на аудиторию.

Подводя итог вышесказанному в параграфе, можно сделать выводы, о том, что:

- аудитория видеоблогов, в основном, молодежь, аудитория телевидения — старшее поколение;
- как и во всем Интернете, в сфере видеоблогинга, в отличие от ТВ, свобода слова, свобода выбора тем, свобода в средствах выразительности речи;
- в видеоблогинге авторы сами себе задают формат, не подчиняясь намеренно никаким канонам, а на телевидении — строгие правила, регулирующие контент;
- низкий барьер входа на рынок видеоблогинга, недорогое обслуживание по сравнению с телеканалом;
- видеоблогинг — сфера деятельности, в отличие от телевидения, которая на данный момент крайне слабо регулируется законом (отмена закона о блогерах).

Тем не менее, несмотря на все различия, видеоблогинг имеет схожие функции с журналистикой. Их в своем исследовании выделил А. А. Попов [8].

— Коммуникативная функция: общение, налаживание контакта. Блоги дают возможность коммуникации, как аудитории с автором, так и аудитории между собой благодаря комментариям. Эта функция является исходной для журналистики.

— Непосредственно-организаторская функция: проведения мероприятий с привлечением массовой аудитории (акции, опросы, пресс-конференции, флешмобы).

— Идеологическая функция: стремление повлиять на мировоззрение, ценности, идеалы аудитории в лучшую сторону.

— Культурно-образовательная функция: новые медиа работают «на базе привычных социальных прин-

ципов» [8], а не на игровой платформе, как это было в период зарождения видеоблогов.

— Рекламно-справочная функция: видеоблог — эффективная площадка для реализации рекламы.

Однако, в своем исследовании Попов не отметил главную функцию — информирование аудитории. Ведь

основанная цель как СМИ, так и ведоблогинга — распространять информацию. Особая роль в этом у видеоблогов информационного формата, которые имеют, на наш взгляд, много общего с тележурналистикой — начиная с выполняемой функции, заканчивая процессом создания материалов.

#### Литература:

1. Болецкая, К. Крупнейшие российские каналы теряют зрителей // Ведомости. Ру [Электронный ресурс] URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2016/01/22/625025-krupneishie-kanali-teryayut> (дата обращения: 20.03.2018)
2. Гордеев, В. В МЧС назвали количество погибших при пожаре в Кемерово детей // РБК. ру [Электронный ресурс] URL: <https://www.rbc.ru/society/26/03/2018/5ab8248b9a7947e590c174e8> (дата обращения: 20.03.2018)
3. Егизарян, Э. Совет блоггеров при Госдуме — как все начиналось // Gospress. ru [Электронный ресурс] URL: <https://gospres.ru/2017/06/29/sovets-bloggerov-pri-gosdume/> (дата обращения: 20.03.2018)
4. Ильченко, С. Н. Основы журналистской деятельности / Ильченко С. — М., Издательство Юрайт, 2018 — 181 С.
5. Инфографика: аудитория YouTube в мире // The runet — официальный сайт [Электронный ресурс] URL: <https://therunet.com/infographics/2574> (дата обращения: 20.03.2018)
6. Макутина, М. Большинство популярных блогеров проигнорировало Совет блогеров в Госдуме // РБК. ру [Электронный ресурс] URL: <https://www.rbc.ru/politics/19/06/2017/5947e6469a794764344b7a27> (дата обращения: 20.03.2018)
7. Парфенова, И. Депутаты предложили отменить реестр блогеров // РБК. ру [Электронный ресурс] URL: [https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/08/06/2017/593948a09a7947748b08d1b2](https://www.rbc.ru/technology_and_media/08/06/2017/593948a09a7947748b08d1b2) (дата обращения: 22.03.2018)
8. Попов, А. А. Журналистский блогинг как новая форма профессиональной журналистики: опыт сравнения с «традиционной» журналистикой [Электронный ресурс] URL: [http://dspace.bsui.edu.ru/bitstream/123456789/12942/1/Kozhemyakin\\_Zhurnalistskiy.pdf](http://dspace.bsui.edu.ru/bitstream/123456789/12942/1/Kozhemyakin_Zhurnalistskiy.pdf) (дата обращения 12.03.2018)
9. Раймбан, Н. Роскомнадзор прекратил вести реестр блогеров // Ведомости. ру [Электронный ресурс] URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2017/08/01/727388-roskomnadzor-reestr-blogerov> (дата обращения: 22.03.2018)
10. Россия объявила в международный розыск украинского пранкера Вольнова // МК. ру — официальный сайт [Электронный ресурс] URL: <http://www.mk.ru/social/2018/03/28/rossiya-obyavila-v-mezhdunarodnyy-rozysk-ukrainskogo-prankera-volnova.html> (дата обращения: 22.03.2018)
11. Статистика русского Youtube за 2016 год // Epicstars — официальный сайт [Электронный ресурс] URL: <https://ru.epicstars.com/youtube-statistic/> (дата обращения: 21.03.2018)
12. Штукина, Е. Госдума окончательно приравняла популярных блогеров к СМИ // Интерфакс. Ру [Электронный ресурс] URL: <http://www.interfax.ru/russia/373152> (дата обращения: 21.03.2018)
13. Травля блогеров от СМИ / Как сдвигают акценты? [Разоблачение фейков] // Николай Соболев. Youtube — официальный сайт. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=3ojUxjNgmBw&t=115s> (дата обращения: 20.03.2018)

## Форматы и жанры видеоблогов

Ипатьева Валерия Антоновна, студент  
Санкт-Петербургский государственный университет

На сегодняшний день официальной классификации или типологизации видеоблогов не существует. Это объясняется тем, что жанры Интернет-видео весьма многочисленны, а главное — подвижны: постоянно трансформируются, интегрируются, заимствуют черты друг друга или телевизионных жанров. Тем не менее, неко-

торые медиа исследователи предприняли попытки сгруппировать их в единую систему.

Некоторые специалисты условно разделяют видеоблоги только по **функциональной направленности**:

- информационное видео;
- обучающее видео;

— развлекательное видео.

На наш взгляд, данную классификацию можно сравнить с разделением журналистики на два основных направления: информационную и художественно-публицистическую. Однако, в свою очередь, эти направления разделяются на конкретные жанры и поджанры. Поэтому, с видеоблогингом следует провести аналогичную систематизацию, опираясь на уже имеющиеся исследования, дополняя их собственными наблюдениями.

И.А. Текутьева предлагает следующую **жанрово-тематическую классификацию** видеоблога, которую мы считаем наиболее полной.

- «Обзор
- Летсплей
- Пранк
- Обучающее видео (лайф-хак, бьюти видео)
- Влог
- Шоу
- Диалог
- Гайд
- Челлендж
- Скетч
- Троллинг-интервью»

Причем, автор в своей работе делает акцент на том, что «это классификация не столько самих блогов, сколько жанров интернет-видео, которые создаются на базе видеоблогов» [1]. Однако видеоблогеры склонны к созданию разножанрового контента, который публикуют на одном

Youtube-канале. Таким образом, подобные видеоблоги, как считают С.А. Демченков и А.С. Заднепрянская, можно обозначить как **политематические**. Однако И.А. Текутьева на этом явлении акцент не делает и не выделяет в отдельную жанрово-тематическую классификацию. Мы согласны с другими исследователями и считаем политематический видеоблог отдельным направлением видеоблогинга.

Другой пример **жанровой классификации**. Журналистское агентство «Полилог» провело исследование в сфере российского видеоблогинга и выделило следующие форматы.

- «Бьютиблог
- Лайфстайлблог
- Игровой блог (обзор видеоигр и летсплей)
- Обзор вирусных видео»
- Блог путешественника
- Социальные эксперименты
- Политический видеоблог» [2]

Кроме того, следует привести еще один вариант жанровой классификации видеоблогов. Чулкова О.Р. создала аналогичную классификацию с «Полилогом». Однако к имеющимся разделениям она добавила еще «мотивирующие видео, советы» и «обзоры» во всех их разнообразии: фильмы, сериалы, комиксы [3].

Таким образом, проанализировав имеющиеся исследования, объединив и расширив их, мы составили собственную жанровую классификацию. Для более удобного ее восприятия автором была составлена следующая схема.

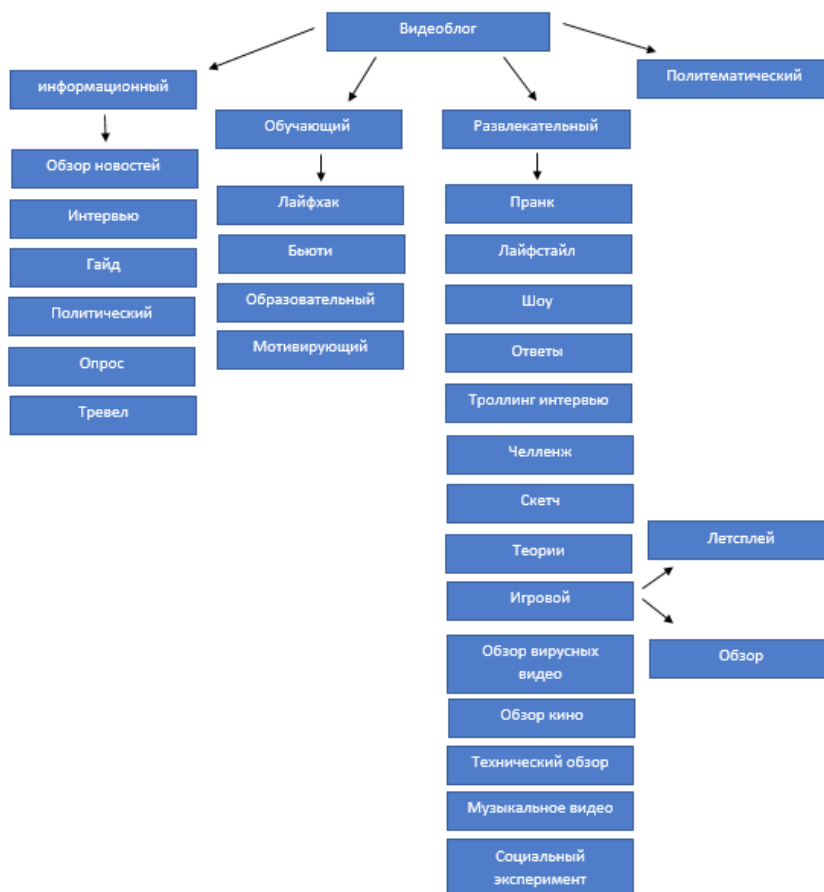


Рис. 1. Жанровая классификация видеоблогов



Для того чтобы подробнее разобрать каждый жанр видеоблога, автор составил таблицу, в которой объясняется сущность жанров, а также приведены популярные представители и количество их подписчиков.

Таблица 1. Жанровые особенности видеоблогов

Жанр видеоблога	Особенности жанра	Представители
Обзор новостей	Рассмотрение с элементами анализа одного или нескольких событий всевозможной тематики. Жанр схож телевизионным форматам выпуска новостей.	«Usacev Today» (1615154 подписчиков), «Трансформатор» (1229682 подписчиков), «kamikadzedead» (1283946 подписчиков), «Parfenon» (325698 подписчиков)
Интервью	Разновидность беседы, аналогичен с телевизионным форматом.	«вДудь» (2923019 подписчиков), «ВПИСКА» (214811 подписчиков), «Зе Интервьюер» (100586 подписчиков)
Гайд	Подбор интересных фактов об окружающем мире, истории, человеке. Научно-популярный формат. Возможны тематические выпуски.	«Научпок» (1510775 подписчиков), «Наука 2.0» (619785 подписчиков), «История всего» (157782 подписчика), «ПостНаука» (219021 подписчик)
Политический видеоблог	Политические обсуждения, расследования и обзоры. В основном, оппозиционной направленности.	«Алексей Навальный» (2012563 подписчика), «kamikadzedead» (1283946 подписчиков), «Om TV» (476522 подписчика)
Опрос	Опрос людей на камеру на всевозможные темы, часто носит юмористическую направленность. Аналогичен с телевизионным форматом.	«VoroDa» (297663 подписчиков)
Тревел	Видеодневник путешественника, в котором автор делится своими советами, впечатлениями, исторической справкой. Имеет схожие черты с телевизионным форматом.	«Поехавший • travel blog» (145732 подписчика), «СВОИМ ХОДОМ TRAVEL TV» (211430 подписчиков), «Туристы» (54252 подписчиков), «Пора валить» (1615154 подписчиков)
Лайфхак	Обучающие видео, содержащие секреты мастерства, хитрости и различные советы.	«SuperCrastan» (1230546 подписчиков), «SlivkiShow» (10246989 подписчиков), «БЕРИ И ДЕЛАЙ» (843450 подписчиков)
Бьюти	Видео советы по макияжу, прическам, внешнему виду. Обзор косметических средств. А также видео о косметологии в целом и фотопозировании для социальных сетей.	«Liza Krasnova» (112824 подписчиков), «Pineapple Soul» (166127 подписчиков), «Anastasia Bulla» (482729 подписчиков), «Elli Di» (2553113 подписчиков)
Образовательный видеоблог	Образовательные видеоролики различной тематики, направленные на изучение чего-либо или углубления имеющихся знаний.	Первый образовательный телеканал (166342 подписчика), «ENGLISH GALAXY — Английский язык. Английский для начинающих. Уроки английского языка» (466879 подписчиков), «Центр Архэ» (54001 подписчик)
Мотивирующий видеоблог	Формат видеороликов, призывающий к деятельности, мотивирующий. Могут быть любой тематики: от призыва занятий спортом до предпринимательской деятельности.	«FitnessPlus Video» (12097 подписчиков), «AMONIUM. Бизнес-блог студента» (4603 подписчика)
Пранк	Формат, подразумевающий розыгрыш ничего не подозревающих окружающих. Цели могут быть или пошутить над кем-то или напугать.	Citizen Cat Pranks (901322 подписчиков), «Georgy Pranks» (138751 подписчик), «Трум Трум» (3947801 подписчик), «Elli Di» (2553113 подписчиков)

Лайфстайл	Формат видеодневника, в котором автор рассказывает о своей жизни, показывает свое жилище, знакомит с друзьями, семьей, делится мыслями и впечатлениями от чего-либо с подписчиками.	«TheKateClapp» (6128344 подписчиков), «Настя Ивлеева» (878198 подписчиков), «ДНЕВНИК ХАЧА» (2673610 подписчиков), «Ивангай» (12869452 подписчик), «Elli Di» (2553113 подписчиков)
Шоу	Формат, схожий с телевизионными шоу: студия, ведущие, приглашенные гости, обсуждение темы, элементы интервью. Главное отличие — неформальный стиль.	«Big Russian Boss Show» (2819365 подписчиков), «Druzhko Show» (2686741 подписчик)
Ответы	Формат, в котором блогер отвечает на вопросы с подписчиков, оставленные в комментариях или через социальные сети.	Любая популярная медиа персона или видеоблогер. Не существует отдельного канала для такого формата, но почти на каждом канале есть такой раздел.
Тролинг-интервью	Интервью, главная цель которого не получить информацию или представление о герое. А высмеять его, показать в наихудшем свете.	«Flash Positive Pranks» (39152 подписчика), «Big Russian Boss Show» (2819365 подписчиков), «sergeymeza» (122088 подписчиков), «kamikadzedead» (1283946 подписчиков)
Челлендж	Видеоформат, в котором автор видеоблога выполняет различные сетевые задания: облиться ледяной, съесть что-либо на скорость.	«Пупси Кира» (500324 подписчика), «Nikol CrazyFamily» (3082372 подписчика)
Скетч	Комедийная зарисовка небольшого хронометража. Создается комедийная ситуация, участники которой должны играть определенную роль, чтобы рассмешить подписчиков. Можно сравнить с телевизионной программой «6 кадров».	«Natalime» (987124 подписчика), «Elli Di» (2553113 подписчиков)
Теории	Разбор различных теорий и конспирологии, в основном, юмористический формат. Чаще всего теории заранее придуманы автором и доказываются на фильмах, мультиках, исторических фактах.	«Жуткие Теории» 384585 подписчиков, «Сьендук» (3753728 подписчиков), «RAMusic» (121171 подписчик)
Игровой видеоблог	Данный формат делится на летсплей (запись компьютерной игры, в которую играет блогер и комментирует) и обзор видеоигр (блогер обзорекает новинки или создает тематическую подборку)	«windy31» (3184218 подписчиков), «FROST» (7112117 подписчиков), «MaddysonShow, (651971 подписчик)
Обзор вирусных видео	Формат подразумевает подборку видео с большим количеством просмотров (вирусных) и комментирует их в юмористической манере. Возможна просто подборка видео под музыку с видеоэффектами без персонализации автора.	«Best VIDEOS Лучшее видео» (255345 подписчиков), «ПОТРАЧЕНО» (625682 подписчика), «AdamThomasMoran» (9156331 подписчик), «This is XO-POШO» (5937957 подписчиков)
Обзор кино	Обзор киноновинок, а также критический анализ фильмов, рецензия.	«BadComedian» (2777312 подписчиков), «TerlKabot channel» (317291 подписчик)
Обзор техники	Обзор и анализ технических новинок. Новости из мира технологий.	«Wylsacom» (5422427 подписчиков)
Музыкальные видео	Подборка музыкальных клипов, связанных тематически или топ-чарты. Возможно, на видео добавление элементов караоке.	«МУЗЫКАЛЬНЫЙ БЕСПРЕДЕЛ» (102868 подписчиков), «StarPro» (1161123 подписчика)

Социальный эксперимент	Формат, цель которого поставить общество в непростую ситуацию, чтобы посмотреть, как на нее будут реагировать участники. Например, кто из прохожих поможет упавшей пенсионерке.	«BoroDa» (297663 подписчиков), Citizen Cat Pranks (901322 подписчиков), «Rakamakafo» (3162218 подписчиков)
------------------------	---	--

Из приведенной нами таблицы становится очевидным, что одни и те же каналы являются примером сразу для нескольких форматов. Например, «Elli Di». Автор снимает как видеоуроки по макияжу, так и юмористические пранки, и видео в жанре лайфстайл о своей жизни. Таким образом, автор, имея единственный канал, творит в разных тематических и жанровых категориях. Здесь можно как раз говорить о политематическом видео блоге. Кроме того, политематический видеоблог свойственен и для видеоблога «Usacev Today», контент которого анализируется во второй главе.

Популярность видеоблогов политематического формата объясняется тем, что в видеоблогинге, в отличие от журналистики нет устоявшихся жанровых канонов. Если автор хочет опубликовать видео, не подпадающее под его привычный формат, он просто создает новый на своем канале, не переживая за то, что это не вписывается в общую

концепцию. Если новый формат успешен среди подписчиков, то автор продолжает выпускать аналогичные видео. А другие видеоблогеры, в свою очередь, заимствуют этот новый формат, немного персонализируя его на своих каналах. Таким образом и происходит жанровая интеграция и трансформация контента.

В заключение следует отметить: новые жанры и форматы видеороликов появляются чуть ли не ежедневно. Поэтому, даже самые актуальные на сегодня исследования жанров видеоблогов за один год могут потерять свою ценность. Кроме того, представители определенных жанров видеоблогов нередко перестают в них работать (например, проект «Rakamakafo» — жанр социальный эксперимент), а их материалы остаются храниться на Youtube в качестве примеров для начинающих блогеров. Поэтому изучение жанров и форматов видеоблогинга является важной частью дипломной работы.

Литература:

1. Текутьева, И.А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга // Медиасреда. 2016. № 11. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovo-tematicheskaya-klassifikatsiya-videobloginga> (дата обращения: 04.04.2018).
2. ООО Агентство «Полилог». Российский видеоблогинг 2015. Роль и значение в коммуникациях в цифровой среде [Электронный ресурс]. 2015. URL: <https://www.polylog.ru/a/pdf/2015-06-09-vlogging-analysis.pdf> (дата обращения: 19.02.2018)
3. Чулкова, О.Р. Videoblog как новый инструмент информационной деятельности [Электронный ресурс] URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/292/Action292-116787.pdf> (дата обращения: 19.02.2018)

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Абдрасилов Т. К.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Искаков Р. М.  
Калдыбай К. К.  
Кенесов А. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кошербаева А. Н.  
Кузьмина В. М.  
Курпаяниди К. И.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Паридинова Б. Ж.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Федорова М. С.  
Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Ахмеденов К. М. (Казахстан)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинин Н. С. (Казахстан)  
Искаков Р. М. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Кошербаева А. Н. (Казахстан)  
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)  
Куташов В. А. (Россия)  
Кыят Э. Л. (Турция)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Федорова М. С. (Россия)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)  
Шуклина З. Н. (Россия)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.**Ответственный редактор:** Осянина Е. И.**Художник:** Шишков Е. А.**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:****почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 04.07.2018. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25