ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

6 2019
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 6 (244) / 2019

Издается с декабря 2008 г. Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:
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
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
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 Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
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 (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
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 (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

© ООО «Издательство «Молодой ученый», 2019

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 Максутович, 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)
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)

На обложке изображен *Леонард Лики Хофстедтер* (26 марта, возраст 28—30 лет), вымышленный персонаж телесериала «Теория Большого взрыва». Физик-экспериментатор с IQ=173, сотрудник Калифорнийского технологического института, обладатель докторской степени. Его роль исполнил американский актер Джонни Галэки.

«Теория Большого взрыва» (англ. The Big Bang Theory) — американский ситком, созданный Чаком Лорри и Биллом Прэди. Премьера сериала состоялась 24 сентября 2007 года на канале CBS. Сериал снимается перед живой аудиторией. На данный момент отснято 12 сезонов картины. Каждая серия названа в честь какой-либо научной теории. Действие сериала происходит в городе Пасадена, штат Калифорния.

Сам сериал получил свое название в честь современной космологической модели «Большой взрыв». При этом в английском языке слово bang имеет и сексуальный подтекст. В сериале не только затрагиваются научные проблемы, но и описываются перипетии обычных человеческих отношений.

Сериал повествует о жизни четырёх главных героев, друзей-ученых, работающих в Калтехе, талантливых физиках, — Шелдоне Купере и Леонарде Хофстедтере, астрофизике Раджеше Кутраппали и инженере Говарде Воловице. Они абсолютно не приспособлены к обычной жизни: сталкиваясь с повседневными проблемами, гении оказываются не готовыми к ним и не знают, как их разрешить. Им проще провести ряд опытов, сделать открытие, доказать очередную теорему. Особенную проблему для них представляет общение с противоположным полом и налаживание личной жизни.

Окончив Принстон, Леонард в возрасте 24 лет получил степень доктора наук по физике. Приехав работать в Пасадену, он начал снимать квартиру на пару с Шелдоном — гениальным физиком-теоретиком, у которого необходимые навыки общения отсутствуют напрочь. Шелдон зачастую не понимает очевидных вещей и, в частности, не различает сарказма. Так как Леонард знает Шелдона лучше всех своих друзей, он периодически выступает посредником между ним и окружающим миром, объясняя остальным поведение Шелдона, а Шелдону разъясняя ситуации, речевые обороты и шутки. Пенни, их соседка по лестничной площадке, являет собой основной интерес Леонарда; их отношения являются одной из движущих сил всего сериала. По работе Хофстедтер занимается изучением различных разделов физики — от физики низких температур и сверхтекучих твердых тел до основ квантовой механики и разработки нового ракетного топлива.

Актер Джонни Галэки был предварительно утвержден на роль Шелдона Купера, но в итоге решил, что роль Леонарда подходит ему больше. Также в первоначальном варианте сценария не было персонажей Говарда и Раджеша.

Джонни Галэки и Кейли Куоко (Пэнни) связывает больше чем дружба. Актеры встречались на протяжении двух лет — с 2007 по 2009 год. Правда, свои взаимоотношения они скрывали. А затем и расстались по обоюдному согласию, но остались друзьями.

Актриса Маим Бялик (Эми Фара Фаулер) в реальной жизни является доктором нейробиологии, а Кевин Суссман, играющий владельца магазина комиксов Стюарта, владел магазином комиксов и до того, как стал актером.

Свои имена герои сериала получили в честь знаменитого актера и телепродюсера Шелдона Леонарда. Фамилии тоже не случайны. Так, Шелдон получил фамилию в честь американского физика Леона Нила Купера, а Леонард — в честь американского физика-экспериментатора Роберта Хофстэдтера. А вот фамилия Пенни никогда не называлась.

В 2012 году в Бразилии был открыт новый вид пчел, получивший название в честь любимого словечка Шелдона (в русском переводе «бугагашенька») — Bazinga Bee.

За всю историю съемок сериала он множество раз номинировался на различные премии, среди которых «Эмми», «Золотой глобус», «Премия гильдии актеров», «Жорж».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Abdulazizova S. G., Toshboev D. J.
Communicativelanguage strategies and the advantages of role playing 189

Abdullayeva S. H., Isroiljon qizi G.
The role of didactic games in teaching speaking skills 190

Авдеева Е. В.
Социальный проект «Дорогою добра» 191

Aloxanova M.
Games at English Lessons in Primary Classes 194

Аскандарова З. Н.
О проблеме использования элементов теории графов в школьном курсе математики 195

Бадалова Б. Т.
Литература как метод преподавания иностранного языка 197

Байсалбаева М. К., Сыздыкова Г. С.
Принципы конструктивной обратной связи в исследовательской практике учителя Международного бакалавриата 198

Бирюкова И. А., Стакнёва Н. Г., Лялина С. Б.
Музыкальная деятельность. Апробация и реализация ФГОС ДО 201

Бирюлева Н. А.
Урок по русскому языку в 1 классе «Слова-синонимы» 205

Вебер И. С.
Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе..... 207

Гавриленко А. В.
Экологическая тропа и творческая деятельность учащихся 209

Davlatova H.
The variation of teaching kids to greeting in Uzbekistan and Great Britain 212

Juraev Z. N., Toshboev D. J.
Effective strategies for teaching the role of debating in improving the speaking ability 213

Ziyayeva U.
The Role of the Teacher in Learning English 214

Isroiljon qizi G., Odilov S.
The ways of teaching intensive reading with the help of activity story retelling 216

Kabush T. Y.
ELT in multilevel groups for students of nonlinguistic universities 218

Кадирова Ф. Г., Максудова М. М.
Великие учителя — мастера своего предмета 220

Колун А. А.
Театрализованная игра как средство развития художественно-творческих способностей детей 6–7 лет 221

Лавриченко А. А.
Отношение обучаемых к использованию интеграционных связей между математикой и литературой в процессе обучения математике 223

Mansurov A.
Game Technologies in English Language Lessons 224

Михеева И. В., Ташлыкова Е. В.
Детское экспериментирование как средство развития познавательной активности дошкольников 226

Пивоваров Р. В.
Динамика, анализ и интерпретация результатов формирования готовности будущего офицера войск национальной гвардии РФ к воспитанию у личного состава ценностей военной службы 228

Питякина Т. Ю., Савченко В. В., Хижняк О. В.
Методы формирования социальных эмоций у детей младшего дошкольного возраста 231

Погребнякова Е. Ю., Холюта О. Ю.
ИКТ на уроках английского языка как средство повышения мотивации 233

Степанкина Ю. А., Галкина Е. М.
Развитие творческой активности старших дошкольников в процессе ручного труда 235

Трошина Е. А.
Использование йогатерапии в коррекционной работе над дыханием у младших школьников с дизартрией 236

Утова К. А.
Временная перспектива и прокрастинация как предикторы лингвистических достижений учащихся 238

Филенко М. М.
Развитие диалогической речи старших дошкольников при создании речевых ситуаций 240

Фортова Л. К.
Педагогические аспекты общения сотрудников уголовно-исполнительной системы с осужденными, содержащимися в исправительных учреждениях 243

Шабалина В. И., Василенко Н. М., Стативко Е. А.
Духовно-нравственное воспитание дошкольников посредством восприятия художественной литературы 245

Щербатова Н. Г.
Индивидуально-дифференцированный подход на занятиях по художественному творчеству с детьми с ОВЗ 248

Eraliyeva G.
Examples of the Use of Games in Primary Classes 250

Yuliyeva R.
Peculiarities of Reading Skills in Upper Grades 252

Yakubova M. M., Abduvaliyeva H. L.
Developing oral and written speech skills of the pupils at academiclyceums and sport schools... 253

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Макаров А. В.
К вопросу о необходимости использования нормативов комплекса ГТО в подготовке студенческой молодежи 256

ФИЛОЛОГИЯ

Блерина М. М.
Функционирование «олбанского» языка в интернете 258

Verdeș T.
Lyrical text: guide marks oflyterary analysis.....261

Давиденко Н. А.
Лингвистические средства передачи внутреннего мира персонажей романа «Como agua para chocolate» Л. Эскивель и их перевод с испанского языка на русский..... 264

Денисьева А. Н.
Прагматический аспект использования вербальных средств реализации экспрессии в англоязычной политической риторике.....267

Мочалкина А. А.
Проблема изучения гендера в зарубежной и отечественной лингвистике.....268

Сапегина М. А.
Реализация в контекстах первичных и вторичных значений имен существительных со значением «выпечное изделие» в современном английском языке 271

Turgunova E. E., Toshtemirov E. N.
The use of complex sentences with adverbial modifier of place in Uzbeklanguage..... 273

Tukhtamatova U. B., Khamidov B. A.
The relative pronouns in modern English and ways of translating them into Uzbek..... 275

ПРОЧЕЕ

Зильберман А. С.
Роль охраны труда и ее состояние на современном производстве 277

ПЕДАГОГИКА

Communicative language strategies and the advantages of role playing

Abdulazizova Sevara Ganiyevna, teacher;
Toshboev Doston Jamoldin ugli, student
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

Communicative language strategies are skills which learners need in order to maximize effective communication when they are not so accurate in their use of language.

In teaching English, the teacher has to be able to make the students participate in discussing the materials actively, so that they will be able to understand what they are learning in the class and also express their own ideas orally. The most important thing to carry out the English teaching is that the teacher has to be able to use the appropriate approach, design, and procedures. One of the ways in improving students' speaking skill is by giving role play as a form of English learning activity in the classroom. Role play is a created situation in which students deliberately act out or assume characters or identities they would not normally assume in order to accomplish learning goal.

Role play is very important in communication language teaching because it gives students an opportunity to practice communicating indifferent social context and in different social roles. Therefore, communicative language teaching (CLT) approach is very appropriate to support the problems because this approach is learner-centered and emphasizes communication in real life situation.

Speaking competence plays a necessary role in learning and understanding any language. The term of speaking has several meanings. Widdowson says that speaking has two meanings. First, it refers to the manner in which language is manifested. Second, it refers to the manner in which language is realized as communication. The meaning of competence is "the speaker hearer's knowledge of his language". It is seen as overall underlying linguistic knowledge and ability thus includes concepts of appropriateness and acceptability.

The target or the goal of language teaching is that the students become communicatively competence in target language as capability of using language well. Richard and Roger state [1] that Communicative Language Teaching (CLT) is an approach that aims to create communicative competence and develop procedure for the teaching of the four language skills (listening, speaking, reading and writing) that acknowledge the interdependence of language and communicative activities.

To develop communicative competence, the teacher is suggested to use CTL. CLT is used to create communicative competence as the object to use and to develop some procedures for teaching four basic skills (listening, speaking, reading and writing) function as the foundation to master English. The students are engaged to use the language they learn through communicative activities

One of the four language skills being existed in English language teaching is speaking. Therefore, speaking component has the same importance as the other language skills such as listening, reading and writing.

Role play is a speaking activity where learners participate either as themselves or as somebody else in a specific situation. In this way they can act in various interaction patterns.

Role play includes "all sorts of activities where learners imagine themselves in a situation outside the classroom, sometimes playing the role of someone other than themselves, and using language appropriate to this new context".

Role play is an example of "learning by doing" The word role indicates that the students must actively apply knowledge, skill, and understanding to successfully speak and act from different, assigned perspective. The term play indicates that the students use their imaginations and have fun, acting out their parts in non-threatening environment.

The use of role play as teaching technique improved the students' speaking competence. The improvement in their speaking competence is quite significant. It was reflected from the students' attitude inside the class during the English teaching learning process.

Role-play is especially helpful in teaching writing. According to Scarcella and Crook all, it facilitates writing in the following three ways. [2]

First, it provides students with situations in which writing occurs naturally. In a traditional writing class, the students are always required to write in vacuum about the given topic. The process is dull and painstaking. Role-play can change this situation and offer the students chances to write about interesting, relevant and motivating experiences. For example, the teacher can ask the students to play the role as an unsatisfied customer and write a letter

to complain to the company about the product he/she purchased. The students can discuss in groups about the content and format of the letter, and the teacher can choose to give them instruction or writing samples either before or after their writing.

Second, role-play, like all simulation activities, can help students overcome writer's block by producing a "high degree of student involvement rarely found in ESL writing activities".

Third, it can be particularly helpful in the brainstorming and revising stages of the writing process. "It provides students with opportunities to see their ideas in action and to observe the consequences of their ideas and the alternatives".

Role-play is best used in teaching language when the teachers fully understand their roles and take responsibilities using certain techniques, following necessary procedures to accomplish the tasks.

References:

1. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and methods in language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
2. Scarcella, C. R. & Crookall, D. (1990). Simulation/gaming and language acquisition. In D. Crookall & R. L. Oxford (Eds.), Simulation, gaming, and language learning (pp. 223—230). New York: Newbury House.

The role of didactic games in teaching speaking skills

Abdullayeva Shahnoza Habibullo qizi, student;
Supervisor: Isroiljon qizi Gavharoy, senior teacher
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

In this article is given the conventions for interaction, the negotiation of meaning, the understanding of social relationships expressed in a foreign tongue, and the options available for formality and informality in speech. Here, we can see, the role of dramatic game and conversational act in teaching foreign language.

В этой статье с учетом конвенций для взаимодействия, переговоры по смысл, понимание социальных отношений выражается в иностранном языке и параметры, доступные для формальность и неофициальности в речи.Здесь мы можем видеть, роль драматической игре и разговорный действовать в преподавании иностранных языков.

All specialists know that teaching intermediate or advanced students of EFL and ESP conversational English is difficult and almost impossible. Conversing involves far more than a broad knowledge of the language; it has to do not only with words and structures but with the conventions for interaction, the negotiation of meaning, the understanding of social relationships expressed in a foreign tongue, and the options available for formality and informality in speech. To define "conversation" we should start by saying that it is an activity at the upper end of the cline or continuum of oral language-the lower end being formal oral discourse, and the upper end free and spontaneous speech. It is an unplanned activity of which the main characteristic is spontaneity; unpredictability is frequently observed, and a sense of involvement of both speaker and listener is present [Tannen 1989]. The great variety of topics and the use of fragmented language, with lexis dependent on content, where turn-taking is fast and where posture, gestures, and quality can interfere with meaning, are of paramount importance and cannot be overlooked in the conversational event.

The conversational act: The need for conversing is always present in the teaching-learning process of EFL. Our students demand activities that will ensure the development of conversational skills, and teachers must be able to develop conversational competence in the target language, which is as important for the student as is grammatical competence.

One way is to rely on the learners' knowledge of conversing in their mother tongue; they are used to interacting and exchanging information in their Ll; they know how to negotiate meaning and action in communicating with others. But there are cross-cultural differences between Ll and L2 that render the activity of conversing in one different from the activity of conversing in the other, and there are norms and conventions that must be identified in one and in the other if we are to consider a speech event as conversation and not merely as talk.

Another alternative is to follow Cook's suggestions in his book Discourse [Cook: 1989]. He says that there are ways in which the "insights of conversation analysis can be exploited in the classroom" [Cook: 1989:117], and he adds that there are phrases, words, expressions, and paralinguistic features associated with particular turn types that can be taught. In addition to this, formulaic speech such as greetings, introductions, and farewells can also be made explicit to the student. But telling someone how to open and close a conversation is not enough. We have seen-more than once-that if a student is given a flow diagram to convert into a

dialogue or a piece of conversation, he or she will follow the instructions given but the result will not qualify as a conversational event nor will it lead to one, because of the artificiality of the language chosen and because the student does not consider the face-to-face interaction with all that that implies.

However, we believe that the problem of developing conversational competence has a solution if we take into account the following assumptions:

1. Conversation has a specific structure that is different from that of other forms of oral speech, such as interviews, talks, debates, lectures, and so on, and therefore should not be studied and developed in the same way.

2. We should speak of stimulating students or participants to converse rather than giving them ready-made formulas.

3. We should emphasize the interactional encounter, which is the centre of the conversational process, and stimulate the negotiation between participants on the basis of chains of utterances rather than chains of sentences.

These assumptions are the frame that holds together the design of what we believe stimulates the students, and they determine the type of activity that will be undertaken.

The dramatic game: The tool we have used with my students is the dramatic game: an activity where the participants improvise dialogues to fit a situation that is described beforehand, and then perform it. There are two kinds of improvisations. In both the participants act without referring to a script. In the first, the situation is described and analyzed with the teacher/director in a sort of panel meeting. The story is studied and alternatives proposed for the action and the development of the plot. Once it is performed, the teacher/director corrects language mistakes and gives suggestions for the performance. Then the scene can be played once more and evaluated again.

In the other type of improvisation, time for preparation is limited to five minutes and then performers act it out, inventing the dialogue as they proceed. This is the true dramatic game. The actors do what they think best and enjoy their experience; the teacher does not interfere in any way, and the spectators-the rest of the participating group-can give their opinion only at the end of the performance. The scene cannot be done over again; another interpretation of the situation would be another improvisation, a new one altogether. Therefore, it is a unique experience for both actors and spectators.

If we want students to play the game, we must introduce them little by little to free spontaneous work. If we do not supply them with appropriate warm-up sessions, the participants will not be able to fight their own natural inhibitions, and thus will not learn how to extend their abilities gradually. We must get them to relax and gain some practice in dramatics, so that they will become more self-confident and less reluctant to enter into the game.

References:

1. Cook, Guy. 1989. Discourse. Oxford: Oxford University Press.
2. Richards, J. C. and R. W. Schmidt. 1983. Conversational analysis. In Language and communication, ed. J. C. Richards and R. W. Schmidt. London: Longman.
3. Tannen, D. 1989. Talking voices-Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press.

Социальный проект «Дорогою добра»

Авдеева Елена Викторовна, учитель начальных классов
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 19» г. Мурома (Владимирская обл.)

Мы живём в мире технических достижений, когда у человека есть всё. Но в последнее время, мы перестали замечать главное: людей, животных, природу. Отсутствие заботы к ближнему, агрессия, безразличие к происходящему в мире — стало неотъемлемой частью поведения людей.

А можно ли это поправить? Конечно, нужно только уметь любить, заботиться и быть добрым. Каждый должен начать с себя.

В рамках внеурочной деятельности мы с детьми решили работать над социальным проектом «Дорогою добра».

Идея работы у нас возникла, когда мы участвовали в акции «Посылка солдату», детям понравилось делать добро другим.

Наш проект долгосрочный, над ним мы работали год. В начале проекта дети совершали добрые поступки в семье, в школе, потом в социуме.

Данный проект объединит вокруг себя детей, родителей и педагога.

Актуальность социального проекта «Дорогою добра» подтверждается словами В. А. Сухомлинского «Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь».

В детстве человек должен пройти школу воспитания добрых чувств и, именно, в детстве, закладывается нравственный фундамент личности.

Человеческая доброта, милосердие, умение радоваться и переживать за других людей создают основу человеческого счастья. Чтобы делать добро, надо, прежде всего, им обладать. У каждого человека свой путь к доброте. Она не дается нам с рождения, не передается по наследству. Необходимо стараться упорно, воспитывать в себе ее — Доброту. Нужно оглянуться по сторонам и найти, кому нужна поддержка, кому можно протянуть руку, сказать доброе слово. Говорят, если есть в человеке доброта, человечность, чуткость, доброжелательность, значит, он как человек состоялся.

В основу проекта входит:

— вовлечение в деятельность;
— стимулирование;
— сотрудничество;
— доверие;
— личный пример.

Цель проекта:

— формирование у детей социально-нравственных ценностей, привлечение детей к значимой самостоятельной деятельности на благо других людей, учиться совершать добрые поступки и дела в семье, школе, на улице.

Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить отличительные особенности добрых дел.
2. Обогатить эмоциональный мир школьников, укрепить знания о добре.
3. Побуждать к желанию творить добрые дела бескорыстно и искренне.
4. Воспитывать уважение к людям старшего поколения, к детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.
5. Запланировать виды добрых дел в семье, школе, на улице.
6. Осуществить запланированные добрые дела.

Этапы реализации проекта

1 этап. Организационный.

Основная деятельность — социальное проектирование.

1.1. Определение темы и актуальности проекта.

1.2. Определение цели и задач проекта.

1.3. Формирование состава творческих групп из учащихся класса и координация их деятельности.

2 этап. Планирование деятельности по выполнению проекта.

2.1. Разработка плана социально-значимых мероприятий.

Мы создавали банк идей проявления доброты. Где, кому, когда мы можем подарить лучик добра. Какие мероприятия нужно провести, идя дорогою добра.

3 этап. Реализация проекта. Этот этап — практический

Цель данного этапа: реализация проекта через различные акции, мероприятия.

На данном этапе мы непосредственно занимались волонтерской деятельностью, творя добро на благо людям.

4 этап. Подведение итогов.

4.1. Контроль и оценка проведения мероприятий.

4.2. Анализ результатов деятельности (отчеты, презентации, награждения по итогам учебного года).

Ожидаемый результат.

1. Вовлечение детей класса в активную общественную жизнь.
2. Рост социальной и общественной активности; формирование зрелой гражданской позиции;
3. Заинтересованность общественности проблемами экологии, нравственности, духовности здоровья, взаимопомощи.
4. Появление людей, готовых быть сопричастными к проблемам окружающей жизни; формирование толерантного отношения к людям старшего поколения.
5. Навыки сотрудничества друг с другом и другими людьми.
6. Формирование понятия о ценности совместной деятельности со сверстниками и взрослыми.
7. Приобретения опыта общения.
8. Осмысление своих реальных возможностей

Социальный проект «Дорогою добра» состоит из трех основных направлений:

1. «Чистота и природа родных мест».
2. «Творчество».
3. «Забота».

Направления деятельности:

1направление «Чистота и природа родных мест»

Цель: помощь в решении экологических проблем, формирование экологического поведения, обеспечивающего сохранение на Земле природы и человека, формирование патриотических чувств детей на основе ознакомления с природой города. В этом направлении проведены следующие мероприятия: акции «Чистый школьный двор», «Сделаем парк чище», «Красивые клумбы» «Собери макулатуру — сохрани дерево», «Птичий дом». Фотоконкурс «Как прекрасен этот мир». Конкурс рисунков «Природа родного края, «Экологические знаки», конкурс поделок из бросового материала.

2 направление «Творчество»

Цель: формирование социально-активной позиции детей, развитие творческих способностей учащихся через организацию волонтерской деятельности.

В этом направлении были организованы:

— праздники, концерты «Осенины», «День пожилого человека», «День Матери», «Новогодняя сказка», «День защитника Отечества», «8 Марта»;
— поздравление пожилых людей с праздниками;
— конкурсы рисунков и сочинений «Доброта вокруг нас», «Доброта спасет мир», «Мой добрый поступок»;
— изготовление поздравительных открыток ко «Дню пожилого человека», «Дню Матери», «Дню инвалида», «Нового года», «Дню Защитника Отечества», «8 Марта», «Дню Победы;

— изготовление бумажных журавликов и вручение их первоклассникам, как символа добра и любви;
— оформление «Дерева добрых дел»;
— участие в библиотечном часе «Твори добро на благо людям». На занятии дети размышляли: что такое добро, какой человек добрый, какие поступки его украшают; рисовали рисунки о добрых поступках;
— участие в книжной выставке «Через книгу к добру» и в операции «Книжкина больница».

3 направление «Забота».

Цель: организация реальной помощи пожилым людям, инвалидам малообеспеченным семьям, животным. Возрождение лучших отечественных традиций благотворительности, воспитание доброты, чуткости, сострадания.

В этом направлении оказывали помощь:
— пожилым людям (уборка квартиры, покупка продуктов и лекарств, работа на садовом участке);
— детям-инвалидам (подарки к праздникам);
— малообеспеченным семьям (сбор игрушек, поздравления к праздникам, сладкие подарки, участие в акции «Помоги собраться в школу»);
— пернатым друзьям (учащиеся класса совместно с родителями делали скворечники, кормушки, собирали материалы для презентации о птицах. Развешивали кормушки в школьном саду, в своих дворах, подкармливали птиц и вели за ними наблюдения).

Организация шефской работы над детским садом:
— акция «Подари игрушку или книгу»,
— выступление с инсценировкой «Знай правила движения, как таблицу умножения». (Учащиеся в сказочной форме познакомили детей с правилами дорожного движения);
— выступление с танцевальными номерами для детей с ОВЗ, в социально — реабилитационном центре для несовершеннолетних детей, в доме-интернате для престарелых и инвалидов;
— участие в акциях «Посылка солдату» и «Подари книгу библиотеке»;
— участие в областном фестивале русских народных игр «Забава — 2018».

За один год нельзя научить детей быть милосердными, но принимая участие в подобных проектах, они получают возможность научиться простому человеческому общению друг с другом, заботе о ближнем, добросердечности, отзывчивости и состраданию.

Анализируя результаты проекта, я увидела, что дети с большим интересом включаются в различные виды деятельности, проявляют чувство ответственности за себя и других, радуются своим победам.

Подобная совместная проектная деятельность детей младшего школьного возраста, педагога, родителей создаёт ситуацию успеха, радости, удовлетворения, способствует формированию у ребёнка положительной самооценки и комфортного психологического состояния.

Полученный эмоциональный заряд служит стимулом для дальнейших действий, открывает горизонты творчества.

Литература:

1. Белобородов Н. В. Социальные творческие проекты в школе. М.: Аркти, 2006. — С. 163.
2. Иванова Н. В., Марунина Г. Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе: Методическое пособие. — М.: АРКТИ, 2013. — 128 с.: ил. (Начальная школа).
3. Игнатьева, Г. А. Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы // Психология обучения. — 2013. — № 11. — С. 20–33.
4. Матяш Н. В., Симоненко В. Д. Проектная деятельность младших школьников: Книга для учителя начальных классов. — М.: Вентана-Граф, 2013. — С. 106.

Games at English Lessons in Primary Classes

Aloxanova Muattar, an English teacher
Middle School № 66, Namangan city, Uzbekistan

The article is about using games in foreign language lessons in primary school. The game arouses the interest and using different activities give students the opportunity to express themselves in an activity that is fascinating to them, contributes to more rapid and lasting memorization of foreign words and sentences.

Keywords: *methods of teaching, game, the period, communicative competence, activity, to move, communication*

Игры на уроках английского в начальных классах

Алоханова Муаттар Исроиловна, учитель английского языка
Средняя школа № 66 г. Намангана (Узбекистан)

Статья посвящена использованию игр на уроках иностранного языка в начальной школе. Игра вызывает интерес, и использование различных видов деятельности дает студентам возможность выразить себя в увлекательной для них деятельности, способствует более быстрому и длительному запоминанию иностранных слов и предложений.

Ключевые слова: *методы обучения, игра, период, коммуникативная компетентность, активность, движение, общение*

Nowadays the President Shavkat Mirziyoyev pays great attention to teaching English language in Uzbekistan. So, teaching English language should be based on communicative competence. This is not only new technical means, but also new forms and methods of teaching, a new approach to the learning process. The main goal of teaching foreign languages is the formation and development of the communicative competence of students in 4 skills. Games in foreign language lessons in primary school help to learn English with pleasure: playing, children have the opportunity to move, warm up during the school day, relax from a long sitting at a desk, and, moreover, fix vocabulary with some kind of action: catch the ball, touch the object, stand up. The initial stage in secondary school is understood as the period of learning a foreign language, which allows laying the foundations of communicative competence necessary and enough for their further development and improvement in the course of studying this subject. The initial stage, as a rule, includes classes 1—4 of general educational institutions. To lay the foundations of communicative competence, it takes a long enough period, because students need from the first steps to become familiar with the target language as a means of communication. This means that they must learn to understand foreign language by ear (listening), to express their thoughts by means of the language being studied (speaking), to read, that is, to understand the foreign language text read to themselves, and to write, that is, to learn how to use graphics and spelling of a foreign language when performing written tasks aimed at mastering reading and oral speech, or be able to express in writing their thoughts. They can be used for students of any age, but they will be especially relevant for children 6—11 years old.

Activity 1. Catch a ball

The game is used when working on any topic. A teacher asks the children stand in a circle. The teacher throws the ball to one of the students and names any word on the topic in English or Uzbek. The player, catching the ball, pronounces the equivalent of the given word and returns the ball to the teacher. The teacher throws the ball to another student and says a new word.

Teacher: тўп.
Pupil 1: A ball.
Teacher: қўғирчоқ
Pupil 2: A doll.

Activity 2. A clock

A teacher asks the students to divide into two teams. The teacher, moving the hands of the clock, each time addresses the students with the question: “What time is it?”. The winner is the team that correctly answered more questions.

Activity 3. Competition captains

A teacher takes a bag and gives to each captain of the team, in which 2 toys. One has a fox and a monkey, for example, and the other has an elephant and a cat. Captains must describe each toy without naming it. Guess the guys on the other team. Example: “It’s an animal. It lives in Africa. It’s brown. It lives in the trees. It likes bananas.” (A monkey).

Activity 4. Please, show me...

Teacher lays out on the table pictures of already known animals. Teacher offers the children a request for “Please, show me...” (for example, a monkey) to show a picture of a dog, and so on.

Activity 5. Broken phone

Teacher divides the children into two teams and explains the instruction of the activity. Speak a word or phrase clearly on

the ear of the first team; say another word or phrase in the ear of the second team. Children chained into your ear what you said, trying to "not spoil the line". The team wins if the word or phrase was correctly transferred from the first child to the last.

Options: It is a little doll.

It is a big doll.

Activity 6. There is/are... in the box

Teacher puts in the box objects whose names are known to the students. Teacher asks the students "What is in the box?". After this, the students in turn call these items in English using the "There is (are) ..." speech cycle.

— There is a pen in the box.

— There are three pens in the box.

To sum up I came to this conclusion: using such kind of different activities at the English lessons makes friendly English atmosphere of the necessary verbal communication that the teacher creates in the classroom. It is important that students become accustomed to such communication, are addicted and become participants in the same process together with the teacher. The game contributes to the development of cognitive activity of students in the study of a foreign language. It carries with it a considerable moral principle, for it makes mastering a foreign language joyful, creative and collective.

References:

1. The Resolution No 1875 of the President of the Republic of Uzbekistan on 10 December2012.
2. Бутко Г. В. Языковые игры на уроках английского языка в 4 классе // ИЯШ. — 1987. — № 4. — С.63–65.
3. Гудкова Л. М. Игры на уроках английского языка в младших классах // ИЯШ. — 1988. — № 4. — С.54–55.

О проблеме использования элементов теории графов в школьном курсе математики

Аскандарова Залина Надировна, студент магистратуры
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В работе рассматривается проблема использования элементов теории графов в школьном курсе математики, а также описаны интеграционные связи математики с другими науками.

Ключевые слова: *теория графов, интеграция в образовании, интеграционные связи.*

Одной из актуальных проблем последнего времени является проблема введения в школьный курс математики теории графов. Эта теория находит свое применение практически во всех областях знания, являясь одним из средств реализации интеграционных связей математики, поэтому методически целесообразно не только познакомить школьников с понятиями данной теории на уроках математики, но и рассмотреть примеры ее использования в других науках: информатике, химии, биологии, экономике. Часто ли учителя математики и информатики используют элементы теории графов на своих уроках? Знают ли учащиеся о теории графов? Понимают ли они, что графы — мощное средство моделирования? Для исследования отношения к теории графов у всех участников учебного процесса нами был проведен опрос среди учителей и учащихся г. Москвы. Было опрошено 90 учителей математики и информатики и 120 учащихся 5–6 классов.

Опрос учителей математики показал, что основной причиной редкого использования теории графов на уроках математики в основной школе является отсутствие эффективной методики обучения данной теме (45 %), отсутствие мотивации к обучению (25 %) и отсутствие времени на изучение (30 %).

У большинства опрошенных нами учителей теория графов вызывает интерес (73 %), и они хотели бы углубить свои знания в этой области. Они понимают всю необходимость изучения теории графов. Действительно, школьникам среднего звена весьма полезно будет изучить основы теории графов, поскольку они помогут им в освоении базового курса математики, и особенно — в решении олимпиадных задач по комбинаторике и теории вероятностей.

Вопросы, предлагавшиеся учащимся, были связаны с отношением обучающихся к использованию интеграционных связей в процессе обучения. Количество респондентов составило 120 человек.

Наибольшее количество респондентов указали, что многие школьные предметы изучаются в тесном единстве. В частности, опрос показал, что основной составляющей интеграции является математика. Действительно, именно математика является аппаратом естественнонаучных дисциплин, математические методы используются во многих гуманитарных областях (социология, психология и пр.), поэтому сюжеты учебных математических задач связаны с самыми разнообразными аспектами реальной жизни и учебной деятельности школьника основной школы.

Но при этом большинство учащихся не знакомы с элементами теории графов и не представляют, зачем необходимо их изучать, учащиеся не знают, что графы применяются не только в математике, но и окружают нас в повседневной жизни.

Теория графов нашла свое применение во многих областях науки, техники и повседневной жизни. Однако, несмотря на ее широкое применение в разных областях, в школьном курсе математики ей уделяется лишь поверхностное внимание. В то же время различные эксперименты в сфере образования показывают, что элементы теории графов имеют высокую образовательную ценность, поэтому могут быть включены в школьную программу.

Использование элементов теории графов может познакомить учащихся с важнейшими разделами математики и ее применением в различных областях человеческой деятельности, что может способствовать культурной, профессиональной и гражданской самоидентификации личности.

Тем не менее, на уроках математики графы практически не используются. Это связано как с нехваткой учебного времени, так и с тем, что в учебниках математики графы не рассматриваются. Планомерная работа по изучению элементов теории графов позволит учащимся научиться находить и решать проблемы, используя для этого знания из разных областей, а учителю — эффективнее организовать учебный процесс, реализуя одну из прогрессивных методических концепций — осуществление интеграционных связей между различными учебными предметами.

В последнее время интеграция занимает особое место в развитии образования и науки. Она позволяет создать единую систему знаний об окружающем мире, обеспечивая понимание жизненных явлений, места и роли человека в познании и преобразовании мира. Интеграция является одним из направлений реализации личностно-ориентированного, деятельностного образования.

Интеграционные связи способствуют реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей, которые осуществляются во взаимосвязи и взаимозависимости.

Использование интеграционных связей — одна из наиболее сложных методических задач учителя математики. Она требует знаний содержания программ и учебников по другим предметам, постановки проблем, решение которых можно найти только во взаимосвязи различных областей научных знаний. Реализация интеграционные связей предполагает сотрудничество учителя математики с учителями информатики, физики, экономики, посещение открытых уроков, совместное планирование уроков, проведение бинарных уроков и т. д.

Поскольку теория графов, использующаяся во многих областях науки, является одним из ярких примеров интеграции, было проведено исследование отношения к интеграционным связям математики учителей. Опросный лист для учителей математики содержал вопросы, позволяющие решить следующие задачи:

1) выявление мнения учителей о том, ориентируют ли Федеральные государственные Образовательные стандарты (ФГОСы), используемый учителями учебник, наконец, сам учитель, на использование интеграционных связей;

2) определение уровня самооценки эффективности работы учителей по использованию интеграционных связей на уроках математики;

3) выявление причин, по которым интеграционные связи на уроках математики присутствуют не всегда.

Большинство опрошенных нами учителей (56 %) уделяют внимание использованию интеграционных связей на уроках математики, но лишь 10 % опрошенных делают это систематически. Всех опрошенных учителей попросили указать причины, по которым им не удается уделять постоянное внимание использованию интеграционных связей при проведении уроков математики. По мнению учителей, основные причины — это нехватка времени (45 %) и отсутствие эффективной методики обучения учащихся на основе интеграционных связей (30 %).

По мнению учителей, стандарты и программы в достаточной мере направлены на использование в обучении математике интеграционных связей, тогда как действующие учебники математики слабо ориентированы на реализацию интеграционных связей. Особенное внимание учителя обращали на отсутствие в учебной и методической литературе интеграционных задач и методов. С этой точки зрения, использование элементов теории графов в обучении позволяет реализовать интеграционную функцию математики с наибольшей полнотой, что делает проблему введения элементов теории графов в школьное образование особенно актуальной.

Литература:

1. Бреус И. А, Жмурова И. Ю., Князева Л. Е., Полякова Т. С. Диагностика состояния актуальных проблем математического образования: коллективная монография / Ростов н/Д: издательство Южного федерального университета, 2014.
2. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике. — М.: Просвещение, 1991
3. Мельников О. И. Современные аспекты обучения дискретной математике. — Минск БГУ, 2002

Литература как метод преподавания иностранного языка

Бадалова Барно Тожимовна, преподаватель русского языка
Ташкентский областной Чирчикский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Высказывается общее мнение о том, является ли литература вообще методом преподавания иностранного языка. Аргументы варьируются от бессмысленного завышения требования учащихся до понимания того, что литературные тексты не смогут ничего другого, кроме как других текстов, а также энтузиазма по поводу использования литературных текстов, которые необходимы для общения с незнакомцем на уроках DaF. [См. Bredella, 1993] В своей статье «литература на уроках иностранного языка: за или против?» Гюнтер Беме и Вольфрам Умлауфт формулируют различные компетенции, используемые в качестве аргумента для использования литературных текстов:

— компетенция языковой системы [например, через систему лингвистического анализа],
— владение языковыми навыками [использование литературного текста для развития навыков чтения, речи, письма и аудирования],
— коммуникативная компетентность [например, иллюстрируя средства вербального и невербального общения в художественном тексте],
— межкультурная компетентность [через использование литературного текста для сравнения отечественной и зарубежной культуры] [Böhme & Umlauft, 1993: p.325]

Последний сомневается в том, что Хаузерманн прагматично выступает против использования литературы:

— Стихотворение не помогает при разгадке карты метро.
— Страноведение, связанное с деятельностью, не нуждается в литературе.
— Литература не предоставляет полезную информацию о стране, потому что они как раз отчуждают реальность. [Häusermann, 1984: c.13]

Последнее, что нужно сказать, это то, что языковая книга также представляет не подлинный мир. [Коппенштайнер, 2001: с. 14]

Беме и Умлауфт также имеют дело с такими же прагматическими контраргументами, как Хойзерманн. В жизненной практике работа с литературными текстами неактуальна, есть более актуальные функциональные стили. Они также устали перегружать учащихся слишком большой литературной работой. Точно так же утверждают Катрин Герман и Юрген Коппенштайнер. «Большинство студентов не интересуются литературой. Литература только провоцирует скуку» [Koppensteiner, 2001: p. 12] Герман говорит, что интерес к литературе среди носителей языка настолько низок, что литература совершенно не имеет отношения к преподаванию иностранных языков. [Hermann, 1984: p. 12] Аргумент скуки не относится к Коппенштейнеру:

«Если это (скука, вызванная литературными текстами), имеет место, то это может быть в первую очередь потому, что были выбраны неправильные тексты. Когда речь заходит об «эмпирических текстах», которые адаптированы к языковому уровню учащихся, которые создают напряжение, скуки не возникнет» [Koppensteiner, 2001: p. 14]

Проблема в священном обращении с литературой. Если литературный текст понимается как святилище, которое нужно прочитать от корки до корки, а затем убрать, упомянутая скука среди учеников наверняка произойдет довольно быстро. Только с продуктивным литературно-дидактическим пониманием, в котором учащиеся могут изменять, формировать и «атаковать» текст, имеет смысл работать над литературным текстом в обучении иностранному языку. [Koppensteiner, 2001: с. 15] Это также решает еще одну литературную проблему: время, которое требуется для проработки книги в классе. Наличие продуктивного доступа к литературе не мешает читать только выдержки из работы.

Интересная дискуссия разворачивается по вопросу о том, должна ли это быть литература — должна ли она быть в узком литературном термине — или, если нет [использовать] текстов будет достаточно. «Я считаю, что литературные тексты не должны иметь особого статуса в преподавании иностранных языков». [Эдмондсон, 1993: с. 275]. Ида Хакенброк-Краффт и Адельхайд Шуманн опровергают эту точку зрения. Они спрашивают, что отличает литературные и нелитературные тексты и как использовать эту дополнительную функцию литературы для преподавания иностранных языков. По ее мнению, литература имеет существенное преимущество: «Сложность литературного языка как носителя культурных, выразительных и семантических ценностей делает его рабочим материалом для преподавания иностранного языка, который подходит для возбуждения интереса и удовольствия от языка. [Hackenroch-Krafft & Schumann, 1993: с. 336] В то же время они предостерегают от чрезмерной нагрузки на учащихся. Именно из-за сложности литературных текстов и связанного с этим самосознания учащихся это может привести к потере литературного опыта для учащихся.

Когда мы вспоминаем тезис из второй главы, в котором говорится, что чтение состоит из компонентов декодирования и применения мировых знаний, возникает вопрос, как далеко изучающие иностранные языки могут применять это знание в краеведческих и литературных текстах, или как далеко знание необходимо для того, чтобы понять и наслаждаться литературным текстом в его целостности. Или наоборот: сколько мировых знаний необходимо для того, чтобы получить литературный текст страны с целью расширения своих мировых знаний?

В целом, аргументы в пользу использования литературы в преподавании иностранного языка, кажется, перевешивают, особенно если у вас есть творческий, литературно-дидактический подход. Вопрос, поставленный во введении, следует ли использовать литературу в преподавании иностранного языка, таким образом, положительно определяется: «в принципе, любой тип текста подходит для использования в преподавании иностранного языка». [Solmecke, 1993: С. 41]

Наконец, тезисы ABCD четко отвечают на этот вопрос: «Работа с литературными текстами вносит важный вклад в развитие иноязычной культуры. С помощью литературы можно сознательно проводить различия между собственной и чужой реальностью и субъективными установками, особенно когда литературные тексты мотивируют их именно потому, что они апеллируют к ним эстетически и эмоционально». [Тезисы ABC]

Литература:

1. Бёме Г., Умлауфт В. «Литература в преподавании иностранных языков. За или против?» В кн.: Ж.-П. 1993.
2. Bredella, L. “Literaturwissenschaft”. In: K.-R. Bausch H. Christ, H.-J. Krumm (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 58—66. 1995.
3. Häussermann, U., Piepho, H.-E. “Aufgaben und Übungen als Anstöße zum interkulturellen Lernen”. In: U. Häusermann, H.-E. Piepho (Hrsg.). Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium, 399—420. 1996.
4. Jürgen Koppensteiner, Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. 2001.

Принципы конструктивной обратной связи в исследовательской практике учителя Международного бакалавриата

Байсалбаева Майра Камбековна, учитель русского языка и литературы, методист;
Сыздыкова Галия Сабитовна, учитель русского языка и литературы, заместитель директора школы
Международная школа г. Астана (Казахстан)

Практика преподавания в IB школе подтверждает актуальность и ценность предоставления обратной связи. Ценность обратной связи заключается в том, что при эффективной её организации можно достичь неимоверных результатов в процессе обучения. Актуальность заключается в том, что качественно организованная обратная связь обеспечивает прогресс учащегося, объективное оценивание; наводит учителя на размышления для определения верных стратегий; информирует родителей о достижениях своих детей, вселяет спокойствие за их настоящее. Поэтому не раз приходится возвращаться к этой теме, расширяя границы рассматриваемого вопроса.

Цель данной статьи: *представить модель конструктивной обратной связи в контексте её возможностей для учащегося, учителя и родителя.*

Лучший способ добиться успеха — следовать советам, которые мы даём другим.
Гаролд Тейлор.

Обратная связь — одна из главных идей и ведущих принципов в процессе обучения учащихся. Качество обратной связи — ключевой вопрос любого обучения, да и, в целом, процесса развития. [1] В сегодняшней школе Учителю никак не удивить учащихся новой информацией — они получают её нажатием необходимой кнопки на клавише. А чем же может удивить учащийся своего родителя, когда после целого дня пребывания в школе, на вопрос: «Ну, какие результаты? Сколько ты получил?» — он недоуменно пожимает плечами и говорит: «Вроде, все нормально» или «Да, я и сам не понял, что требовалось от меня»...

Ценность Учителя заключается как раз в том, что он может развернуть мощный поток информации, получаемый детьми, и направить их в правильное русло, прокомментировать его действия в определённой ситуации путём конструктивной обратной связи. Инсайты и озарения, которые посещают учащихся и помогают постичь сутьа изучаемого материала — результаты правильно организованной обратной связи. Она способствует достижению значительных результатов не только в обучении, но и в формировании личностных и лидерских качеств. И от видения и знаний учителя, от профессиональных навыков, связанных с правильным планированием и организацией обратной связи

во время урока, зависит не только личностный рост учащегося, но и самого учителя и родителей, заинтересованных в успехах детей.

Нынешняя практика в условиях IB подтверждает, что актуальность вопроса, связанная с обратной связью, не снята с повестки дня, наоборот, требует детального изучения и рассмотрения с точки зрения опыта. Часто возникающие вопросы, связанные с обратной связью, можно классифицировать следующим образом:

Фактические вопросы:

Что такое обратная связь?

Кто может давать обратную связь?

На каких этапах урока осуществляется обратная связь?

Какие виды обратной связи вы знаете?

Каковы примеры обратной связи?

Концептуальные вопросы:

Каким образом лучше достичь эффективной обратной связи?

Насколько важны принципы обратной связи при оценивании?

Может ли сам учащийся давать себе обратную связь?

Значение обратной связи для учащихся, учителей, родителей?

Может ли сам учащийся давать себе обратную связь?

Дискуссионные вопросы:

Обратная связь — это рефлексия?

Наиболее приемлемым определением обратной связи мы считаем следующее: «Обратная связь — это инструмент, дающий представление о том, как идет процесс обучения, информирует учителя о достижениях и проблемах учащихся, позволяя определить уровень достижения цели и решения учебных задач». [2].

Обратная связь предоставляется по следующей схеме: учитель — учащийся, учащийся — учащийся, учащийся — учитель и, как указано в определении, на основе конкретных задач и заданий, действий и спорных вопросов, возникающих во время урока. Очень важно, чтобы данные действия и ситуации были не хаотичными, а правильно спланированными и организованными в соответствии с целью урока и ожидаемыми результатами, с правильно подобранными заданиями. И только на основе правильно сформулированных задач и заданий, учитель может предоставлять учащимся обратную связь на всех этапах урока: на стадии вызова, осмысления и рефлексии.

К примеру, при изучении вопроса «Тема памяти в рассказе «Мой зеленоглазый аруах» в шестом классе, на стадии вызова можно попросить учащихся подобрать слова — ассоциации к слову «Память», используя существительные, далее расширить ряд слов, приводя примеры глаголов, далее — примеры прилагательных. В данном случае обратная связь учащимся может быть предоставлена учителем на основе чётких установок, данными в задании. И учитель тут же может прокомментировать ответы учащихся: «Правильно подобраны существительные», «Как насчет прилагательных, глаголов?» и т.д. Обратную связь могут осуществлять сами учащиеся, взаимодействуя друг с другом во время урока. Тут возникает концептуальный вопрос: Каким образом лучше достичь эффективной обратной связи?

Практика подтверждает, эффективная обратная связь предоставляется на основе конкретно составленных критериев оценивания к заданиям и ситуациям, так как от правильно составленных критериев оценивания зависит не только полезность и продуктивность задания, но и достижение ожидаемых результатов и цели урока в целом. При правильном применении формирующее оценивание выполняет функцию обратной связи на уроке.

Итак, при правильно организованной обратной связи учитель придерживается следующих принципов:

— предоставляет информацию о том, что было сделано и что нет, фокусируя внимание на ожидаемых результатах, назначении задания и критериях оценивания.

Вот пример обратной связи по заданию «Напишите текст — описание на тему «10 вещей, за которые я благодарна», основе критериев оценивания:

- содержит не менее 10-ти идей;
- соответствует типу текста-описания;
- излагает мысль последовательно;
- пишет аккуратно, с соблюдением норм каллиграфии — можно предоставить следующим образом:

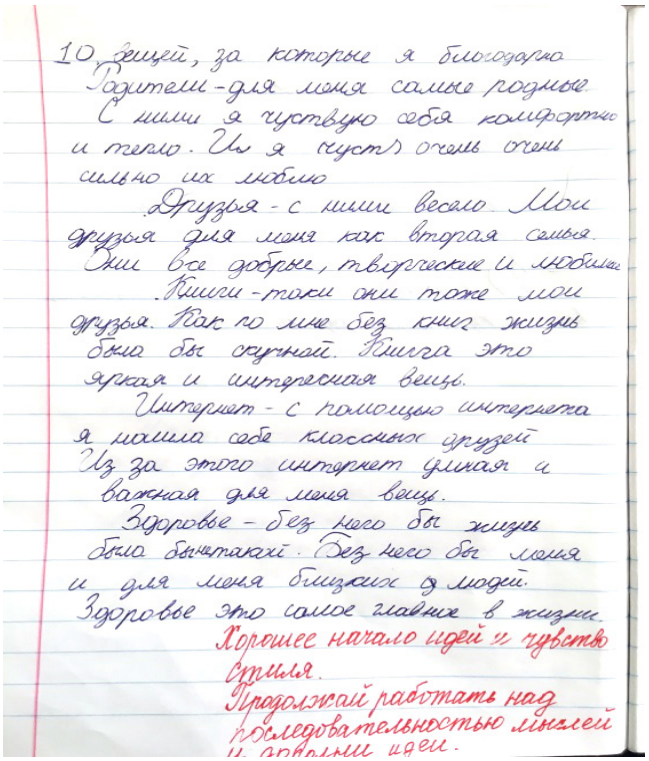
10 вещей, за которые я благодарна
Родители - для меня самые родные.
С ними я чуствую себя комфортно
и тепло. Их я (куст) очень очень
сильно их люблю
Друзья - с ними весело. Мои
друзья для меня как вторая семья.
Они все добрые, творческие и любим
Книги - таки они тоже мои
друзья. Как по мне без книг жизнь
была бы скучная. Книга это
яркая и интересная вещь.
Интернет - с помощью интернета
я нашла себе классных друзей
Из за этого интернет дикая и
важная для меня вещь.
Здоровье - без него бы жизнь
была бы ничтожна. Без него бы меня
и для меня близких людей.
Здоровье это самое главное в жизни.
Хорошее начало идей и чувство
стиля.
Продолжай работать над
последовательностью мыслей
и зрелыми идеи.

Рис.1

В данном примере обратной связи, предоставляемой **Ученику А,** учитель дает информацию о том, что хорошо получается у учащегося и рекомендует, над чем требуется поработать.

— предоставляет информацию о работе учащегося, а не а самом учащемся. *Нежелательны комментарии типа «Ты-хороший ученик!», «Моло-*

дец!», вместо этого: «Ответ содержательный, очень хороший...»;

— предоставляет конкретные идеи, как улучшить обучение.

Обратная связь должна содержать идеи, к примеру, вместо обычных слов: *«Вот это нужно исправить»*, можно сказать: *«Ты бы мог исправить это, если бы сделал вот так ...»..;*

— мотивирует на то, чтобы учащиеся делали улучшения, сразу же после выполненного задания в классе: *«Было бы отлично, если ты сразу приступишь к...»;*

— комментирует вначале то, что сделано хорошо, а не то, что сделано неправильно. Какой в этом смысл? Как вы думаете? Чтобы не отбить у учащегося желания учиться, чтобы наладить доверительные отношения, после похвалы каждый способен принимать критику;

— предоставляет обратную связь ясно и в достаточном количестве, чтобы учащиеся понимали, что нужно делать, но не настолько много, чтобы работа не была выполнена за них;

— предоставляет обратную связь с учетом особенностей учащегося, исключая субъективность и предвзятость навешивание ярлыков, оценка, сравнение).

Ни в коем случае в обратной связи не должны быть выражения типа: *«Выполни так, как сделано у Данияра» или «Глупый ответ», «Как ты мог до этого додуматься?», «Ты говорила так тихо, что тебя вообще не слышно»*. Такие выражения затрагивают личность учащегося.

Обратная связь может быть предоставлена в устной и письменной форме.

Словесная оценка (устная обратная связь).

Самый распространенный вид оценки. Учитель похвалил учащегося за хорошее выполнение упражнения и, таким образом, провел устную обратную связь, соответственно, учащийся может понять, что данный материал или информацию он успешно освоил. Учитель указал учащемуся на ошибки в выполнении упражнения. Он не поставил за работу никакой отметки, но оценил ее. В результате учащийся может судить о том, что ему необходимо сделать для достижения более высоких результатов. Устная обратная связь (комментарий учителя) может быть полной (развернутой) или краткой (неразвернутой). Использование неразвернутых или кратких комментариев чаще всего включает только оценку учителя «хорошо», «неправильно», и не предоставляет учащемуся совета, рекомендации, направления выполнения работы. Для достижения цели формирующего оценивания — предоставление эффективной обратной связи, рекомендуется использовать развернутый комментарий.

Что касается, письменной формы обратной связи, приводим ниже примеры:

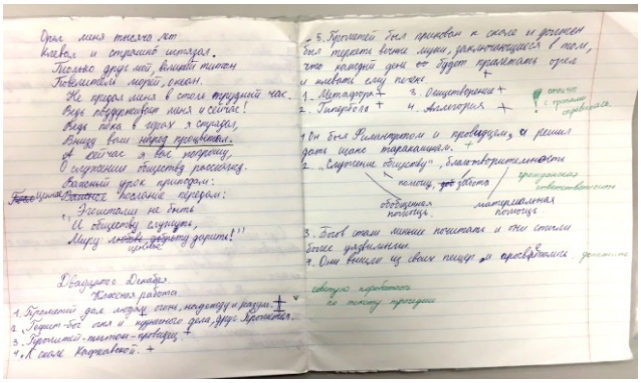

Рис. 2.

При предоставлении письменной обратной связи можно использовать следующие приемы:

Напоминание (например, во время проверки работы учитель может написать в письменной работе ученика: «Для того чтобы найти тему и идею текста, прочитай в словаре их определения»);

II. Постановка вопросов: Как ты думаешь? Что находишь здесь неуместным?

III. Представление образца: следуя данному образцу, попробуй ещё раз выполнить морфологический разбор существительного.

Примеры, приведенные выше, демонстрируют, что очень важно правильно применять обратную связь, только тогда можем рассчитывать на получение желаемых результатов. Здесь очень уместен вопрос: «Кого она обеспечивает результатами?».

Конструктивная обратная связь, в первую очередь, позволяет ***учащимся*** получить ответ на 3 вопроса:

— *На каком этапе обучения я нахожусь?*

— *Каким образом я достигну результата?*

— *Над чем необходимо работать, чтобы восполнить пробелы?*

Учителям позволяет получить ответы на следующие вопросы:

— *как идет процесс оценивания?*

— *где учащиеся достигли прогресса?*

— *как в дальнейшем планировать работу для улучшения процесса обучения?*

А родителей обеспечивает ответами на следующие вопросы:

— *какие достижения и недостатки имеет мой ребёнок в процессе обучения?*

— *насколько я понимаю и поддерживаю своего ребёнка? школу?*

— *чувствую ли я спокойствие в вопросах отчётности от школы?*

Затрагивая дискуссионный вопрос статьи: «Обратная связь — это рефлексия?», мы считаем, что обратная связь — это двухвекторный процесс, который предполагает взаимодействие между тем, кто прокомментировал и оценил и тем, кто задумался, сделал выводы и пересмотрел работу. Внутренний монолог учащегося над результатами

проделанной работы, рекомендуем рассматривать как рефлексию. Точкой пересечения обратной связи и рефлексии является тот момент, когда учащийся фокусируется на оценивании итогов своей работы на основе критериев и, когда он размышляет, рассуждает, насколько это у него получилось хорошо. Там, где начинается его размышление и переосмысление — это и есть рефлексия...

В обратной связи, на наш взгляд, учитель должен показать пример того, как предоставить правильный фидбек и со временем ослабить контроль, тем самым научить учащихся эффективно предоставлять обратную связь себе на основе конкретных критериев.

Таким образом, обратная связь содержит информацию, которая позволяет учащемуся преодолеть разрыв между текущим и желаемым результатом.

При условиях, когда:

— Обратная связь четко связана с целями обучения;

— Учащийся понимает критерии успеха/стандарты;

— Концентрация на задании, а не на учащемся (личные интересы/собственное «я»);

— Обратная связь эффективно спланирована по времени;

— Обратная связь конкретна и понятна;

— Обратная связь дает подсказку в правильном направлении для преодоления разрыва;

— Обратная связь предлагает стратегию достижения, а не решения;

— Обратная связь стимулирует, требует действий и является достижимой.

Конечно, практика IB предоставляет множество перспектив в связи с рассматриваемым вопросом. Тем не менее, важна в организации обратной связи правильная постановка вопроса, **которая** обеспечит учащихся и их родителей конкретными ответами на вопросы об учебных достижениях, учителя — верными действиями в организации процесса обучения.

Литература:

1. Принципы Эффективной обратной связи. В. Саломасов. Раздел «Эффективная коммуникация» http://www.orator.biz/library/speech/principi_obratniy_svyazi/.
2. Использование эффективных приемов обратной связи, взаимоконтроля и взаимооценки учащихся на уроках физики. Мышковская А. П.
3. https://multiurok.ru/blog/ispol-zovaniie-effiektivnykh-priiemov-obratnoi-sviazi

Музыкальная деятельность. Апробация и реализация ФГОС ДО

Бирюкова Ирина Александровна, музыкальный руководитель высшей квалификационной категории;
Стакнёва Надежда Геннадьевна, методист первой квалификационной категории;
Лялина Светлана Борисовна, воспитатель высшей квалификационной категории
АНО ДО «Развитие» г. Королев (Московская обл.)

1. Введение:

Занимаясь методикой музыкального развития детей дошкольного возраста, я обнаружила, что ребенок и музыка необыкновенно схожи, пространства детства и музыки неразрывно связаны с понятием игры. Этот вывод стал для меня исходной точкой, определив сущность педагогических технологий музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста. Путь, который совершает малыш, открывая для себя мир музыки, а с её помощью самого себя и окружающий мир, чрезвычайно важен для него. Это очень интересный и необыкновенный маршрут, помогает ребенку в его музыкальных достижениях и художественном поиске, в свершении многочисленных и разнообразных открытий.

Идя в ногу с современными образовательными процессами, педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий. Использование современных технологий в музыкальном развитии дошкольника требуют новых подходов к музыкальному воспитанию.

Музыка и игра — источник детской радости. Применяя на музыкальных занятиях различные игровые методы, я решаю важную задачу раннего музыкального воспитания детей — развиваю эмоциональную отзывчивость на музыку. В своей работе музыкального руководителя ДОУ, я использую современные образовательные технологии в различных видах музыкальной деятельности в соответствии с ФГОС ДО.

2. Содержание работы

Использование информационно-коммуникативной технологии на музыкальных занятиях позволяет мне, как педагогу, значительно оживить совместные образовательные отношения с детьми, расширяя возможность в преподнесении музыкального и дидактического материала. Занятия с применением ИКТ активизируют внимание дошкольника, усиливают познавательный интерес к музыке. Занятия становится более содержательным и гармоничным.

Задачи музыкального воспитания осуществляются посредством нескольких видов музыкальной деятельности: слушания музыки, пения, музыкально-ритмических движений, музыкально-дидактических игр, игры на детских музыкальных инструментах. Средства новых информационных технологий я включаю во все виды музыкальной деятельности:

В разделе «Слушание музыки» — используются компьютерные презентации позволяющие обогатить процесс эмоционально — образного познания ребенка, вызывая желание неоднократно слушать музыкальное произведение.

В разделе «Пение» — певческие навыки усваиваются в процессе разучивания песен (игра со звуками своего голоса, интонациями речи). Показ компьютерной презентации к песне помогает заинтересовать детей провести беседу, отвечающей тематике песни.

В разделе «Музыкально-ритмические упражнения» — процесс разучивания танцев с использованием учебных видеороликов становится увлекательным и интересным для ребенка.

В разделе «Музыкально-дидактические игры» — применение озвученных презентаций помогают ребенку сначала узнать задание, а потом проверить правильность выполнения его.

Использование *ИКТ* позволяет педагогу ярко и понятно донести до ребенка информацию о разных видах искусства, такие, как театр, балет, опера

Формированию основам музыкальной культуры дошкольников, накопление опыта музыкального восприятия *способствует технология развития восприятия музыки* О. П. Радыновой. Алгоритм применения технологии в практической деятельности:

Этапы:

— *1-й этап:* установка на слушание (беседа о муз. произведении, знакомство с автором, названием);

— *2-й этап:* исполнение музыкального произведения педагогом или слушание в аудиозаписи;

— *3-й этап:* определение эмоционально — образного содержания музыки («Какие чувства передает музыка?»);

— *4-й этап:* выделение черт программности и изобразительности при их наличии («О чем рассказывает музыка?»)

— *5-й этап:* определение выразительных средств, с помощью которых создан музыкальный образ («Как рассказывает музыка?»);

Причём эти этапы могут наслаиваться друг на друга на каждом последующем занятии. Первый этап является стержневым.

— *6-й этап:* сочетание восприятия музыки с практическими и творческими действиями, помогающими дошкольнику выразить во внешних проявлениях свои переживания, глубже прочувствовать характер музыки, активно переживать свои впечатления.

Использование на занятиях *технологию формирования двигательных умений А. И. Бурениной* предполагает вариативные игровые формы организации педагогического процесса на основе сотрудничества ребёнка и взрослого и включает следующие *этапы:*

— *1-й этап:* подражание детей образцу исполнения движений педагогом («вовлекающий показ»)

— *2-й этап:* развитие умения самостоятельно исполнять отдельные движения, упражнения и целые композиции. (Используются приёмы: показ исполнения ребёнком, показ условными жестами и мимикой, словесные указания, «провокации», т. е. специальные ошибки педагога для активизации внимания детей).

— *3-й этап:* творческое самовыражение.

(Формирование умения самостоятельно подбирать и комбинировать знакомые движения и придумывать собственные, оригинальные).

Игровая технология формирования навыков творческого музицирования Т. Э. Тютюнниковой позволяет сохранять и развивать природную музыкальность дошкольников на основе равноправного, межличностного, творческого, совместного игрового взаимодействия, безоценочного музыкального процесса.

Этапы:

— *1-й этап:* обучение простейшим элементам игры на музыкальных инструментах и умению их практически применять;

— *2-й этап:* творческое музицирование — импровизационное обращение со знакомым материалом, умение его использовать по — своему, комбинировать в различных вариантах, экспериментируя и фантазируя;

— *3-й этап:* концертное музицирование — исполнение ансамблем детей некоторых произведений классической, детской и фольклорной музыки.

Использование *технологии развития творческих способностей дошкольников в музыкально-театрализованной деятельности (А. С. Буренина, М. Родина, М. Д. Маханёва, Э. Г. Чурилова)* на музыкальных занятиях помогает приобщать детей к театральной культуре, пробуждает интерес к театрально — игровой деятельности.

Этапы:

- *1-й этап:* расширение и систематизация знаний детей о театре по темам:

— Особенности театрального искусства,

— Виды театрального искусства,

— Рождение спектакля,

— Театр снаружи и изнутри,

— Культура поведения в театре.

- *2-й этап:* «Театрализованная игра» — направлен не столько на приобретение ребенком профессиональных умений и навыков, сколько на развитие игрового поведения, эстетического чувства, способности творчески относиться к любому делу, уметь общаться со сверстниками и взрослыми людьми в различных ситуациях. Включает:

— Игры на развитие слухового внимания, творческого воображения и фантазии.

— Игры с импровизированными шумовыми инструментами;

— Пальчиковый игротренинг.

— Игры на развитие восприятия характера и содержания муз. Произведения.

— Игры на развитие зрительного внимания.

— Игры с предметами быта и игрушками.

— Упражнения с атрибутами на развитие мелкой моторики, внимания, памяти, воображения.

— Игры на действия с воображаемыми предметами или на память физических действий.

— Упражнения по формированию выразительности исполнения (развитию мимики, пантомимики).

— Игры-этюды на развитие эмоций.

— Игры-этюды на развитие творческого воображения.

— Игры-этюды на общение.

— Упражнения и игры на развитие культуры и техники речи (дыхательные и артикулярные упражнения).

— Скороговорки.

— Упражнения на развитие интонационной выразительности.

— Творческие игры со словом.

— Инсценирование стихотворений.

— Подготовка и разыгрывание разнообразных минидиалогов, потешек, песенок, стихов, разнообразных сказок и инсценировок.

• *3-й этап:* работа над спектаклем (девять основных шагов):

1. Выбор пьесы или инсценировки и обсуждение ее с детьми.

2. Деление пьесы на эпизоды и пересказ их детьми.

3. Работа над отдельными эпизодами в форме этюдов с импровизированным текстом.

4. Поиски музыкально-пластического решения отдельных эпизодов, постановка танцев. Создание совместно с детьми эскизов декораций и костюмов.

5. Переход к тексту пьесы: работа над эпизодами. Уточнение предлагаемых обстоятельств и мотивов поведения отдельных персонажей.

6. Работа над выразительностью речи и подлинностью поведения в сценических условиях; закрепление отдельных мизансцен.

7. Репетиции отдельных картин в разных составах с деталями декораций и реквизита (можно условными), с музыкальным оформлением.

8. Репетиция всей пьесы целиком с элементами костюмов, реквизита и декораций. Уточнение темпоритма спектакля. Назначение ответственных за смену декораций и реквизит.

9. Премьера спектакля. Обсуждение со зрителями и детьми, подготовка выставки рисунков детей по спектаклю.

Разработанный мною конспект ООД по музыкальному развитию *«Путешествие в «Играй-город» для детей средней группы 4—5 лет* включает все вышеперечисленные технологии.

3. Основная часть. Конспект ООД по музыкальному развитию «Путешествие в «Играй-город»

Цель: побуждать детей к активному участию во всех видах музыкальной деятельности.

Задачи:

Развивающие: развивать умение выполнять движения в соответствии с характером музыки; петь выразительно, передавая характер песни.

Образовательные: закреплять умение выполнять простейший ритмический рисунок хлопками; играть на музыкальных инструментах; продолжать учить петь естественным голосом, без напряжения, вместе начинать и заканчивать песню, слышать вступление; выполнять танцевальные движения вместе по показу взрослого.

Воспитательные: воспитывать интерес к музыке, эстетическое восприятие.

Предварительная работа: чтение сказки «Теремок»; поэтапное разучивание с детьми по ролям сказки; слушание музыкальных произведений, разного характера; изготовление карточек «Эмоции».

Материалы и оборудование: музыкальные инструменты, карточки с эмоциями, мультимедийное оборудование, музыкальный центр, театр кукол, «сундучок заданий».

Ход ООД:

Дети свободно входят в зал вместе с воспитателем.

Муз рук: здравствуйте, ребята!

Дети: здравствуйте!

Муз. рук: я рада вас видеть! Давайте поприветствуем друг друга!

Дети: «С добрым утром! С добрым днем! Вот как славно мы живем! Здравствуйте!»

Муз. рук: ребята, скажите, любите ли вы играть?

(Ответы детей)

Муз. рук: а в какие игры вы любите играть?

(Ответы детей)

Муз. рук: спросила я вас про игры не случайно. Сегодня утром я получила письмо от своего друга музыканта, который живет в волшебном *«Играй городе»*. Его жители очень любят играть, петь и веселиться. Самая веселая их них — принцесса *Игруля*. Но в последнее время она загрустила, не с кем не играет, а только плачет. Жители города расстроились из — за этого и тоже загрустили. Мой друг музыкант просит нас помочь, развеселить принцессу и вернуть в город смех и радость. Поможем жителям «Играй — города»? Но смогут это сделать только дружные и добрые ребята. Как вы думаете, справитесь вы с этой задачей? Почему вы так считаете?

(Ответы детей)

Муз. рук: тогда можно отправляться в путь. Я знаю дорогу и поведу вас. К сожалению, в «Играй — город» могут попасть только дети, поэтому вам ребята, нужно прохлопать (*схема ритмослогов*) и произнести волшебные слоги, чтобы я превратилась в ребенка. И так готовы.

Схема ритмослогов *(Игровая технология формирования навыков творческого музицирования Т.Э. Тютюнниковой)*

Дети: (*прохлопывают*)

(*муз. рук. надевает бантик и превращается в девочку*)

Муз.рук: ну вот, я готова! Мы сейчас отправимся в город, в котором главный житель — ИГРА! Пошли...

Танец — разминка «Что такое доброта» *(Технология формирования двигательных умений А.И. Бурениной)*

Муз.рук: ребята, посмотрите, а вот и ворота «Играй — города». Ворота закрыты. Мой друг музыкант предупреждал, что на воротах замок, а рядом должен быть «Сундучок заданий». Замок откроется, если вы выполнить задание.

Находят сундучок, в нём муз. инструменты и театральные куклы. Открывают и выполняют задания.

1 задание:

Рассказать сказку с помощью этих музыкальных инструментов, а куклы вам в помощь (сказка «Теремок).

(Технология развития творческих способностей дошкольников в музыкально-театрализованной деятельности А.С. Буренина, М. Родина, М.Д. Маханёва, Э.Г. Чурилова)

Муз. рук.: молодцы! Ворота открылись, можно входить в город.

— А вот и «*Переулок Эмоций*». Здесь живут жители «Играй — города» и выглядывают в окошки, а настроение у них разное. Давайте определим вместе, какое у кого настроение, в этом нам поможет музыка. Давайте послушаем *1 мелодию* и выберем нужную карточку.

Дети слушают музыку Д. Кабалевского «Резвушка» — выбирают нужную карточку с эмоцией.

— Слушаем 2 мелодию и выберем нужную карточку.

Дети слушают музыку Д. Кабалевского «Плакса» — выбирают нужную карточку с эмоцией.

Слушаем 3 мелодию и выберем нужную карточку.

Дети слушают музыку Д. Кабалевского «Злюка» — выбирают нужную карточку с эмоцией.

(Технология развития восприятия музыки О.П. Радыновой)

Муз рук: молодцы, вы угадали настроение жителей «Играй — города». А чтобы настроение у всех жителей было радостное, давайте научим их игре «Мышка и мышата»

Игра «Мышка и мышата» (ритмическая игра.)

Муз рук.: продолжаем наш путь. А вот и площадь «Радости» и «Дворец Счастья». И сама принцесса Игруля. Но посмотрите, она грустная. Давайте ее развеселим и потанцуем «Полечку».

Танец «Полька»

(Технология формирования двигательных умений А.И. Бурениной)

Муз рук: ребята, обратите внимание, наша принцесса заулыбалась и жители «Играй — города» тоже радуются! Хлопают вам! Давайте возьмем музыкальные инструменты и вместе все порадуемся, поиграем на них.

Оркестр

(Игровая технология формирования навыков творческого музицирования Т.Э. Тютюнниковой)

Муз. рук: ребята, мы с вами развеселили принцессу Игрулю, и теперь в «Играй — городе» веселятся и радуются все жители.

— А нам пора возвращаться в детский сад, задержались мы с вами. А поможет нам в этом осенняя песенка. Мы ее споем и окажемся у нас в детском саду.

Песня «Осень»

Муз. рук: вот мы и дома. Ой, ребята, а про меня забыли, мне нужно превратиться во взрослого. Скорее превращайте меня, где наши музыкальные схемы, нужно прохлопать и произнести волшебные слоги. Готовы?

Дети: *прохлопывают схему ритмослогов*

Муз. рук. снимает бантик и становится взрослой.

Муз. рук: ребята, скажите, где мы сегодня с вами побывали? Что доброго сделали? Что вам больше всего запомнилось и понравилось?

(Ответы детей)

Молодцы, ребята. Наше путешествие подошло к концу. До свидания, друзья, до новых встреч!

3. Заключение

Применение современных образовательных технологий на ООД по музыкальному воспитанию решают задачу общего развития детей средствами музыки, обогащают внутренний и духовный мир ребенка, развивают эмоциональную отзывчивость, формируют элементарное представление о видах искусства, национальных традициях и праздниках. Применение этих технологий соответствуют ФГОС ДО в воспитательно-образовательном процессе.

Использование игровых приемов и методов в нестандартных, проблемных ситуациях, требующих выбора решения из ряда альтернатив, у детей формирует гибкое, оригинальное мышление. Например, на занятиях, сочиняя музыкальные истории, сказки воспитанники получают опыт, который позволит им играть затем в игры — придумки, игры — фантазии. Таким образом, современнее игровые технологии тесно связаны со всеми сторонами воспитательной и образовательной работы детского сада и решением его основных задач.

Вывод: в ходе реализации ФГОС ДО, использование современных образовательных технологий, несомненно, дают положительный результат.

У детей появилось желание заниматься музыкальной деятельностью, причем не только петь, танцевать, но и слушать музыкальные произведения.

Они достаточно умело высказываются о характере, жанре произведения, знают и используют в речи специальную музыкальную терминологию (в пределах своего возраста).

Дети самостоятельно следят за осанкой во время занятий, соблюдают охрану голоса, активны во время игр, упражнений.

Литература:

1. Буренина А. И. «Ритмическая мозаика». Музыкальная палитра Санкт-Петербург, 2012.
2. Мерзлякова, С. И. «Роль интегрированных занятий в развитии дошкольников» //«Музыкальный руководитель» 2010 г. — № 2. — с. 2.
3. Радынова, О. П. «Дошкольный возраст: как формировать основы музыкальной культуры» //«Музыкальный руководитель» 2005 г. — № 1. — с.3.
4. Радынова О. П. «Дошкольный возраст — задачи музыкального воспитания» // Дошкольное воспитание 1994 г. — № 2, с. 24—30.
5. Скопинцева, О. А. «Развитие музыкально-художественного творчества старших дошкольников» /Скопинцева О. А. — Волгоград, 2010.
6. Тарасова, К. В. «Развитие музыкальных способностей в дошкольном детстве» //«Музыкальный руководитель» 2010 г. — № 1. — с.10.
7. Тютюнникова, Т. Э. «Просто, весело, легко» // «Музыкальный руководитель» 2009 г. — № 5. — с.4.

Урок по русскому языку в 1 классе «Слова-синонимы»

Бирюлева Надежда Алексеевна, учитель начальной школы
ГБОУ СОШ № 347 г. Санкт-Петербурга

Цели и задачи: — познакомить детей со словами-синонимами;

— развивать речь учащихся;
— обогащать словарный запас;
— формировать умение составлять предложения;
— воспитывать чувство любви к родному языку и родной природе на материале художественных произведений;
— воспитывать бережное отношение к природе.

1. Организационное начало урока.

У нас в классе сегодня гости. Поздоровайтесь. Давайте настроимся на работу, улыбнемся друг другу.

На уроке русского языка мы продолжим красиво писать, будем думать, рассуждать, повторим изученный материал и познакомимся с новыми очень интересными словами.

2. Чистописание.

синонимы (обертывание буквы)

Внимание на доску. Скажите, какое слово я написала. (синонимы)

На уроках чтения у нас встречались такие слова. Кто знает, что такое синонимы?

(Синонимы — это ...)

(В руках учителя карточка, на которой написано: СИНОНИМЫ)

— Прочитайте ещё раз это слово про себя. Назовите 1-й, 2-й ... слоги.

— Назовите ударный слог.

— А теперь давайте вслух, по слогам прочитаем это слово.

Тема нашего урока: «Слова — синонимы» (карточка крепится на доске)

— Взяли ручки с зеленой пастой. Перед тем, как вы напишите это слово, скажите, на что надо обратить внимание при выполнении задания. (На высоту букв, на расстояние между элементами и между буквами, на верхнее и нижнее соединения)

— Напишите слово четко, ровно, без помарок.

3. Объяснение нового материала.

1. Перед тем, как говорить о новых очень интересных словах, попрощаемся со старыми нашими знакомыми словами — близнецами.

(На доске картинки с изображением ключей. Учитель читает стихотворение)

Потеряла Алёнушка ключ,
На опушке искала — не видно.
Вдруг журчащий увидела ключ.
Да не этот ей нужен, как видно.
Много разных есть ключей:
Ключ родник среди камней,
Ключ скрипичный завитой,
И обычный ключ дверной.

— О чём это стихотворение? О каких ключах говорится в стихотворении?

(Ключ дверной для запирания и отпирания замка.
Ключ скрипичный — знак в начале нотной строки.
Ключ, вытекающий из земли.
Можно спросить, какие ещё значения имеет слово «ключ»?)

— Как же называются слова, которые звучат и пишутся одинаково, но имеют разное лексическое значение? (Омонимы)

(Оставляем на доске картинку с изображением родника)

— Как же по-другому можно назвать ключ, где реки берут свое начало, место, где можно напиться человеку или животному? (Родник, источник)

Скажи «родник» —
И вот возник,
Бежит в зеленой чаще
Веселый ключ журчащий.

— Разные слова «ключ», «родник» называют одно и то же: водный источник, который течет из глубины земли.

— Как называются слова, которые имеют одинаковое лексическое значение, но произносятся по-разному. (Слова-синонимы)

(На доске открывается запись: Р... ДНИК И... ТОЧНИК КЛЮЧ)

— Напишите на следующую строчку слова, вставьте пропущенные буквы.

— Проверим! Какое слово лишнее? Почему? (Ключ, т. к. нет правила на безударную гласную)

— Давайте определим, в какой части слова находится безударная гласная в двух других словах, и объясним их написание?

(Родник — безударная гласная в корне слова, словарное слово;

источник — безударная гласная в приставке, глухая с глухой, безударная гласная в суффиксе)

— С точки зрения фонетики, что объединяет все эти слова.

(Количество букв и звуков совпадает)

— С точки зрения морфологии, что объединяет все эти слова?

(Это имена существительные мужского рода, стоят в единственном числе, неодушевлённые, нарицательные)

— Значит, слова-синонимы могут обозначать предметы, являться именами существительными. С одним из этих слов придумайте словосочетание.

(Источник в лесу...)

— Напишите словосочетание на следующую строчку, крестиком укажите главное слово.

2. Запишите слова в два столбика. В первый столбик слова с безударной гласной в корне, не проверяемой ударением; во второй — слова с безударной гласной, которую можно проверить ударением.

Слова: громадный, пахучий, забавный, большой, дозорный, ароматный, сторожевой, забавный, смешной, морозный, холодный.

(В тетради у детей:

Громадный *пахучий*
забавный *большой*
дозорный сторожевой (-ив- -ев- повтор)
ароматный смешной
морозный холодный

В словах выделены приставки и корни)

— Проверим! Прочитайте слова, которые вы записали в первый столбик. Назовите безударную гласную, определите, в какой части слова она находится.

— Как называются слова, безударную гласную в которых мы проверить не можем? (словарные)

— Прочитайте слова второго столбика. Назовите безударную гласную. Определите, в какой части слова она находится, подберите проверочное слово. (Проверка)

— Обратите внимание на словообразование.

Какое слово лишнее? (Большой)

Почему?

(Все остальные слова образованы суффиксальным способом)

— А теперь к словам левого столбика подберите близкие по смыслу слова из правого столбика. Возьмите простой карандаш и соедините два слова стрелочкой.

(Выполняют работу)

— Как называются слова близкие или одинаковые по значению, но разные по написанию.

(Слова-синонимы)

— Какой части речи эти слова?

(Имена прилагательные)

— Значит, слова-синонимы могут обозначать признак предмета и являться именами прилагательными.

— Прочитайте пары слов. Дополните каждую пару. Давайте синонимы к словам морозный, холодный запишем в тетрадь.

(В тетради и на доске появляется запись: *студеный, ледяной, мерзлый, суровый*...

Можно написать слова в порядке возрастания признака.)

— Придумайте предложение со словосочетанием, которое мы написали и одним из прилагательных.

(На доске и в тетрадях дети пишут предложение и разбирают его.

Предложение: *В лесу из глубины земли бьёт холодный источник*. В словах выделены орфограммы — безударные гласные, обозначены части слова, в которых находятся эти орфограммы; подчеркнута грамматическая основа, обозначены части речи)

— Каким близким по значению словом можно заменить слово «холодный»? (студеный)

Прочитайте новое предложение.

3. А сейчас внимание на доску. (На доске запись)

В глуши лесной, в глуши зеленой,
Всегда тенистой и сырой,
В крутом овраге под горой,
Бьёт из камней родник студеный.
Кипит, играет и спешит,
Крутясь хрустальными клубами,
И под ветвистыми дубами,
Стеклом расплавленным бежит.
(И. Бунин)

— Прочитайте про себя то, что написано на доске. Приготовьтесь прочитать вслух.

— Что вы прочитали? (Текст)

Докажите. (...)

— Всё ли в тексте понятно?

Вода чистая, прозрачная, похожа на расплавленное стекло. Как вы понимаете это предложение? (...)

— Подберите синоним к слову «хрустальная» (Прозрачная)

— Какова тема текста? О чем говорится в тексте? (В тексте говорится о роднике)

Как можно озаглавить этот текст? (Родник)

И. Бунин так и озаглавил стихотворение — «Родник».

— Каждый текст имеет идею — главную мысль, ради которой создаётся произведение. Какая идея этого текста?

(Бунин показал нам движение родниковой воды...)

— Какие слова использовал для этого? (слова-синонимы)

Прочитайте этот текст ещё раз вслух. Найдите в нем слова-синонимы, слова, передающие движение воды.

(На доске появляются карточки со словами: БЬЁТ, КИПИТ, ИГРАЕТ, СПЕШИТ, КРУТИТСЯ, БЕЖИТ).

— Какой частью речи являются эти слова-синонимы? (Глаголами)

Значит, слова-синонимы могут быть не только именами существительными, именами прилагательными, но и глаголами.

— С новой строчки, с большой буквы напишем слова-синонимы из текста и продолжим синонимический ряд.

«Бьёт из камней» — как по-другому можно сказать?

(Течет, струится, льётся, хлещет)

— Какое из этих слов больше подходит к нашему стихотворению? (Хлещет)

Аналогично:

Кипит — бурлит, клокочет

Играет — резвится

Спешит — торопится

Крутится — вращается, кружится

Бежит — мчится, несется

— Какой характер должен иметь родник, чтобы совершать такие действия?

(Бурный, импульсивный, беспокойный, бушующий, шумный, задорный)

Родник — это символ России, сердце нашей родины.

— Как вы думаете, зачем человеку необходимо знать, как можно больше слов-синонимов?

3. Закрепление.

— Вспомните, о чем мы говорили сегодня на уроке?

— Что нового вы узнали?

— Какие слова называют синонимами?

4. Организационный конец урока.

Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе

Вебер Инга Сергеевна, аспирант
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

В современном мире все быстро меняется. Меняются и методики изучения английского языка. Все больше центров образования используют в своей работе видеоматериалы, мультимедиа, ролевые игры. Считается, что изучение языка будет эффективным только при условии, что человек получает удовольствие от самого процесса, а не мотивирует себя только тем, что изучение языка является необходимостью. Основной целью изучения английского языка является не только формирование и развитие коммуникативной культуры людей, изучающих язык, а и их обучение практическому овладению английским языком. Сейчас преподавания языка стало более прикладным, в то время как раньше оно носило больше теоретический характер.

В настоящее время всё больше и больше преподавателей используют новые методы изучения иностранного языка, которые могут быть более эффективны. Одним из наиболее продвинутых методов изучения иностранного языка является метод языкового погружения.

Программа языкового погружения как экспериментальный метод обучения.

Зачатки идеи метода языкового погружения использовал немецкий преподаватель Берлиц, который специально избегал употреблять родной язык в обучении [2]. На своих занятиях он настаивал, чтобы учащиеся больше беседовали именно на изучаемом языке, и таким образом усваивали лексику и грамматику без заучивания правил и слов.

Термин погружение (анг. immersion) появился в 60х годах прошлого века в Канаде. Из-за двух официальных языков в этой стране, многие канадцы испытывали трудности при приеме на работу или повседневном общении. Так, в школах англоговорящих детей обучали на французском языке и наоборот. Как результат, возник метод погружения в языковую среду, когда учитель обучает или озвучивает инструкции на уроке на неродном языке. Иностранный язык начинает восприниматься как родной.

Метод языкового погружения — это метод обучения второму языку (не обязательно «иностранному» для уче-

ников), при котором учитель озвучивает задания на уроке на втором языке учащихся [4].

В соответствии с методикой «погружения», английский язык должен быть единственным средством общения между преподавателем и учащимися. Основной первостепенной целью этой программы является развитие языковых навыков у детей, чьим родным языком не является английский.

Характерными чертами метода погружения являются следующие особенности:

— направленность на овладение устной иностранной речью;

— создание обстановки погружения в атмосферу;

— активизация резервных возможностей личности;

Различают несколько степеней погружения в языковую среду, в зависимости от возраста учащихся и времени, которое отводится на изучение языка.

1. Полное погружение, где учащиеся 100% своего времени, посвящают иностранному языку. При таком типе появляется умение вести спонтанные диалоги.

2. Частичное погружение, где 50% учебного времени используется на изучение языка. Много внимания отводится на знание о стране изучаемого языка.

3. Двустороннее или двуязычное погружение, где половина группы учащихся состоит из носителей одного языка, остальные являются носителями другого языка. Преподавание ведётся попеременно на двух языках.

Таблица 1. **Типы языкового погружения**

Тип языкового погружения	Краткая характеристика
урочный	Проведение занятий на изучаемом языке
воспитательный	Мероприятие и поездки, направленные на изучение культуры страны изучаемого языка
исследовательский	Индивидуальные, парные и групповые проекты

Применение метода погружения на практике: методы и приемы

Основа метода погружения состоит в использовании лексики и восприятии речи на слух — это и является главным барьером для учеников в современной школе. Поэтому необходимо применять различные приемы, помогающие создать комфортную обстановку в классе и коллективе.

Как известно окружающая обстановка сильно влияет на состояние человека, его настроение, работоспособность, уверенность в себе, творческую генерацию идей. Чтобы создать комфортную обстановку для общения, необходимо позволить ученикам самостоятельно выбрать себе место, а так же все классное пространство должно располагать к открытости: красочное оформление, круговая постановка посадочных мест и т.д.

На практике метод языкового погружения отличается по массе параметров от других методов обучения иностранным языкам, которые используются в настоящее время. При таком методе должны быть применены новые принципы отбора и организации речевого и языкового материала, из которых ведущими являются деятельностный, личностно-ролевой, ситуативно-тематический принципы [1].

В процессе обучения иностранному языку необходимо показывать учащимся, как можно использовать имеющиеся у них компетенции в родном языке при изучении иностранного, нужно формировать и совершенствовать общие для родного и иностранного языков учебные умения, связанные с выполнением устных и письменных заданий по учебнику, грамматическому справочнику.

При применении метода языкового погружения современный учитель должен рассматривать на своих уроках такой аспект как языковой барьер — не умение говорить на иностранном языке. Чтобы применить свои знания на практике, ученики должны много тренироваться, постепенно преодолевая волнение, мешающее им сконцентрироваться. Учитель же должен создать комфортные условия для общения и восполнить отсутствие естественной иноязычной среды.

На уроках необходимо применять коммуникативный метод, который обеспечивает активное участие в уроке каждого ученика, стимулирует речевое общение, способствует формированию интереса и стремление изучать иностранный язык. Самыми распространенными средствами являются — игра, ситуация, стихи и песни.

Коммуникативный метод настроен на преодоление проблемы языкового барьера, так как он совмещает в себе перевод и грамматические упражнения с упражнениями речевыми. Основная особенность заключается в том, что у учащихся возникает максимальная мотивация к проговариванию всего, что изучается.

Ученики должны чаще наблюдать живое общение, чтобы понимать, что язык, который они учат, живой, что на нем общаются такие же люди, В этом могут помочь аудиовизуальные средства обучения — фильмы, кинофрагменты, записи радио- и телепередач и др. Они могут познакомить учащихся с историей и культурой страны изучаемого языка, помогают наглядно представлять и осмысливать явления природы и общественной жизни. Рациональное применение аудиовизуальных средств помогает восполнить недостаток иноязычной среды на уроках английского как на начальном, так и на продвинутом уровне. Систематическое внедрение видеоматериалов в процесс обучения позволяет детям больше практиковать свою речь, способствует созданию комфортных условий для преодоления «языкового барьера».

Плюсы и минусы использования метода языкового погружения

Многочисленных исследований показали, что двуязычные дети, в общем, имеют более высокие показатели интеллекта по сравнению с моноязычными сверстниками. У таких детей гораздо лучше развиты память, внимание, мышление, они обладают большими математическими способностями. Языковое погружение приводит к тому, что дети становятся двуязычными. Учащиеся классов языкового погружения преуспевают по другим учебным предметам также успешно, как и ученики обычных классов. К тому же усвоенный в раннем возрасте второй язык помогает изучать новые иностранные языки.

Метод языкового погружения часто относят к категории интенсивных методов изучения языка. Можно в короткие сроки научиться владеть основной лексикой, но возможен психологический дискомфорт, так как на протяжении урока учащийся обязан отказаться от использования родного языка.

Метод погружения помогает достичь ощутимых результатов. Постепенно исчезает страх начала коммуникации, процесс обучения становится более увлекательным, у школьников возникает мотивация научиться всем тонкостям языка.

Педагоги, использующие данный метод, отмечают, что метод погружения является эффективным только при наличии у учащихся стремления к познанию языка. Этот метод обеспечивает всевозрастающую уверенность человека в своих силах и облегчает ему переход от обучения к самообучению.

Литература:

1. Закирьянов К. В условиях активного билингвизма / К. Закирьянов // Народное образование. — 1998 — № 5 — С. 74—75.
2. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение. Теория и практика. — М.: Высшая школа, 2009. — 280 с.
3. Лисичкина Т. А., Плотникова Л. А., Сельментова Ю. В., Колосс Н. М. Использование инновационных технологий на уроках английского языка: Материалы НПК «Совершенствование качества обучения иностранному языку в контексте реализации концепции модернизации образования». — Казань: РИЦ «Школа», 2007.
4. Малкина Н. А. Коммуникативные трудности на занятии английским языком и пути их преодоления — Сборник научно-методических статей. СПб.: «Детство-ПРЕСС», 2004. С. 49—63.
5. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностр. яз.вшк. — 1996. — № 1. — С. 25—34.
6. Шатилов С. Ф. Методика обучения английскому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1996. — 203 с.

Экологическая тропа и творческая деятельность учащихся

Гавриленко Арина Викторовна, аспирант
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка (г. Минск, Беларусь)

Важнейшим средством экологического образования является организация разнообразных видов деятельности школьников непосредственно в природной среде, в мире природы. Данное положение требует создания «учебного кабинета в природе». Учебная экологическая тропа — специально оборудованная в образовательных целях природная территория, на которой создаются условия для выполнения системы заданий, организующих и направляющих деятельность учащихся в природном окружении. Задания выполняются во время экскурсий, а также полевого практикума.

Ключевые слова: *экологическая тропа, маршрут, станция, характерные виды.*

Экологическая тропа — это специально оборудованный и тщательно изученный, особо охраняемый путь (маршрут) на территории, природа которой позволяет при ее изучении получить знания о естественных явлениях и объектах, экосистемах; создать условия для развития экологической культуры учащихся.

Работа на экологической тропе позволяет решать следующие задачи:

— изучение видового состава растений и животных на определенной территории;
— знакомство с методами изучения природных объектов в разных средах обитания;
— приобретение навыков исследовательской работы;
— выявление экологических связей между членами биогеоценоза в разных экосистемах;
— влияние антропогенных факторов на экосистемы и отдельные природные объекты;
— формирование навыков экологически грамотного поведения в природе, развитие экологической ответственности и др.

Маршруты троп должны отвечать принципам наименьшего вмешательства в окружающую природную среду.

Эколого-просветительская деятельность на тропе тем эффективней, чем лучше продуманы результаты, которых необходимо добиться. Четкая постановка задач позволит лучше оценить эффективность такой деятельности и внести в нее необходимые изменения. Задачи ставятся в соответствии с основными идеями экскурсии и целевой аудиторией.

Прежде чем начать создание экологической тропы на любой территории, необходимо изучить не только существующие в ее пределах природные условия и примечательные объекты, но также характер существующего рекреационного использования (периоды наиболее активного посещения, виды деятельности отдыхающих и т. п.). От этого в большой степени зависит протяженность, назначение и выбор типа тропы, наиболее подходящего для данных условий [1, с.128].

Привлекательность троп для посетителей складывается из трех компонентов: красоты природы, ее своеобразия и разнообразия.

Каждая тропа должна быть не похожа на другие. Это своеобразие достигается тем, что ее специально прокладывают рядом с особо привлекательными природными объектами (вековыми деревьями или деревьями с причудливо изогнутыми стволами, интересными обнажениями горных пород на склонах долин, родниками и прудами и т. п.).

Кроме того, для каждой тропы может быть разработан свой стиль, который будет использован при создании мостиков-переходов, стоянок, маркировочного знака тропы и т. п.

Главным требованием для всех способов подачи информации является ее максимальная краткость. Длинные тексты, как правило, не читаются. Должны быть в лаконичной форме выделены только ключевые и наиболее яркие моменты информационного обеспечения, которое в целом ориентируется на иллюстративный материал [2, с.240].

Среди способов донесения информации до посетителей следует отдавать предпочтение интерактивным способам, то есть информация не преподносится в виде голых фактов, а заставляет размышлять, догадываться, искать ответы на поставленные вопросы и лишь потом предлагать правильные и обоснованные ответы [4, с.101].

К таким основным пунктам экологической тропы в окрестностях агробиостанции «Зеленое» относятся (рис.1.):

— ручей, переходящий в ольс приручейный;
— луг разнотравный суходольный;
— сосняк мшистый;
— ельник приручейно-травяной;
— ельник мертвопокровный;
— сосняк брусничный;
— рудеральный комплекс;
— луг низинный.

Рис.1. Маршрут **экологической тропы на агробиостанции «Зеленое»**

Разнообразие реперных участков на экологической тропе позволят наиболее полно ознакомиться с биологическим разнообразием региона. Так, на протяжении маршрута экологической тропы окрестностей агробиостанции «Зеленое», учащиеся знакомятся со следующими экосистемами.

У ручья, дно которого покрыто камнями, обильно заселенными «реобионтами» — обителями быстротекущих вод, можно рассказать об этих живых организмах и показать их, достав камень из воды, на верхней стороне которого хорошо видны многочисленные поселения личинок мошек, а на нижней хорошо заметно, как извиваясь, переползают с места на место представители одной их экологических групп поденок, или разновозрастные особи пиявок и личинок ручейников.

На лесных объектах студенты знакомятся с процессом сукцессии биоценозов, связанной со сменой гидротерми-

ческих условий местности и антропогенным воздействием на данную территорию, изучают особенность отдельных ценоэлементов лесного биогеоценоза. Важным является возможность изучить здесь особенности почвообразования, описать своеобразный профиль дерново-подзолистой лесной почвы.

Изучение структуры луговых биоценозов позволит учащимся познакомиться с основными экологическими группами луговых растений, изучить ярусность лугового биоценоза.

Паспорт экологической тропы на агробиостанции «Зеленое»:

— Местонахождение: Минская обл., Минский район, д. Зеленое.

— Протяженность маршрута: 2,7 км.

— Тип экологической тропы: учебная, пешеходная тропа.

— Сложность маршрута — средний.

— Время прохождения маршрута (с учетом рассказа экскурсовода): 2,5 ч.

— Режим использования: конец мая — начало сентября.

Обзорные точки экологической тропы:

1. Ольс приручейный.

Расположен по обе стороны ручья, пересекающего железную дорогу. Занимает заболоченный участок в понижении рельефа (до 0,4 м) с сильной обводненностью. Микрорельеф характеризуется приствольными повышениями до 0,3 метра. Характерные виды: ольха черная, мята водная, таволга вязолистная, недотрога обыкновенная, дудник болотный, хмель обыкновенная, череда трехраздельная.

2. Луг разнотравный суходольный

Перейдя железнодорожное полотно, мы остановимся на разнотравном лугу. Он примыкает к границе березняка разнотравного. Растительный покров представлен злаками (душистый колосок, тимофеевка луговая, овсяница луговая, полевица тонкая, ежа сборная и др.), бобовыми (клевера, мышиный горошек и др.), ястребинками. Обычны здесь тысячелистник, золотая розга, подорожник ланцетолистный, большой, одуванчик и другие растения.

3. Сосняк мшистый

Следующая наша остановка — сосняк мшистый. Он развивается на дерново-подзолистых песчаных почвах. В состав подроста входят сосна, береза, осина, редко дуб. В подлеске крушина, бересклет, ива. В живом напочвенном покрове ведущую роль играет моховой ярус, основу которого составляют Pleurozium schreberi и Dicranum polysetum. Кустарнички представлены черникой, брусникой, вереском. В травяном ярусе овсяница овечья, марьянник лесной, золотарник обыкновенный.

4. Ельник мертвопокровный

Продвигаясь по экологической тропе, мы попадаем в ельник, почти лишенный какой-либо растительности в нижних ярусах. Это ельник мертвопокровный. Он представляет собой густой и затененный ельник, лишенный напочвенного покрова. Лишь слой опавшей хвои устилает почву. Очень редко встречаются майник двулистный, ожика волосистая, злаки, грушанки.

5. Ельник приручейно-травяной

Спускаясь немного ниже к водотоку, мы осматриваем ельник приручейно-травяной. Он занимает пониженное местоположение — вблизи ручья. Почвы торфянисто-глеевые, подстилаемые песком, супесью, обводненные, среднепроточные. В травяном ярусе седмичник европейский, майник двулистный, хвощ лесной, сныть обыкновенная, зеленые мхи, черника, ветреница дубравная, лабазник вязолистный, крапива двудомная.

6. Сосняк брусничный

Далее выходим на сухую почву и немного поднимаемся на небольшой холм. Перед нами сосняк брусничный. Он формируется на автоморфных супесчаных почвах. Основной эдификатор — сосна обыкновенная. Иногда встречается примесь березы бородавчатой. В подлеске рябина обыкновенная, крушина ломкая, бересклет бородавчатый. В напочвеном покрове бореальные мхи — Шребера, дикранум, местами кукушкин лен можжевельниковый. В травном покрове обычны брусника, по микропонижениям — черника, на освещенных участках вереск, толокнянка, земляника, вейник наземный, кошачья лапка, овсяница овечья.

7. Рудеральный комплекс

Выйдя из леса, попадаем в зону, где обосновались местный жители. Растительность, раскинувшаяся перед нами представлена так называемыми рудеральными растениями, составляющими рудеральные сообщества. Рудеральные растительные сообщества, формируются в антропогенных ландшафтах. Данная точка экологической тропы приурочена к окраинным местам строений и хозяйственных построек. Растения, заселяющие данные местообитания, как правило, относятся к нитрофилам. Здесь обычно можно встретить одуванчик, подорожник большой, донник белый и лекарственый, клевер ползучий, пырей ползучий, крапива, цикорий обыкновенный, лопух, пастушья сумка, галинзога и др.

8. Низинный луг

Перейдя железную дорогу на сторону, с которой мы начинали наше движение по экологической тропе, проходим через низинный луг. Луга этого типа развиваются на низинных формах рельефа и имеют избыточное увлажнение за счет близкорасположенных грунтовых вод. Здесь обычна злаково-осоковая растительность. Почвы отличаются бóльшим содержанием гумуса. Здесь обычны таволга вязолистная, лапчатка прямостоячая, подмаренники, вербейник монетчатый, клевера, мятлик луговой, овсяница луговая, тимофеевка, вербейник обыкновенный и другие виды. Необходимо отметить, что в данной точке экологической тропы можно встретить такое редкое растение, как арника горная.

Создание учебной экологической тропы способствует проведению учебной и пропагандистской работы по вопросам охраны природы, повышению научного уровня школь-

ного образования, а также подготовки студентов-биологов в педагогических вузах. Знания, которые будущие учителя получают на тропе, тесно связаны с программным материалом; они помогают расширять и углублять знания, полученные на уроках. Главное же состоит в том, что учащиеся овладевают умениями применять на практике знания из разных предметов в комплексе, постигая неразрывное единство природной среды и человека [3, с.21].

Проведение экскурсий на экологической тропе способствует созданию условий для воспитания экологической культуры. На учебной тропе обучение и воспитание сливаются в единый процесс. Учащиеся усваивают здесь не только научные знания о природной среде, но и этические и правовые нормы, связанные с природопользованием. Именно на экологической тропе постоянно создаются условия для сочетания мысли, чувства и действия. А такой сплав — важнейшее условие воспитания убеждений личности, ее мировоззрения.

Тропа наглядно показывает главные различия между естественным лесным сообществом и лесом, в котором проводится хозяйственная деятельность (рубки, лесные культуры). На маршруте экологической тропы знакомятся с различными типами биогеоценозов, элементами рудеральной среды. На практике они познают различия как в структурных элементах лесной, луговой, антропогенной среды, так и в видовом составе живых организмов.

Литература:

1. Андреева, И. И. Ботаника: учеб для с/вузов / Л. С. Родман. — М.: Колос, 2005. — 128 с.
2. Кучерявый, В. Л. Экология / В. Л. Кучерявый — М.: Мир, 2000—240 с.
3. Ремизова, Н. И. Учебная экологическая тропа на пришкольном участке. ж-л «Биология в школе» / Н. И. Ремизова. — Изд. 6-е. — М.: Знание, 2000. — 21 с.
4. Чижова, В. П. Экологическое образование, учебные тропы / В. П. Чижова, Е. Г. Петрова, А. В. Рыбаков. — Сб. «Общество и природа» МГУ, 1981. — 101 с.

The variation of teaching kids to greeting in Uzbekistan and Great Britain

Davlatova Hulkaroy, teacher
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

In the world there are many different kinds of nations and people. Every nation has particular greeting customs. From nation to nation, from country to country, from region to region greetings are various. They are formed in accordance to people's traditions, culture, customs, religion, nationality, even age and gender. This article is devoted to teach young generation to greet.

We should pay attention to the role of bringing up children, from why is discipline necessary to what will good communication teach children. Each person's knowledge of how to bring up a child usually comes from their surroundings and their own upbringing. This may result in patterns from the parent's own social experiences being repeated and passed on to their children.

Our ancestors said that "children should be brought up when they were burn". otherwise we may overdue. On that condition although we try to pay attention to their bringing from early morning till late, at night, from a month to another month, from a year to another year. Awkward situation are be carried out of us. That is why even the children" heart is beating in belly of their mother, father, should tell them about goodness, in addition they should they knowledge about religion and the world.

In Uzbekistan parents are the most influential role models children are likely to have. Parents especially grandparents pay compliments and show respect, kindness, honesty, friendliness, hospitality and generosity to their children will encourage them to behave in the same way. If parents express emotions and feelings, their children will learn it's okay to do the same. All children need and want reasonable boundaries. Through discipline your child learns that some kinds of behavior are acceptable and others are not. Setting boundaries for children's behavior helps them to learn how to behave in society.

Greetings are used worldwide, but type of greeting and their usage differ in accordance to the culture. Body language and cultural differences means the words used to greet people are different.

There are many types of greeting in Great Britain: a kiss, a hug, a handshake, a bow. Even within the culture greetings have many form. Two people may greet each other differently depending on familiarity, whether they are acquaintances or closer friends. In addition, greeting can depends on the social status, ranking or respect level of the people greeting one another. 2. [7,85—98].

In British families at 1 to 3 months babies already love to hear the sound and may smile, laugh, get quiet or get excited and wave their arms when you talk or sing to them. Baby talk usually gurgling with some vowel sounds: like "ooh",

appearing at around two months. At 4 to 7 months babies realize that their baby talk has an impacts on their parents They babble more and watch for their parents' reaction. They begin to raise and lower the pitch of their voices as they babble, just as adults do when asking a question or adding emphasis. The capacity to communicate is the ability and desire to connect with others by exchanging ideas and feeling, both verbally and non-verbally. Most children learn to communicate to get a need meet or establish and maintain interaction with a loved adults. British parents tell their kids to stand, if their child is seated say at a restaurant or on the sofa at home and a visitor or an acquaintance comes into the room or approaches him to say hello, teach him to stand up before saying his greetings. They do not forget to make about having fun and connecting with people rather than presenting it as a chore kids have to do. Have a little fun while role playing, and be sure to give them lots of praise. Explain to their child that when she greets people politely, they will reward her with compliments. Babies communicate from birth through sounds like crying cooing or squalling and facial expressions by eye contact, smiling and grimacing. Babies continue to develop communication skills when adults respond to their efforts to "tell" others about what need or want.1. [719–758.]

Teaching a child how to greet people properly will help in their development of social skills. The greetings sets the tone of all social interactions. A child who is naturally shy or introverted may benefit from knowing the proper from and being able to use it with confidence. An extroverted child may need structure to be more appropriate rather than abrupt with greeting. How a child presents himself to others upon meeting them will say a lot about how well-mannered he is, this important skill will carry him into his adult years. If you're ever met an older child who is uncomfortable when greeting people, you know how important it is to install these skills in kids at early age. They always to their children saying "thank you" and "please". It's a sad fact that many children today are shockingly rude when out in a restaurant or other setting where someone serves them or helps them. Even kids as young as age 3 and 4 should be routinely reminded to say thanks, but it's all too common to see kids of all ages including older kids who shouldn't need reminders lack these basic manners.3.

In conclusion, teaching children how to greet at an early age plays an important role in finding their part in social life and shows respect for elder people. In this case both different countries use their behavior etiquette.

References:

1. Nicholas, H., Lightbown, P., & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51, 719–758.
2. Smith, A. (1999). Quality childcare and joint attention. *International Journal of Early Years Education*, 7,85–98.
3. Trawick-Smith, J. W. (2014). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective,* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pea

Effective strategies for teaching the role of debating in improving the speaking ability

Juraev Ziyodbek Nurmamatovich, teacher;
Toshboev Doston Jamoldin ugli, student
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

Debate is a very important strategy in developing speaking skills of learners effectively. Bambang definesdebate as an "activity which is used for understanding of the topic. It is done by two groups. Every group consists of three or five students. It is "pro" group and "contra" group". Maryadi said that "Debate can motivate students'thinking, moreover if they must defend their stand or opinion which is in contradiction with conviction themselves' [1].

Methods and techniques used during the lesson: following methods can be used: lecture method, demonstration method, a method of collaboration, classroom discussion method, buzz group method, brainstorming method and role play method. All these methods helped me to conduct the lessons more interesting than ever. I used the following techniques in the lesson: debate, case study, concept mapping, quiz, answering the questions, gap filling, sentence completion, think-pair-share, role play and others. A teaching method comprises the principles and methods used by the teachers to enable student learning. These approaches for teaching can be broadly classified into teacher centered and student-centered. During the lesson collaboration method allowed students to actively participate in the learning process by talking with others and listening to others' opinions. Discussion and debating are the main example of this method. In buzz group method the group broke into sub-groups to discuss one or two specific questions or case studies. While they buzzing the students were able to exchange ideas

and draw on their wide collective experiences. In mind mapping method the students worked on explanation of the terms in diagram and they were asked why the words are divided into two groups — people and jobs. Debate is an excellent method for language learning because it engages students in a variety of cognitive and linguistic ways. In case study method the students were asked to answer the questions about people and their jobs. These methods and techniques were very helpful in teaching and improving students' speaking skills.

When teaching debate to intermediate and lower classes, it is best to start with the straight forward process of formulating and caring about their own opinions, while introducing a number of language structures, grammar issues and new vocabulary meanwhile.

Motivation: In order to motivate the students I used different techniques, methods, technical aids, visual aids, colored pictures, handouts, stickers, posters and whiteboard to show the pictures. I used role –play in order to motivate the students and to help the less motivated students take part in the lesson. Debating in the classroom can take many forms. The following debate activities offer a range of opportunities to increase student understanding and involvement with the course material. In the lesson I always observe the way students are seated. I tried and maximized eye contact and made sure students were seated at a comfortable distance from each other. While they were working I tried to motivate them and this process helped our lesson would be more interesting. I also encouraged the students to communicate openly and it helped them to feel confident and independent. I also used phrases like "You are right", "Excellent", "Well done", "Good job", "Very good" and others. These also helped me to motivate students and take an active part in the lesson. All above mentioned techniques helped me to make my lesson creative, bright and meaningful and surely to motivate my students. In my lesson I succeeded to create a warm, stimulating and friendly atmosphere.

There are a lot of advantages for using debate as follows:

1. Debate encourages class participation among those students that typically do not talk in class.
2. Most importantly, debate offers an opportunity for students to move beyond the acquisition of basic knowledge in a subject matter and progresses into the types of higher order critical thinking skills that good debate requires.
3. Debaters must analyze, synthesize and evaluate the knowledge they have acquired in order to propose, oppose and make competing choices.
4. Debate can help people develop their investigation and analysis skills.
5. People can benefit from learning how to be leader who needs to analyze a problem, win others' agreement under pressure, and persuade others to act.
6. Debate helps develop critical thinking skills.
7. People learn how to be open-minded to questions and issues. They are forced to consider the opposition's viewpoints, and anticipate others' position.
8. Debate helps develop effective speaking skills. Debaters need not only speak in front of different audiences and judges, but also apply the best principles of public speaking to select, arrange, and present their materials. They can become flexible and comfortable to speaking in public.
9. Debate helps develop organization skills. Debaters need to arrange arguments clearly and convincingly, so that the ideas can be easy to follow and hard to forget.
10. Debate helps develop team work skills, debate is a competitive activity, but it relies on cooperation. Debaters need to participate to make debate successful.
11. Debate develops people's research skills.Debate helps develop communication skills. [2]

So, a debate is a speaking situation in which opposite points of view are presented and argued.A debate is about the real or simulated issue. The learners' roles ensure that they have adequate shared knowledge about the issue and different opinions or interest to defend. At the end of activity, they may have to reach a concrete decision or put the issue to a vote.

References:

1. Krieger, D. (2005). Teaching debate to ESL students: A six-class unit.
2. Othman, P. Z. (2013). Classroom Debate as a Systematic Teaching/Learning
3. Rubiati, R. (2010). Improving Students' Speaking Skills Through Debate Technique.

The Role of the Teacher in Learning English

Ziyayeva Umida, an English teacher
Middle School № 66, Namangan city, Uzbekistan

The article is about the role of the teacher in learning English at the lessons. The goal of the teacher is also the formation of the student as a subject of educational activity, which means that the teacher must teach him the ability and skills to plan and organize his/her activities, work with literature, systematize information, analyze the material, etc. the process of active forms of education.

Keywords: *carrier of information, expert, leader, modern teacher, combining personal qualities, professional competencies, different roles, manager, communicative learning*

Роль учителя в изучении английского языка

Зияева Умида, учитель английского языка
Средняя школа № 66 г. Намангана (Узбекистан)

В статье рассказывается о роли учителя в изучении английского языка на уроках. Целью учителя является также формирование студента как субъекта учебной деятельности, а это значит, что учитель должен научить его умению и навыкам планировать и организовывать свою деятельность, работать с литературой, систематизировать информацию, анализировать материал и др. процесс активных форм обучения.

Ключевые слова: *носитель информации, эксперт, руководитель, современный учитель, сочетающий в себе личные качества, профессиональные компетенции, разные роли, менеджер, коммуникативное обучение*

Our President Shavkat Mirziyayev pays great attention in teaching English among young generation. As we know the language plays a huge role in human life. Teaching English language is one of those subjects that helps the deep development of the student's personality. Learning at the present stage is a process of development of students, development of creative thinking, its creative abilities. And the main task of the school is the development and formation of the personality of schoolchildren. We are facing one of the most difficult tasks — creating an environment conducive to the formation of the personality of each child.

I think that every teacher has his/her own learning style, however, depending on the type of work that is currently being conducted in a lesson, he should behave quite flexibly: to lead and support students, but not always to dominate. The teacher performs in different roles in various lessons. A teacher can be a carrier of information, when the student needs basic data, an observer, when students independently work in pairs or groups, at this time the teacher walks around the audience, assisting individual students, a consultant, and when doing an independent task, either advice or certain sources of information are required., for example during project execution. To implement these principles of communicative learning, certain conditions are necessary. The first condition for communicating in a lesson as close as possible to real life is trusting relationships, mutual sympathy between the teacher and students, a favorable psychological climate and an atmosphere of cooperation. The second condition is the ability of the teacher to realize subject-subject relations with students in the classroom and outside of it, through the organization of group, pair and individual work of students, by planning as many situations of communication as possible and encouraging attempts to participate in them. The third condition is the availability of educational and methodological complex, which helps to implement communicative-oriented learning.

In my opinion, English teachers give students the opportunity to learn, gaining experience in practical activities. In one lesson, the teacher can try on many roles. The teacher is the manager. Organizes, gives a lesson design, informs, coordinates learning activities. The instructor is the trainer. Organizes practical activities, objectively assesses achievements, praises and encourages. Teacher — guide. Instructs, gives examples, opens the way to progress. The teacher is a consultant. Gives advice on language issues as well as life situations. The teacher is a source of knowledge. Able to train in students to explore and find the answers themselves.

The teacher is an expert. Facilitating and guaranteeing open communication between students. The teacher is the leader. Motivating inspiration, shaping the goals and dreams of students. The role of a teacher of foreign languages in general, can be defined as the livelihoods of a modern teacher, combining personal qualities, professional competencies and trying on different roles.

The communicative approach is primarily intended to remove the fear of live communication, and aims to build students' interest in learning a foreign language through the means of obtaining and expanding knowledge and language experience. Based on the above, considering the role of a teacher of foreign languages in general, it can be defined as the livelihood of a modern teacher, combining personal qualities, professional competencies and trying on different roles. The new educational standard orients the transition from school explanations and knowledge transfer to school development. Competence approach is one of the best approaches to improving the quality of education as a specific form of implementation of the modernization of the educational process. The use of a competence-based approach contributes to the inculcation and development of students of a set of key competencies that ensure the successful adaptation of the young person in society. The educational process is a two-way process — "teacher and student". There is such an English proverb "you can bring a horse to the pond, but you cannot make it drink". This is about education. If the teacher wants to teach, and the student wants to learn, then success is guaranteed.

The atmosphere in the classroom should be comfortable, benevolent; we should never laugh at each other's mistakes, but correct them correctly, without offending the speaker. Otherwise, the student closes and there is no talk of any further communication. The teacher in the classroom is only a partner in communication, an assistant, an employee, not a dictator. The style of communication with students is democratic. The use of computers in English lessons increases the intensity of the educational process. The use of ICT in the classroom helps to improve the professional level of teachers. The use of a computer is of great help to me in preparing for lessons, drawing up calendar-thematic and lesson planning, preparing reports and reports, in conducting diagnostic activities, and tracking the results of the educational process.

In conclusion, we can say the role of the teacher of a foreign language is very important for creating the motivation of his/her subject. We want to show the means that help us solve one of the main tasks of learning — to teach students to work in and out of the lesson, to arouse an interest in his soul, to make the teaching feasible and joyful, to nurture a person with developed creative thinking.

References:

1. Верещагин Е. М. Костомаров В. Г. Язык и культура. — М., 1993.
2. Верещагина И. Н. Афанасьева О. А. Учебник английского языка «Английский язык» для школ с углубленным изучением английского языка. М.: Просвещение, 2014.
3. Яковлева Е. В. Вершинина Е. Ю. Об англоязычной культуре на английском языке. — М., «Московский лицей», 1997. Конференция № 24.

The ways of teaching intensive reading with the help of activity story retelling

Isroiljon qizi Gavharoy, seniorlecturer;
Odilov Sanjarbek, student
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

In this article is given information about the ways of teaching intensive reading with the help of activity story retelling. The main importance motivate the students to use the foreign language while teaching them the language concepts, the students will greatly improve their communicative competence.

Данная статья информирует о способах обучения интенсивного чтения с помощью упражнения пересказ рассказа. Главной важностью является побуждение студентов к употреблению иностранного языка во время обучения языковым концепциям. Студенты также значительно улучшат коммуникативные способности.

If we, the foreign language teachers, we can provide or create a life-like, real situation in which our students are exposed to adequate foreign language inputs, and motivate the students to use the foreign language while teaching them the language concepts, the students will greatly improve their communicative competence.

We know that the teachers as well as students are well aware that in a language learning situation, all classroom activities are contrived for language learning. It is the teacher's responsibility to plan realistic activities, or acquisition activities, that are relevant to the students' everyday life and communication needs. So in my class, besides explaining the text and doing exercises, we often provide the students with some interesting stories to read. Instead of giving all the students the same stories, we give them different ones.

Always, after reading, the students are supposed to tell their stories to a partner in their own words or use the words they remember from their readings. In any case, they are not allowed to read the story to each other. We know that, when this is done each student is asked to retell the story heard from his or her partner to the whole class. The intent is to make the students focus on the meaning they want to get across, not focus on the linguistic forms that are being used. In telling or retelling the story, the students are allowed to use gestures and facial expressions, but not native language. They are informed that each pair of students will share the marks for the story's retelling. The marks are mainly based on the meaning of the story, not on the language. In this kind of activity, the students do not feel like they are just doing exercises. They are eager to tell their partner the plot of the story, so they let the language take care of itself. The principle here is, as Krashen puts it, "Normal conversation tends to be quite rapid, and the speakers' attention is usually on what is being said, not how it is being said". [Krashen, 1983, 56 p.]

However, improving the intensive reading is dealt to learner's responsibility. The self-directed statement activity places the responsibility for communication chiefly on the learners themselves. The teacher's role is to prepare proper topics. For instance, when we were teaching the text of "My Wonderful Lousy Poem", we asked the students to try to fully understand both the mother's love and the father's love as stated by the author. We allowed them 10 minutes to write

out their understanding of both kinds of love according to their own experiences. In their preparation, they concentrated on collecting evidence from events that happened in their daily lives. When they reported on their individual understanding of the terms to the class, the most important thing was to get the meaning across as effectively as they could. They were not to be overly concerned with using exactly the correct words or using them accurately. Circumlocution in this activity was not only permitted, it was desirable if it aided communication. It is what they said that counted, not how they said it. Something interesting happened: When some of them were telling about their views of the love shown by their parents, they used the exact sentences and expressions from the text. When asked if they deliberately recited these sentences, they answered negatively. They said that they did not intend to copy them. These words just flowed right out of their mouths. They could not tell which sentence was the author's and which was theirs. This meant that these expressions were no longer expressions appearing just in the text, but they became part of the learners' language.

Therefore, all foreign language teachers are well aware that there exists a gap between linguistic competence and communicative competence. Some students know much about the language they are learning and are good at syntax, pronunciation, and vocabulary. But when put on their own, they often simply cannot readily use patterns and vocabulary spontaneously and fluently in a novel situation. There is often stumbling and hesitation, sometimes long and very complete silence. During the last term's final examination, the foreign teacher said to each student as the student handed in his or her paper, "Happy Spring Festival!" or "Happy Navruz!" A few responded in kind by saying "Thank you, or" "You too." Most of the students only smiled and left the classroom without saying a word. Quite often, in spontaneous situations like this, there are no responses. It's not that the students do not know the correct response; it is that they are not confident to respond when confronted with a real-world use of the foreign language. Of course this kind of phenomenon is not confined only to speaking but also to writing, reading, and listening. So, in order to improve a learner's progress in developing communicative competence, foreign language teachers should devise a variety of activities in which the students can use the foreign language as a means to communicate. Our students have benefited from all the acquisition activities we devised. Although, it is not easy to create adequate means to obtain real communication in language teaching, we should use the techniques we know to narrow the gap between linguistic competence and communicative competence.

In conclusion, generally speaking, this kind of exercise gave them confidence in talking to someone in a foreign language and in expressing real ideas instead of quoting from the book. With this kind of activity, students do not feel that they are merely doing exercises. Instead, they are communicating with others. Whenever we devise these kinds of exercises, we have Krashen's advice on second-language acquisition in mind: "Activities in the classroom focus at all times on topics which are interesting and relevant to the students and encourage them to express their ideas, opinions, desires, emotions and feelings".

References:

1. Bouchard, D., and L. Spaverta. 1980. A TEFL anthology. Washington, DC: United States Information Agency.
2. Enright, D., and M. McCloskey. 1985. Yes, talking!: Organizing the classroom to promote second language acquisition TESOL Quarterly, 19, 3, pp. 431–453.
3. Krashen, S. 1983. The natural approach. San Francisco: Alemany Press.
4. Odlin, T. 1990. Language transfer. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Rod, E. 1992. Instructed second language acquisition. Malden, MA: Blackwell Publishers.

ELT in multilevel groups for students of nonlinguistic universities

Kabush Tatyana Yuryevna, Assistant Professor
Medical university of Karaganda (Kazakhstan)

This article examines the issues of multilevel approach to language teaching at nonlinguistic university, a brief overview of advantages and disadvantages of applying this approach was given.

***Keywords**: multilevel approach to language teaching, difference in language backgrounds, advantages and disadvantages, challenges of teaching, language skills.*

Преподавание английского языка в многоуровневых группах у студентов неязыковых университетов

Кабуш Татьяна Юрьевна, ассистент профессора
Медицинский университет Караганды (Казахстан)

В статье рассматриваются вопросы многоуровневого подхода при преподавании иностранного языка в неязыковых университетах, дан краткий обзор преимуществ и недостатков применения этого подхода.

***Ключевые слова**: многоуровневый подход при преподавании иностранного языка, различия в языковой подготовке, преимущества и недостатки, трудности при преподавании, языковые навыки.*

It is obvious that there are many groups at nonlinguistic university which are multilevel. Students differ in their language backgrounds, abilities, attitude toward language, individual characteristics of perception, learning styles, interests, etc. That is why no one teacher can expect all the students to be able to do the same tasks in the same way at the same time and with the same interest. The choice of appropriate approach to teach the English language skills in multilevel groups is valid.

On the other hand, teaching in multilevel groups meets lots problems and obstacles. It is quite difficult to cope with discipline, not to lose students' motivation, to encourage students to help one another, etc. Another problematic point for techers is the time. Preparation for a lesson requires a huge amount of time.

The arguments have already been discussed by teachers all over the world. Multilevel teaching is not new. All the teachers pay big attention to the use of the multilevel approach at the lessons. There are a lot of books developed for each level. The main difficulty lies in the selection and use of tasks of a differentiated degree or complexity.

The main aim of the research was to reveal the advantages and disadvantages of the multilevel approach applying at nonlinguistic university, namely medical university.

To identify the advantages and disadvantages an experiment was held. There was a group of first –year students who took part in this experiment. Firstly, to obtain the information about students' language competence, tests and the interview were conducted. According to these findings students were divided into four subgroups. Among 14 students there were 2 Beginner –level-students, 6 — Elementary — level-students, 4 — Pre-intermediate — level-students, and 2 — Intermediate — level-students. Students were being asked about their objectives as well (e. g. improving writing skills, learning colloquial English, understanding grammar rules).

During the term (from September to December) they were taught as multilevel group. It was found a core textbook which is in series of different levels. Of course, it was incredibly complicated to utilize multilevel activities and to keep all the students working. Not all the lessons were perfect. However, there was a tendency that students improved their skills from lesson to lesson. Moreover, students with higher level of English were really valuable; they "taught" their group mate. This way, teaching to someone else, they practiced and improved their language.

To develop students' skills in Reading, Speaking, Writing, Listening, Vocabulary tasks of different complexity were utilized.

When talking about levels, such as Beginner, Elementary or even Pre-Intermediate, it was observed that using combination of Reading and Listening tasks, namely when reading students had an opportunity to listen the texts/ext racts/conversation, was more effective than reading without "audio guides ".

Here are some examples which were used at the lessons. Beginner — level-students might focus on such tasks as *Complete the sentences* or *answer the questions*, whereas elementary — level-students may work in pairs and work out the text by asking each other questions (they both have their questions and answers to them). Partner has to find the answers in the text. Students of Pre-intermediate level marked sentences true or false and had to say why the false ones were false. Tasks for Intermediate students might include work in pairs. They read one text each, and then they tald the story to the partner answering given questions. Work with definitions.

For the development of Speaking skills there were a big range of tasks used. So for example, as Lead-in for the topic "Family", beginner — level — students got the task: Look at the photos. Complete the sentences with a word from the list (it's a photo of a _____). Elementary —level-students looked at the photos and asked three questions about each person (e. g. Who is that? How old is she? ...) Students of Pre-intermediate level explained the difference between pair of words (e. g. a father and a parent, a mother and a stepmother, a brother and a brother-in-law etc.) Intermediate students looked at some photos showing family members. Their task was to define the relationship between the people.

When listening students meet many difficulties (a large volume of text, many speakers). Listening for Beginners should include only 5—6 sentences. This amount is easy to understand. Task is to answer 3 questions. According to the topic "Family", questions may be following:

Where's his mother from?

What's his sister name?

How old are her children?

Listening for Elementary students may include 10—15 sentences, one question to define the main idea. They have to write down more information about each member.

Pre-Intermediate and Intermediate student listen to a journalist talking about position in a family. The task for the former is to write down adjectives of personality for each group (oldest children, middle children, youngest children, only children), the task for the later is to describe each group basing on the notes of Pre-Intermediate student.

Writing was definitely used at our lessons. It was generally done by students at home, but sometimes they wrote at the lessons. Beginners had to write about their families 5—6 sentences. A sample was offered. (My name is Alice and I'm from Toulouse in France. This is a photo of my family. My father's name is Henri, and my mother's name is Cecile. I have a sister and a brother. We have a dog. His name is Toto.)

Writing task for Elementary students was to write about people in their families, using their names, ages, jobs, etc.

Higher level students wrote a description of one of their family member (a sample was given). In their description they had to use vocabulary such as ambitious, reliable, stubborn, self-confident, etc.

Our experiment was a success. In two months' time 2 student of Beginner level were "transferred" into Elementary — level — student, 1 Elementary — level-student — into Pre-intermediate — level-student. At the end of the term all the students took end-of-course test (according to their level). The results were following:

2 Beginner —level- students coped brilliantly with the test for Elementary —level in Grammar, Vocabulary, Listening, Reading and Speaking (90 and 92 points out of 100 respectively)

6 — Elementary —level- students (100, 95, 90, 90, 80, 75 out of 100)

4 — Pre-intermediate — level- students (90, 85, 85, 75)

2 — Intermediate — level- students (95, 92)

Basing on this experiment the major advantages and disadvantages were identified.

Firstly, it was noted the importance of usage of multilevel approach. Some key positive points of applying this approach were proved. It was observed that students really had opportunity to learn at their pace, due to this chance they improved their language competence, as a result they became confident, gained motivation to continue studying English, some students improved their relationship in group (they had to work in pairs or teams), participants became more independent in learning process.

On the other hand, there were a lot of challenges met. The preparation, finding appropriate book and additional material for the individual needs of each student required much more time. Since it is intrinsic to know exactly what students need to work on in order to achieve the best results. The next complex thing was to maintain the students' interest, students of all the levels had to be challenged.

In conclusion, it is obvious that there are advantages and challenges of teaching multi-level groups. When faced with the challenge the majority of teachers do not know where to start. They are afraid of workload, of not finding the appropriate materials, and of students. Students are quite demanding nowadays. Preparation requires a huge amount of time. However, advantages overweigh all the existing disadvantages. Having overcome all the challenges, teacher can achieve success.

References:

1. Hess, Natalie (2001), Teaching Large Multilevel Classes, Cambridge, CUP
2. Richards, Stephanie (2004), Teaching Mixed Ability Classes, Teachers' Club, OUP
3. https://www.tefl.net/elt/ideas/teaching/teaching-multi-level-classes

Великие учителя — мастера своего предмета

Кадирова Феруза Гуломовна, учитель русского языка и литературы;
Максудова Матлуба Махмудовна, учитель родного языка и литературы
Средняя школа № 13 Нарынского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

Статья посвящена проблеме формирования и развития профессиональной компетенции преподавателей русского и родного языка и литературы в Узбекистане. Вопрос о том, что делает учителя великим учителем, возник давно. Это исследование, которое поднимает множество проблем, потому что не существует определенного рецепта успеха, а разные подходы работают для разных специалистов и студентов. Анализируются исследования в области эффективного преподавания и обнаруживается, что популярные методы, такие как похвала или предоставление студенту возможности находить для себя ключевые вещи, на самом деле не имеют под собой оснований для исследований.

Образование — это не наполнение ведра, а зажигание огня.
Уильям Батлер Йетс

Исследование за исследованием показывает, что наиболее важным фактором, определяющим качество образования, которое получает ребенок, является качество образования его учителя. Что делает учителя великим? Широкое знание предмета, учебной программы и стандартов; энтузиазм, заботливое отношение и любовь к учебе; знание дисциплины и техники управления классом; желание изменить жизнь молодых людей. Учитывая все эти качества, неудивительно, что трудно найти великих учителей. Вот некоторые характеристики великих учителей. Великие учителя возлагают большие надежды на всех учеников. Они ожидают, что все ученики могут и будут добиваться результатов в своем классе, и они не разочаровываются в своих учениках. У великих учителей есть четкие поставленные цели. У эффективных учителей есть планы уроков, которые дают учащимся ясное представление о том, что они будут изучать, каковы задания и какова политика оценивания. Задания соответствуют цели обучения и дают студентам широкие возможности для отработки новых навыков. Преподаватель последовательно оценивает и своевременно возвращает работу.

Великие учителя подготовлены и организованы. Они заранее приходят в свои классные комнаты, не опаздывают и готовы учить. Они представляют уроки в четкой и структурированной форме. Их кабинеты организованы таким образом, чтобы свести к минимуму отвлекающие факторы. Великие учителя привлекают студентов и заставляют их смотреть на проблемы различными способами. Эффективные учителя используют факты в качестве отправной точки, а не конечной точки; они задают вопросы «почему», видят предмет всесторонне и побуждают студентов предсказывать, что будет дальше. Они часто задают вопросы, чтобы ученики следовали за ними. Они пытаются задействовать весь класс и не позволяют нескольким студентам доминировать в классе. Они держат студентов мотивированными с помощью различных динамичных подходов. Великие учителя формируют прочные отношения со своими учениками и показывают, что они заботятся о них как о людях. Великие учителя теплые, доступные, восторженные и заботливые. Известно, что учителя с такими качествами задерживаются после уроков для того, чтобы учащиеся и родители всегда могли обсудить с ними волнующие их проблемы. Они участвуют в общешкольных комитетах и мероприятиях и демонстрируют приверженность школе. Они демонстрируют опыт в предметах, которые они преподают, и проводят время, продолжая получать новые знания в своей области. Они с энтузиазмом представляют материал и вселяют в своих учеников чувство голода, чтобы узнать больше самостоятельно. Великие учителя часто общаются с родителями. Они поддерживают связь с родителями через различные конференции, собрания и регулярные письменные отчеты. Они без колебаний берут трубку, чтобы позвонить родителю, если беспокоятся о студенте.

Они всегда готовы реализовывать новые идеи или пробовать новые вещи — иногда даже на лету. «Инновация» — модное слово в наше время, но этот термин, по-видимому, применяется почти исключительно к использованию технологий. Мои лучшие учителя, тем не менее, были действительно новаторскими, придумывая творческие способы — иногда под влиянием момента — чтобы помочь нам понять, усвоить и запомнить то, чему они пытались научить. То, что сделало тех учителей инновационными, было не инструментами или технологией, а их живой ум.

В то же время, даже если мы не «прирожденные учителя», мы можем работать над тем, чтобы развить в себе качества, необходимые хорошему учителю. Возможно, мы никогда не будем такими веселыми, доступными или креативными, как наши любимые учителя. Но просто признавая эти черты как желательные, признавая, что мы не обладаем ими в той степени, в которой мы хотели бы, и взяв на себя обязательство развиваться в этом направлении, мы можем стать более доступными, творческими и, да, смешнее, чем мы были до сих пор. Это путь самосовершенствования, который имеет значение, потому что благоприятствует:

— Созданию хорошей среды в классе;
— Решению проблем;
— Поддержанию правильного мышления;
— Совершенствованию как Учителя.

Дети обязательно оценят ваши усилия. Если ваши ученики приглашаются к участию, задавайте открытые

вопросы. Если у вас есть проблемы с безопасностью в отношении изучаемых, не стесняйтесь обращаться к администратору или другим учителям за советом и помощью. Чтобы стать лучшим учителем, доверяйте своим инстинктам. Не ожидайте, что это произойдет быстро и сразу, но будьте терпеливы с самим собой, когда учитесь.

Литература:

1. Библиотека администрации школы. Серия: Воспитание школьников. Лизинский В. М. Новый учитель для хорошей школы, Москва.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2004. — 300 с.: ил. — (Серия «Учебник для вузов»).
3. https://teachingcommons.stanford.edu/resources/teaching-resources/interacting-students/classroom-challenges
4. https://www.facultyfocus.com/articles/philosophy-of-teaching/nine-characteristics-of-a-great-teacher/

Театрализованная игра как средство развития художественно-творческих способностей детей 6–7 лет

Колун Анастасия Андреевна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 6 г. Пушкино (Московская обл.)

В данной статье рассматривается влияние театрализованной деятельности на всестороннее развитие ребенка 6—7 лет. Государство и современное общество нуждается в творческих личностях, поэтому педагоги ставят перед собой задачу- определение и развитие творческих способностей ребенка.

Ключевые слова: *игра, театрализованная деятельность, младший школьник, творчество.*

В научных трудах отечественных психологов и педагогов часто затрагиваются вопросы развития детского творчества. Благодаря таким ученым как: Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. Б. Зацепина, Т. С. Комарова, Е. А. Леванова, Н. П. Саккулина, А. И. Савенков, Н. Н. Поддъяков, Б. М. Теплов и д. р., мы можем говорить о том, что детское творчество неразрывно связано с игрой.

Общество на современном этапе выдвигает условия довольно высокого уровня, благодаря которым тема данной статьи может быть актуальна. Согласно ФГОС НОО, современное общество нуждается во всесторонне развитой личности, умеющей творить и думать индивидуально, способной быть «не как все». Выдвигается педагогическая задача — повысить престиж научных знаний, и интеллекта в целом. В своих трудах ученые часто ищут решение психолого-педагогических проблем. Каждый родитель заинтересован в том, чтобы его ребенок раньше освоил навык чтения, письма и счета. Для этого они подключают опытных педагогов, работают с психологами. Тем самым, делая упор на развитие одной стороны ребенка, забывая о другой — развитие духовно-нравственных качеств. Творческий мир ребенка не является таким значимым для родителя. Дети, живущие в наше время, получили свободный доступ к информации. Они знаю больше, чем их сверстники 15—20 лет назад. Приобрести знания, становится все легче, соответственно и ценность их меняется. Поэтому, заинтересовать ребенка все сложнее, приходится использовать нестандартные методы в своей работе. Современные дети быстро решают логические задачи, и совсем не умеют выражать искренние эмоции. Проявление черствости и душевного равнодушия можно встретить все чаще. На все происходящее вокруг они смотрят без восхищения. Например, дети 6—7 лет в период адаптации (первые несколько месяцев обучения) зажаты, подвержены стрессу, испытывают сложности в процессе коммуникации. Также в этом возрасте у ребенка происходит кризис 7 лет. Все чаще родители и работники образовательных учреждений отмечают резкие изменения в поведении ребенка: недисциплинированность, отсутствие простых навыков саморегуляции поведения, привлечение к себе внимания различными способами и т. д. По мнению следующих ученых: Н. А. Ветлугиной, Е. А. Левановой, С. Н. Томчиковой решением подобных проблем является театрализованная игра.

П. П. Болонский в своих научных трудах считал, что художественное творчество базируется на театрализованной игре.

Согласно определению С. Н. Томчиковой, театрализованная деятельность дошкольников — это специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой ее участники осваивают доступные средства сценического искусства, и согласно выбранной роли (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т. д.), участвуют в подготовке и разыгрывании разного вида театральных представлений, приобщаются к театральной культуре [5, с.3].

Детям легче выражать своё настроение и эмоции в момент игры, т. к. такой вид деятельности является для них наиболее доступным, почти не имеет условных рамок.

Театральная деятельность — это самый распространенный вид детского творчества. Она близка и понятна ребенку, глубоко лежит в его природе. С точки зрения гуманистической позиции все дети — одаренные, и задача педагога — раскрыть талант каждого ребенка, дать ему возможность поверить в себя, почувствовать свою успешность. Входя в образ, дети играют любые роли, стараясь подражать тому, что видели и что их заинтересовало. От этого они получают огромное эмоциональное наслаждение [3, с. 66].

И. А. Генералова, М. Б Зацепина, Т. С. Комарова, Н. Ф. Сорокина и д. р. считают, что театрализованная деятельность благоприятно влияет на общее развитие младшего школьника, дает ему возможность узнать себя в полной мере. В процессе театрализованной игры ребенок демонстрирует интеллект, развивает ассоциативное мышление, интересуется всем происходящим вокруг. И, благодаря взрослым, дети учатся: анализировать полученную информацию, обобщать её и делать выводы. Ряд специально созданных упражнений: артикуляционная разминка, дыхательная гимнастика и т. д., оказывает влияние на развитие волевых качеств ребенка, формируют правильную речь. Также, нельзя не принимать во внимание тот факт, что, в процессе театрализованной игры дети знакомятся с окружающим их миром: учатся контактировать со сверстниками, сопереживать им, выручать в трудных ситуациях, договариваться и, что немало важно, получают эмоциональную разрядку.

Для того, чтобы ребенок смог самостоятельно подходить к формированию образа сценического героя, нужно начинать знакомить его с разными видами театрального жанра. На первичном этапе, по мнению, С. Н. Томчиковой подойдут кукольный и драматический театры. Чем чаще ребенок наблюдает за мимикой педагога, жестикуляцией, правильной расстановкой ударения и пластикой педагога, тем быстрее он сможет почувствовать себя на сцене более уверенно. Также следует отдать должное внимание знакомству детей с театром.

Приведем пример из опыта работы. Нами был проведен цикл занятий, направленный на развитие творческих способностей детей 6–8 лет.

Целью наших занятий стало развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста с помощью сценического образа.

Задачи цикла:

— знакомство с разнообразными и увлекательными видами театрального искусства;
— развитие эмоционального контроля ребенка;
— формирование аффективного воображения.

Цикл наших занятий включал в себя 5 разделов:

1. «Играй» — этот раздел направлен на приобретение ребёнком знаний и умений профессиональной театральной игре. На этапе знакомства с театром ребенок должен понимать, что во главе стоит творчество.

2. «Пластика и ритмика» — без развития психомоторных способностей младшего школьника нельзя обрести гармонию со своим телом. Этот цикл включает в себя музыкальные и танцевальные занятия.

3. «Говорю правильно и красиво» — цикл направлен на развитие речевого аппарата, четкой дикции, правильного дыхания у ребенка. Большое внимание уделяется играм в слова, что способствует развитию фантазии, и постановке логичной речи.

4. «Из чего состоит театр» — этот раздел направлен на знакомство детей с базовыми понятиями и определениями театрального искусства.

5. «Представление» в основе цикла лежат эксклюзивные сценарии, которые были написаны в соавторстве учителя и родителей.

Подведем итоги. Наше общество как никогда нуждается во всесторонне развитых личностях. В период 6–7 лет ребенок испытывает ряд трудностей в общении, понимании норм поведения в обществе; нестабилен к стрессам. Учеными давно отмечено, что беседы и нравоучения не оказывают сильного влияния на формирование мировоззрения ребенка. Для решения таких проблем педагоги прибегают к нетрадиционным методам обучения и воспитания подрастающего поколения. В качестве отличного решения вышеупомянутых проблем может выступить театрализованная деятельность. Она способствует всестороннему развитию ребенка и эмоционально его разряжает.

Литература:

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Психология развития. — СПб, 2001. — С. 56–79.
2. Зацепина, М. Б. Развитие ребенка в театрализованной деятельности: обзор программ дошкольного образования / М. Б. Зацепина. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 128 с.
3. Комарова Т. С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 10. — С. 65–67.
4. Леванова Е. А. Технологии здоровьесбережения в образовании: учеб.-метод. пособие / Е. А. Леванова, В. А. Плешаков, Т. В. Пушкарева и др. — М.: МОСПИ-МПГУ, 2008. — 150 с.
5. Сорокина Н. Ф. Играем в кукольный театр. М.: Аркти, 2002.
6. Томчикова С. Н. Подготовка студентов к творческому развитию дошкольников в театрализованной деятельности [Текст]: Учебное методическое пособие / С. Н. Томчикова. — Магнитогорск: МаГУ, 2002. — 90 с.

Отношение обучаемых к использованию интеграционных связей между математикой и литературой в процессе обучения математике

Лавриченко Александра Альбертовна, студент магистратуры;
Научный руководитель: Полякова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В работе раскрыты результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявления отношения обучающихся к интеграционным связям математики и литературы.

Ключевые слова: *интеграция, гуманитаризация, межпредметные связи.*

Современная образовательная система характеризуется предметноцентрическим построением образовательного процесса и поэтому недостаточно способствует развитию целостности представлений о многих процессах и явлениях. В то же время современное общество требует применения комплексных, синтетических знаний из различных областей науки. Именно поэтому встает вопрос об интегративном подходе к преподаванию различных предметов в школе, который способствует выработке системы знаний, четкому видению школьниками общих для разных предметов идей и формированию нового, интегративного способа мышления, необходимого для жизнедеятельности человека в обществе.

Термин *интеграция* имеет множество различных трактовок. К примеру, в философии понятие интеграции (*integer* — целый) рассматривается как восстановление, восполнение, как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов [2. С. 215]. Под интеграцией в образовательном процессе обычно понимают реализацию междисциплинарных (межпредметных) связей. Знаменитый русский педагог К.Д. Ушинский выделял особую важность межпредметной взаимосвязи для отражения целостной картины мира в представлениях школьников, для создания структурированной системы знаний и правильного миропонимания, отмечали необходимость обобщенного системного познания и полноты познавательного процесса [1].

Наше исследование основывается на изучении интеграционных связей математики и литературы, в основе которых лежит идея гуманитаризации школьного математического образования. Гуманитарные объекты литературного характера (поэтические строки, высказывания ученых, фрагменты художественных произведений и д. р.) позволяют реализовать интеграционные связи математики и литературы, которые в свою очередь развивают потенциал учеников, стимулируют познание ими окружающей действительности, развивают у них логику мышления, коммуникативные способности.

Мы решили выяснить, как обучаемые относятся к реализации интеграционных связей. С этой целью нами был разработан анонимный опросный лист, направленный на определение отношения обучаемых к использованию интеграционных связей между математикой и литературой в процессе обучения математике. К исследованию нами были привлечены учащиеся 5-х, 8-х, 11-х классов МБОУ СОШ № 9 и МБОУ СОШ № 15 г. Азова. В опросе приняли участие 52 ученика 5-х классов, 50 учеников 8-х классов, 45 учеников 11-х классов, т. е. всего опрошено 147 респондентов.

Результаты опроса представлены на рисунке 1.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать следующие выводы: на уроках математики редко используются межпредметные связи; задания, основанные на связи математики и литературы, встречаются на уроках крайне редко; совместное изучение математики и литературы не вызывает у обучающихся большого интереса; обучающиеся считают, что навык решения задач, основанных на интеграционных связях, в дальнейшем им не пригодится.

Следует также отметить, что учащиеся среднего и старшего звена по-разному относятся к интеграционным связям математики и литературы. Учащиеся 5-х классов с большим интересом относятся к связи математики и литературы, очень активно решают задачи, содержащие фабулу литературного характера. На наш взгляд, это обусловлено высоким познавательным интересом пятиклассников, т. к. на данный момент математика для них нечто новое, неизведанное и интересное, к тому же они еще не очень загружены различного рода подготовками к экзаменам, занятиям с репетиторами и др. Учащиеся 8-х классов не проявляют особого интереса к совместному изучению математики и литературы, но на уроках математики с большим интересом рассуждают над высказываниями ученых, изучают нить математики в биографиях великих людей. Вероятно, этот факт связан с особенностями психического развития учащихся 8-х классов, их стремлением рассуждать, высказывать свое мнение, самоутверждаясь таким образом. Учащиеся старшего звена не видят смысла в использовании этой связи, так как полностью погружены в изучение математики лишь как средства для сдачи ЕГЭ. А обучающиеся среднего звена с интересом рассуждают над высказываниями ученых, но под связью с литературой понимают решение задач с фабулой литературного характера.

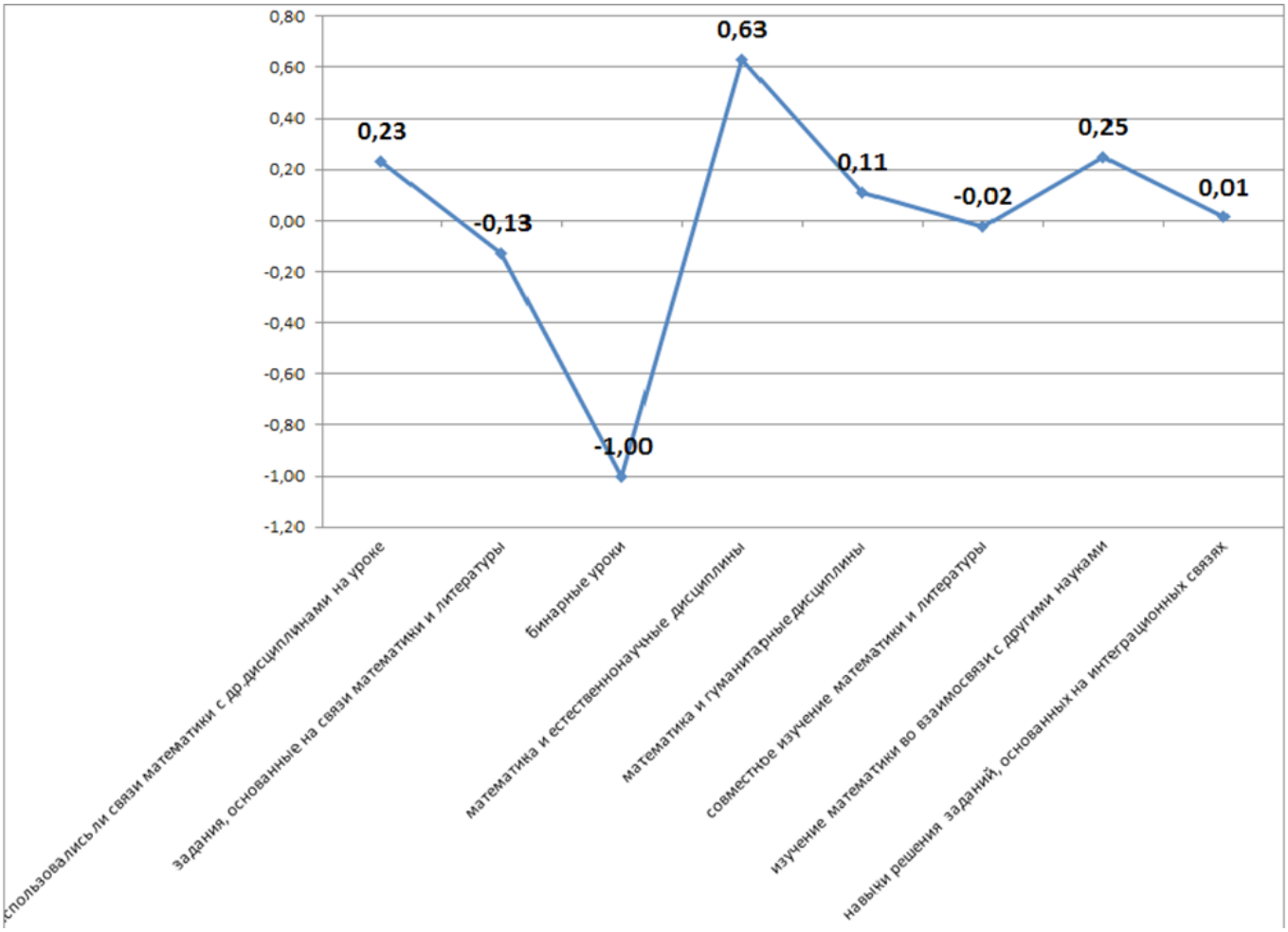

Рис. 1

Литература:

1. Ушинский К.Д. Сочинения. — М.; Л.: Просвещение, 1948. — Т. 5.
2. Философский энциклопедический словарь / Редколлегия: В.В. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. М.: Советская энциклопедия, 1989.

Game Technologies in English Language Lessons

Mansurov Azimjon, an English teacher
State Specialized School № 58, Namangan, Uzbekistan

This article contains practical recommendations that allow teachers to successfully apply interactive learning technologies, use the methods of projects, group interaction, properly organize discussions, create a psychologically comfortable climate in the classroom.

***Keywords**: interest, the quality, moral, based on, competencies, psychological characteristics, memorable, requirements.*

Игровые технологии на уроках английского языка

Мансуров Азимжон Махаматжонович, учитель английского языка
Государственная специализированная школа № 58 г. Намангана (Узбекистан)

Эта статья содержит практические рекомендации, которые позволяют учителям успешно применять интерактивные технологии обучения, использовать методы проектов, групповое взаимодействие, правильно организовывать дискуссии, создавать психологически комфортную обстановку в классе.

Ключевые слова: *интерес, качество, мораль, основа, компетенции, психологические характеристики, запоминаемость, требования.*

The further you get into technology,
the further you go into gaming.
That's the general rule.
Nick Johnson

Today, primary school teachers are increasingly looking for ways to optimize the educational process, because the period of education in primary school is extremely important at this time the foundations of the child's educational activities are laid. It is no secret that the majority of children consider the subject of the English language to be boring, monotonous, because they are used to seeing in it a set of spelling and punctuation rules. At the lesson, students write, find the necessary orthograms, but this work does not affect their feelings, does not arouse interest, they are passive.

And what is meant by interest? By methodological interest, we understand the students' emotional attitude towards the subject, which makes children want to know what they are learning and stimulates their passion for this subject. Using games in the educational process helps to intensify the child's activity, develops cognitive activity, observation, attention, memory, thinking, maintains interest in the subject, develops creative imagination, creative thinking, relieves fatigue in children, as the game makes the learning process entertaining for the child. The games used in the English language lessons are multifaceted and diverse. Their classification may be different. The following main groups can be distinguished.

According to the form of use in the lesson and the content of the game are divided into desktop, didactic, mobile, business, intellectual.

1. Board games: rebuses, crossword puzzles, etc. The peculiarity of the board game is the presence of the game rule, in which the game task is internally concluded.

2. Didactic games are an important means of enhancing the cognitive activity of schoolchildren, the development of their independence and thinking. They have some special features. They should not be played too slowly or too quickly. This reduces the interest in the game. Varieties of these games: a verbal didactic game, accompanied by the transfer of the ball from teacher to student, various forms of dictations (for example, musical), various types of writing.

3. Outdoor games: with a poem, story games with the personal participation of children, etc.

4. Business games develop fantasy in children based on acquired knowledge, they are taught to argue, prove, compare.

5. Intellectual games, classic examples of which are checkers and chess, cause great interest among the guys. These include riddles, charades, met grams, anagrams, riddles.

Games and game tasks-exercises can be classified by school sections of linguistics. The teacher will be able to apply the entertaining game material in the course of studying the leading sections of school linguistics, such as: Phonetics, Morphology, Lexicology, and Syntax.

Schoolchildren's interest in English language lessons can be enhanced by using elements of entertainment that help the teacher improve the quality of students' knowledge, develop their language culture, instill interest in the language as a means of communication. In the search for interesting and exciting forms of teaching material, it is important to choose or develop entertaining tasks for students. Interesting material on the English language should be included as an element in the lesson at any stage: the explanation of the new material, consolidation, verification of the studied, etc. Along with serious tasks, schoolchildren are offered comic questions, as well as riddles, jokes, puns, charades that increase interest in the language, develop logical thinking, linguistic flair, and literacy. Even V.A. Sukhomlinsky emphasized that "a game is a huge bright window through which a life-giving stream of ideas and notions about the world surrounds the child's spiritual world. A game is a spark that ignites a spark of inquisitiveness and curiosity" [2]. Game technologies contribute to the cultivation of cognitive interests and revitalization of students.

I think the use of gaming technology in the educational process allows for better learning of the material. Due to this, students become more independent, more active, they are able to create. Children know how to apply their knowledge in new situations, use them in practice and independently extract them. That is, through the game goes the process of developing individual abilities, core competencies. The game can be used to solve almost any problem, it is only to introduce an element of competitiveness into it or to invite participants to enter into some role, but the goal of the educational game is not to identify the winner, but to acquire knowledge by each participant, develop abilities student creativity. The teacher should always take into account that the games must meet certain educational objectives, software requirements

for knowledge, skills, should correspond to the studied material and be based on the students' preparedness and their psychological characteristics and be based on a certain didactic material and method of its use.

I will give examples of game tasks aimed at practicing the spelling and punctuation norms:

Insert a letter: The third is superfluous; I work as a wizard; By magic; Inquiry Office; Vocabulary dictation; Dictation-silent; Digital dictation; Find a pair; Add a letter. Who is bigger?; Choose synonyms; Repairs; Replace the letter; Take away the letter; Put stress; Auction; Chain; Who is last; Alternations; Add a soft sign; Name the part of speech and others.

How to teach the student to put stress? Quite often, the child hears the misuse of the word and perceives it as the norm. Effective for memorizing the normative pronunciation of words is the addition of rhyming. Students are encouraged to pick up a rhyming word for the proposed teacher. The most consonant pairs of words are written on the board, after which there is work in groups to compile rhyming lines. The most rhythmic, memorable, funny poems we learn in chorus.

The game "Snowball". The course of the game. The first player utters an unsolicited sentence, for example: A boy is coming. Each of the following must add one word to the sentence, correctly repeating the entire sentence: The boy goes to the cinema; The boy quickly goes to the movies. You can add anywhere service words are not counted. A player who, when repeated, missed a word or rearranged words in places, leaves the game. The winner is the one who will be the last.

The didactic games are of great importance for the upbringing of the student's personality, for the formation of his character traits. The game develops organization, endurance, a sense of camaraderie, friendship, since, if necessary, the player must give way, to help the friend.

I would like to hope that the ideas and methodological solutions proposed by the students will help me to make the English language lesson interesting, and to make a difference in the teaching of this difficult subject.

References:

1. Петрановская Л. В. Игры на уроках русского языка. М.: Мирос-Маик, «Наука-Интерпериодика», 2000.
2. Sukhomlinskaia, A. I. Sukhomlinskaia, O. V., "Biobibliografiia [Biobibliography]", Kiev, Radianska shkola,1987.
3. Nick Johnson Quotes American — Athlete Born: September 19, 1978

Детское экспериментирование как средство развития познавательной активности дошкольников

Михеева Ирина Васильевна, воспитатель;
Ташлыкова Елена Владимировна, учитель-логопед
МДОУ Иркутского районного муниципального образования «Уриковский детский сад комбинированного вида»

С момента своего рождения дети стремятся исследовать окружающий их мир. Особенно ярко познавательные наклонности проявляются у дошкольников. Китайская пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать, и я пойму». Именно поэтому дошкольники усваивают все прочно и надолго, когда сами услышат, увидят, потрогают и сделают.

Сегодняшние дети — это дети поколения Z, дети эпохи глобальной информатизации. В современной, стремительно изменяющейся жизни дошкольникам необходимо не только знать, но и в первую очередь уметь добывать нужные знания самостоятельно и уметь оперировать имеющимся багажом сведений, быть творческим и думающим самостоятельно. Исследования психологов указывают на то, что дети значительно лучше ощущают, запоминают, осмысливают, понимают, усваивают, закрепляют изучаемый материал, если в процессе познания участвует больше органов чувств одновременно.

Именно поэтому, чем деятельнее ребенок исследует окружающий мир, тем быстрее он узнает законы мироздания. При этом он является не только наблюдателем, умеющим слушать, но маленьким Юлием Цезарем, умеющим рассуждать, анализировать, сравнивать. Современный ребенок — это активный участник образовательного процесса, у которого качественно и быстро развиваются способности к познанию, усиливается познавательная активность.

Организация познавательно-исследовательской деятельности, развитие умственной работоспособности, формирование познавательной активности — важнейшие направления работы педагогов ДОО [7].

По мнению И. С. Штепиной, чертой личности, проявляющейся в ее отношении к познавательной деятельности, предполагающей состояние готовности, стремление к самостоятельной деятельности, направленной на усвоение ребенком социального опыта, является познаватель-

ная активность. Познавательная активность понимается как активность, проявляемая в ходе познания. Эта активность выражается в заинтересованном принятии информации, в желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске новой информации, в проявлении творческих начал, в желании понять способ познания и использовать его на другом материале [6].

И. С. Штепина считает, что распознать познавательную активность ребенка несложно.

Во-первых, это явная увлеченность предметом, рассказом, деятельностью.

Во-вторых, это ярко выраженное стремление выполнять разнообразные, особо сложные задания, желание продолжать занятие по его окончанию.

В-третьих, это проявление самостоятельности в подборе средств, способов действий, достижения результата, осуществлении контроля.

В-четвертых, это активное общение с взрослыми, постановка вопросов, направленных на познавательные интересы.

И, в-пятых, это эмоциональное отношение к предмету (рассказу, деятельности), постоянное к нему стремление.

О том, что детское экспериментирование есть важнейшее средство развития познавательной активности дошкольников известно давно. Еще в 90-е годы прошлого столетия Н. Н. Поддьяков в ходе своих исследований, пришел к выводу, что можно считать экспериментирование ведущей деятельностью старших дошкольников, так как у них отмечается выраженная реакция на все новое и неизведанное. Дошкольникам присуще в этом возрасте действенное специфическое мышление. Они стремятся познакомиться с различными предметами, свойствами этих предметов, а обретенный познавательный опыт заносят в свой банк памяти [2].

О детской экспериментальной деятельности рассуждали и рассуждают многие советские и российские ученые. Н. Н. Поддьяковым проведены исследования специфики и видов экспериментирования. В работах О. В. Дыбиной, И. Э. Куликовской, Л. Н. Прохоровой и Н. Н. Совгир рассматривается возможность участия воспитанников детских садов в экспериментальной деятельности [5].

Трудно не согласиться с Н. Н. Поддъяковым, который отметил, что в течение многих лет ученые искали такую деятельность детей, которая бы интенсивно развивалась на протяжении всего дошкольного детства без включения помощи со стороны взрослого, а иногда и вопреки его действиям. И такой деятельностью оказалась экспериментальная деятельность, которая направлена на получение сведений о физических свойствах различных предметов и явлений.

Творческий коллектив под руководством академика Н. Н. Поддъякова разработал теоретические основы метода детского экспериментирования. На основе этих исследований можно сформулировать следующие основные положения:

— детская экспериментальная деятельность — это особая форма поисковой деятельности, которая ярко выражена процессами целеобразования, процессами возникновения и развития мотивации личности, лежащих в основе самореализации и саморазвития дошкольников;
— в экспериментировании дошкольников прослеживается самостоятельная активность детей, имеющая направленность на получение нового запаса знаний (так называемая познавательная форма экспериментирования), на получение продуктивного детского творчества — рисунки, поделки, чертежи, схемы (продуктивная форма экспериментирования);
— детское экспериментирование есть основа любого процесса детского творчества;
— детское экспериментирование отличает взаимодействие психических процессов дифференцирования и интеграции при общем доминировании вторых;
— эксперименты, являются всеобщим способом функционирования психики [3].

По мнению М. И. Лисиной детская экспериментальная деятельность не что иное, как успешный путь знакомства детей с окружающим миром, а также эффективный способ развития интеллектуальных процессов. Проводимые детьми опыты дают возможность объединить такие виды детской деятельности, как познавательно — исследовательская, игровая, коммуникативная и все стороны воспитания. Инициатива по организации и проведению экспериментальной деятельности делится между педагогом и детьми. Необходимо соблюдать правила безопасности по проведению опытов. Все незнакомые детям действия осваиваются в такой последовательности:

— действие показывает воспитатель;
— затем повторяет кто-то из детей, при этом возможность повтора отдается тому ребенку, который заведомо выполнит действие неверно, это поможет сконцентрировать внимание на ошибке;
— воспитатель может осознанно совершить ошибку, которую вероятно совершат дети, и они обязательно обратят внимание на эту ошибку;
— ребенок, который не допустит ошибку, повторяет действие;
— и только потом, для возможности контроля работы каждого ребенка, действие осуществляется вместе и медленно [4].

Как отмечает О. В. Дыбина, значимым в применении экспериментальной деятельности в работе с детьми старшего дошкольного возраста является то, что:

— дошкольник приобретает реальные знания об изучаемом объекте, о его взаимосвязи с другими объектами и окружающей средой;
— у ребенка обогащается память, происходит активизация мыслительных процессов, таких как анализ, синтез, классификация полученные знания;

— у детей развивается речь, так как ребенок формулирует выводы, исходя из увиденного;
— происходит обогащение умственных умений (приемов и операций);
— формируется самостоятельность ребенка, умение ставить перед собой не сложные цели, развиваются способности преобразовывать предметы и явления для получения нужного результата;
— развивается эмоциональная сфера старшего дошкольника, расширяется творческий потенциал, повышается уровень двигательной активности.

В ходе экспериментальной деятельности у детей старшего дошкольного возраста формируется ряд навыков осуществления данной деятельности. Они видят проблему и выделяют ее, ставят цель и принимают решения, решают проблемные ситуации, проводят анализ объекта или явления, выделяют признаки, находят причинно — следственные связи, сравнивают различные свойства, делают предположения, выбирают средства и материалы для работы, проводят опыты, делают умозаключения и выводы.

По утверждению Н. Н. Поддьякова, главным в познавательной активности ребенка в процессе экспериментирования являются разногласия между знаниями, умениями и навыками, которые были усвоены в процессе достижения результата методом проб и ошибок и новыми познавательными задачами, возникающими в результате постановке цели эксперимента и ее достижения [2].

В процессе детского эксперимента дети удовлетворяют свою любознательность, могут почувствовать себя маленькими учеными, исследователями и первооткрывателями [1]. Система педагогической работы, направленная на развитие детской экспериментальной деятельности, способствует интеллектуальному развитию, вызывает интерес к исследованию, формирует мыслительные операции, стимулирует любознательность, развивает познавательную активность.

Литература:

1. Парамонова, Л. А. Дошкольное и начальное образование. История и современность: Уч. пособ. для студ. высш. уч. зав. [Текст] — М.: ИЦ «Академия»,2014. — 240 с.
2. Поддьяков, Н. Н. Обучение дошкольников экспериментированию [Текст] / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. 2014. — № 4. — С. 31.
3. Поддьяков, Н. Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников [Текст] /А. Н. Поддьяков. — М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 2014. — С. 59.
4. Познавательно-речевое и социально-личностное развитие детей от года до 6 лет. Блочно-тематическое планирование: [Текст] / авт. — сост. И. И. Карелова. — Волгоград: Учитель, [2013]. — 141 с.: ил.
5. Развитие и воспитание дошкольников: Учебное пособие для студ. высш. уч. зав. [Текст] / под ред. Л. Г. Нисканен — М.: ИЦ «Академия», 2014. — 208 с.
6. Штепина, И. С. Особенности развития познавательной активности дошкольников [Текст] / И. С. Штепина // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 89—91.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf

Динамика, анализ и интерпретация результатов формирования готовности будущего офицера войск национальной гвардии РФ к воспитанию у личного состава ценностей военной службы

Пивоваров Роман Викторович, преподаватель
Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии РФ

В статье рассмотрены специфичные математические и статистические методы проверки экспериментальной работы по формированию готовности к воспитанию ценностей военной службы. Особое место авторы отводят методам анализа, измерения динамики и интерпретации результатов экспериментально полученных данных.

Ключевые слова: *анализ, динамика процесса формирования, интерпретация результатов, критерий Пирсона.*

Логическим завершением педагогического эксперимента, как правило, является получение информации, обеспечивающей доказательную и научно-объективную проверку сформулированной гипотезы. Однако, на дан-

ном этапе перед исследователем встает ряд задач, к числу которых относится решение вопросов о том, как определить динамику, провести анализ и интерпретировать полученные в результате экспериментальной работы данные [4].

Педагогический эксперимент по формированию готовности будущего офицера войск национальной гвардии к воспитанию у личного состава ценностей военной службы, проводимый на базе Новосибирского военного института войск национальной гвардии РФ, реализуемый при помощи критериально-диагностического инструментария включал в себя следующие этапы экспериментальной работы:

— организационно-диагностический (3-й семестр) предусматривающий входной срез, проводимый в целях измерения у испытуемых начального уровня формируемой готовности;
— формирующий (5-й семестр) предполагающий промежуточный срез, проводимый в целях выявления формирующего воздействия, внесения организационных и методических корректив в процесс реализации модели и педагогических условий;
— заключительно-обобщающий (8-й семестр) предусматривающий итоговый срез, проводимый, в целях определения уровня сформированности исследуемой готовности после реализации модели и педагогических условий.

Обработка экспериментальных данных, и интерпретация полученных результатов осуществлялась с использованием методов математической статистики (максимальный и минимальный элементы выборки, медиана, корреляционный анализ, критерий Пирсона) а также возможностей программ статистической обработки данных SPSS 12.0.3 для Windows (Statistical Package for Social Science) и пакета Microsoft Excel.

Статическая обработка результатов эксперимента, сравнение и анализ полученных данных являлись источником верификационной информации об эффективности формирования и позволяли вносить в организуемый процесс необходимые коррективы при реализации модели и педагогических условий.

Результаты диагностики, проведенной на организационно-диагностическом этапе показали, что контрольная и экспериментальная группа, уравнены по уровню сформированности готовности к воспитанию у личного состава ценностей военной службы и соответствуют параметрам нормального распределения, что подтверждается результатами проведенного между ними сравнения проведенного при помощи критерия Пирсона χ^2 значение которого составило 0,05.

Сравнивая табличное значение χ^2 со значением $\chi^2_{эмп}$ применительно к выделенным нами уровням готовности к воспитанию ценностей военной службы (критический, допустимый и оптимальный уровни) критическое значение $\chi^2_{0,05} = 5,99$, значение $\chi^2_{эмп}$ мы, как уже отмечалось ранее равно 0,05, что ниже критического значения, из чего следует, что $\chi^2_{эмп} < \chi^2_{0,05/}$ (0,05<5,99), а следовательно имеющиеся различия между группами не являются статистически значимыми [1].

Промежуточный срез, проведенный на 5 семестре, показал изменения в уровне готовности будущих офицеров к воспитанию у личного состава ценностей военной службы, как в контрольной, так и в экспериментальной группе. Однако, количественный и качественный анализ сформированности исследуемой нами готовности, представленный на рисунке 1, показывает, что процесс является более эффективным в экспериментальной группе, в образовательном процессе которой реализовывались сконструированная нами модель и сформулированные педагогические условия.

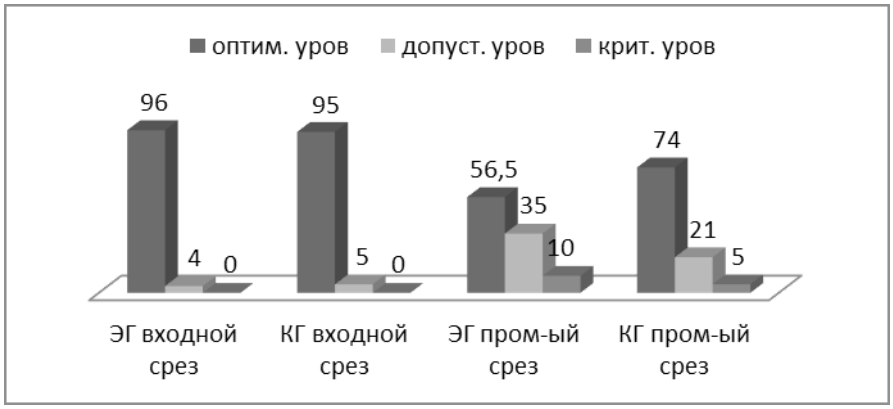

Рис. 1. **Результаты диагностики готовности к воспитанию у личного состава ценностей военной службы на входном и промежуточном срезах, в%**

Итоговый срез, проведенный нами по завершении формирующего эксперимента (8-й семестр), выявил существенное преимущество положительных тенденций в формировании готовности к воспитанию ценностей военной службы в экспериментальной группе, о чем свидетельствует анализ динамики исследуемого явления, по результатам входного, промежуточного и контрольного срезов. Как представлено на рисунке 2 снижение курсантов с критическим уровнем в экспериментальной группе составило 85 % (с 96 % до 11 %), что 1,6 раза

выше, чем в контрольной, где данное значение определяется 51,5 % (с 95,5 % до 44 %). Разница в динамике увеличения количества курсантов с допустимым уровнем готовности составила 1,4 раза, при этом увеличение в контрольной группе диагностировалось 32,5 % (с 4,5 % до 37 %) в экспериментально группе — 48 % (с 4 % до 52 %). Увеличение курсантов с оптимальным уровнем готовности в экспериментальной группе составил 43 %, что в 2,3 раза выше, чем в контрольной группе, где данный показатель составил 19 % [2].

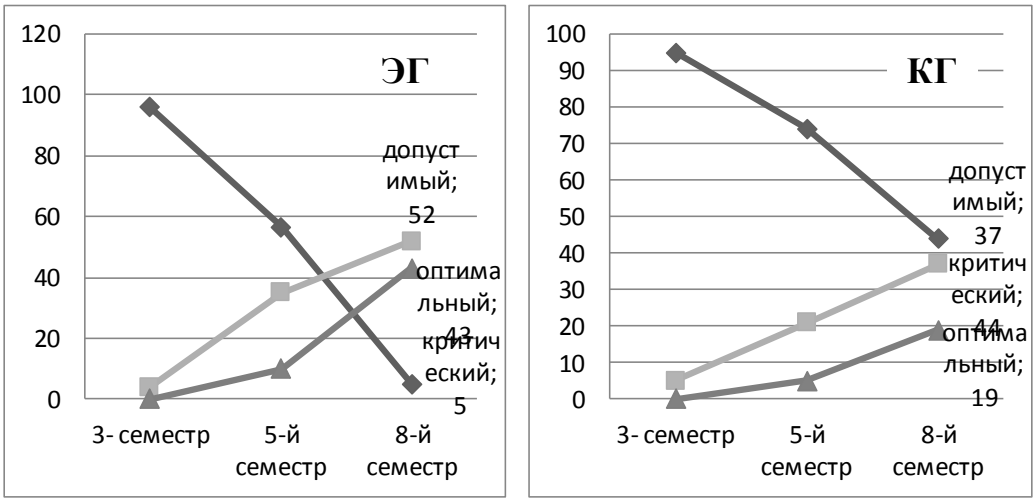

Рис. 2. **Динамика изменений готовности к воспитанию у личного состава ценностей военной службы в ходе экспериментальной работы, в%**

Таким образом, в результате экспериментальной работы данные, их анализ и сравнение, позволяют констатировать, что в экспериментальной группе, где реализовывались рассмотренные в настоящем исследовании модель и педагогические условия, процесс формирования готовности будущих офицеров к воспитанию У личного состава ценностей военной службы был организован более эффективно. При этом имеющиеся отличия являются статистически значимыми, что подтверждается при сравнении данных итогового среза контрольной экспериментальной групп, проведённого при помощи критерия Пирсона. Так значение $\chi^2_{эмп}$ для рассматриваемых результатов составляет 79,33, что существенно превышает табличное значение χ^2 равное 5,99 (79,33>5,99) и позволяет сделать вывод о достоверности и значимости различий в сформированности готовности будущих офицеров к воспитанию ценностей у курсантов контрольной и экспериментальной групп.

Для того чтобы обеспечить транспарентную интерпретацию, подтверждающую наш вывод о результативности разработанной нами модели и педагогических условий формирования готовности будущих офицеров к воспитанию у личного состава ценностей военной службы между группами, мы опираясь на работы Д. А. Новикова, К. А. Краснянской, Л. Б. Ительсона и др., используя значений χ^2 сравнивали все возможные результаты экспериментальной работы, представленные в таблице 1.

Таблица 1. **Значения критерия χ^2 экспериментальной и контрольной групп, до и после эксперимента**

	КГ до эксперимента	ЭГ до эксперимента	КГ до эксперимента	ЭГ до эксперимента
КГ до эксперимента	0	0,05	85,69	79,33
ЭГ до эксперимента	0,05	0	86,30	250,43
КГ до эксперимента	85,69	86,30	0	79,33
ЭГ до эксперимента	247,09	250,43	79,33	0

В качестве нулевой гипотезы (H_o) было выбрано предположение, что различия в результатах контрольной и экспериментальной групп вызвано влиянием модели и педагогических условий формирования готовности будущих офицеров к воспитанию ценностей военной службы. Альтернативная гипотеза (H_i) основана на утверждении, что различия в результатах групп вызваны случайными причинами, не связанными с реализацией модели и педагогических условий.

Для проверки истинности сделанных предположений и подтверждения одной из гипотез проведем сравнение полученных значений критерия χ^2 Пирсона. Как представлено в таблице 1 наибольшее значение 250,43 χ^2 имеет при сравнении результатов экспериментальной группы до и после эксперимента это свидетельствует о том, что уровень готовности к воспитанию ценностей военной службы вырос в большей степени под воздействием модели и педагогических условий. Сравнение контрольной группы до и экспе-

риментальной группы после эксперимента имеет несколько меньше значение χ^2, (247,09) что объясняется чуть более высокими показателями данной группы на организационно-диагностическом этапе исследования. Этим же фактом объясняется и разница значений χ^2 при сравнении результатов контрольной группы до и после эксперимента (χ^2= 85,69) и экспериментальной группы до и контрольной группы после эксперимента (χ^2=86,30). Таким образом, интерпретируя результаты экспериментальной работы, методом сравнения значений χ^2 контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента мы установили, что различия между начальным и конечным уровнем готовности будущих офицеров к воспитанию ценностей военной службы в экспериментальной группе выше чем в контрольной (250,43 и 85,69 соответственно). Данный вывод подтверждает нулевую гипотезу (Но) о том, что реализация в образовательном процессе военного вуза войск национальной гвардии РФ, сконструированной нами модели и педагогических условий обеспечивают эффективное формирование готовности будущих офицеров к воспитанию у личного состава ценностей военной службы, одновременно опровергая альтернативную гипотезу (Hi) [3].

Таким образом, применяемые нами при исследовании процесса формирования готовности будущего офицера войск национальной гвардии РФ методы анализа, измерения динамических изменений и интерпретации результатов обеспечили объективную доказательную базу эмпирического исследования. Необходимо отметить, что рассмотренные методы являются с одной стороны достаточно универсальными, что позволяет их использовать при исследовании широкого спектра вопросов, а с другой стороны не являются исчерпывающим, что предполагает параллельное применение других способов проверки научных гипотез.

Литература:

1. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.
2. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования: Alma mater (Вестник высшей школы). — 2004. № 9. С. 16–25.
3. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
4. Новиков А. М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. — 320 с.

Методы формирования социальных эмоций у детей младшего дошкольного возраста

Питякина Татьяна Юрьевна, воспитатель;
Савченко Валерия Витальевна, воспитатель;
Хижняк Олеся Викторовна, воспитатель
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 64 г. Белгорода

Эмоциональная выразительность играет большую роль в процессе гармоничного развития детской психики. Эмоции являются отражением отношения человека к явлениям внешнего мира и регулятором внутренних мотивов и нравственных ценностей. В условиях поступления в дошкольное учреждение ребенок сталкивается со значительными переменами в эмоциональной сфере в связи с активным процессом социализации и актуализации образовательной деятельности [1, с. 23]. Исследование роли социальных эмоций у детей дошкольного возраста является актуальным вопросом педагогического просвещения, так как индивидуальный стиль общения начинает складываться именно в этот период, а отклонения и трудности в развитии социальной сферы, возникающие в младшем дошкольном возрасте, сложно скорректировать в дальнейшем. Негативные эмоциональные переживания неизбежны в жизни ребенка, и воспитанники часто испытывают трудности в определении причин их возникновения, поэтому задача современного педагога — помочь дошкольнику войти в мир социальных эмоций и вовремя предупредить повышение уровня эмоционального напряжения и тревожности.

В рамках реализации образовательного и воспитательного процесса, педагог призван учитывать ряд возрастных особенностей, характерных для воспитанников младшего дошкольного возраста. Исследователь А. В. Мудрик утверждает, что на данном этапе развития детской психики главным инструментом познания мира становится акт коммуникации: ребенок активно вступает в диалог, старается анализировать явления внешней среды, формирует индивидуальную модель вербального поведения [4, с. 74]. В данной статье рассматриваются социальные эмоции как основанные на общепринятом морально-нрав-

ственном эталоне поведения шаблоны эмоциональных реакций индивида на существующие этические нормы. Согласно исследованиям О. А. Ореховой социальные эмоции можно условно представить в виде противоположных категорий: «радость-печаль», «дружба-ссора», «доброта-злоба» [5, с. 30]. Принимая во внимание данный подход, а также возрастные особенности развития младших дошкольников мы провели анализ методических пособий и подобрали варианты реализации образовательного процесса, направленные на развитие положительных социальных эмоций счастья, дружбы, доброты и умения преодолевать негативные переживания.

Таблица 1. **Варианты реализации образовательной деятельности, направленные на развитие социальных эмоций**

Сфера эмоционального благополучия (социальные эмоции «Радость — Печаль»)	
Непосредственно образовательная деятельность	Развивающие занятия по темам: «Радуга эмоций»; «Веселый паровоз», «Когда грустит природа?», «Что такое дружба?», «Делая зло, на добро не надейся» [2, с. 65–68]. Цели: формировать у воспитанников представление о различных эмоциональных состояниях; анализ ситуаций, при которых человек нуждается в сочувствии, помощи и поддержке со стороны окружающих.
Дидактические и ролевые игры	«Передай улыбку по кругу», «Если бы я был взрослым», «Волшебный чемоданчик», «Сказочный герой», «Живые куклы» [3, с. 112–113]. Цели: воспитывать интерес к общению, взаимопомощи, формировать представление о положительных качествах человека.
Сфера межличностного взаимодействия (социальные эмоции «Дружба — Ссора»)	
Непосредственно образовательная деятельность	Проведение развивающих занятий по темам: «Почему ссориться плохо?», «Уходи, обида, прочь!», «Дружба начинается с улыбки», «Давай мириться!» [7, с. 173–174]. Цели: провести коррекцию вариантов разрешения конфликтных ситуаций внутри группы, тренировать снижение эмоционального напряжения между собеседниками, выявить проблемные области коммуникативной среды.
Дидактические и ролевые игры	«Горячий стул», «Круг примирения», «Добрый волшебник», «Ладонь в ладонь», «Узнай, кто это», «Добрый доктор» [6, с. 52]. Цели: воспитывать у дошкольников желание участвовать в коллективной деятельности, стимулировать к планированию и координации совместных решений. Развивающие упражнения «Соберем фигуру», «Пирамида», «Строй», «Ботинки» [6, с. 134–135]. Цели: побудить воспитанников координировать действия внутри группы для достижения положительного результата, создании ситуации коллективного успеха.
Сфера потенциальной враждебности (социальные эмоции «Доброта — Злоба»)	
Непосредственно образовательная деятельность	Комбинированные и тематические занятия: «Уроки доброты», «Солнышко»; «На помощь Деду Морозу», «Волшебный цветок», «Как помочь Буратино?» [2, с. 86–87]. Цели: воспитывать у детей чувство сострадания, желание прийти на помощь, побуждать дошкольников к сотрудничеству.
Дидактические и ролевые игры	«Оркестр», «Подарю тебе подарок», «Если малыш поранился» [3, с. 95, 115]. Цели: воспитывать чувство ответственности за собственные действия, стимулировать доброжелательность и взаимовыручку. Коммуникативные упражнения, направленные на формирование положительного эмоционального фона и сплочения группы: «Ласковые имена», «Передай по кругу игрушку», «Паучки и комары», «Скажи хорошее о друге», «Угадай настроение» [6, с. 130–131]. Цели: способствовать созданию доверительной атмосферы, развивать желание понять собеседника.
Практические ситуации	Моделирование ситуаций-оценок и ситуаций-проблем, характерных для режимных моментов, совместный поиск решения; организация трудовой деятельности по поддержанию порядка в групповой комнате и на территории площадки. Цели: воспитывать благоприятное отношение к общему делу, взаимоуважение, учить разрешать проблемные ситуации без проявления враждебности. Ситуативное моделирование с элементами театрализации по произведениям художественной литературы с последующим обсуждением мотивов и нравственных ценностей героев. Могут быть использованы произведения: Л. Толстой «Была у Насти кукла», К. Ушинский «Петушок с семьёй», Я. Аким «Неумейка», В. Карасева «Новый товарищ», В. Осеева «Три товарища».

На основании вышеперечисленных методов разработано перспективное планирование образовательной деятельности по развитию социальных эмоций дошкольников с учетом особенностей проявления эмоциональной отзыв-

чивости и межличностных взаимоотношений детей группы. В результате реализации подхода О. А. Ореховой было обнаружено, что социально-ориентированное обучение решает ряд образовательных задач и корректирует нормы межличностного общения дошкольников. На основе положительного эмоционального опыта у детей формируются основы нравственного поведения, а проявление уважительного и дружелюбного отношения к сверстникам закрепляется на уровне привычных действий и регулирует мотивы поведения детей в различных жизненных ситуациях. Положительный эмоциональный фон позволил повысить уровень сплоченности и вовлеченности детей в процесс решения образовательных задач. Для достижения наилучших результатов занятия по развитию социальных эмоций следует проводить с дошкольниками как в индивидуальной, так и в групповой формах, поскольку они оказывают на детей различное воздействие, что позволяет педагогу отмечать как достижения и проблемные моменты всей группы в целом, так и проводить диагностику уровня эмоциональной тревожности каждого отдельного ребенка.

Литература:

1. Данилина Т. А., Зедгенидзе В. Я., Степина Н. М. В мире детских эмоций. — М.: Айрис-пресс, 2012. — 160 с.
2. Ежкова Н. С. Теория и практика эмоционально развивающего образования детей дошкольного возраста. — Тула: Изд-во ТГПУ им. JI. Н. Толстого, 2013. — 264 с.
3. Кузнецова Л. В., Панфилова М. А. Формирование нравственного здоровья дошкольников: Занятия, игры, упражнения. — М.: Сфера, 2012. — 214 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: теория и методика социального воспитания. — М.: Nota bene, 2010. — 218 с.
5. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития: монография. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. — 176 с.
6. Т. Б. Полянская Игры и стихи для развития эмоциональной сферы младших дошкольников — Детство-Пресс, 2011—154 с.
7. Шаграева, О. А. Детская психология: Теоретический и практический курс: учеб. пособие / О. А. Шаграева. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — 368 с.

ИКТ на уроках английского языка как средство повышения мотивации

Погребнякова Елена Юрьевна, преподаватель;
Холюта Ольга Юрьевна, преподаватель
Филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище)

Статья посвящена инновационным методикам изучения английского языка с помощью ИКТ-технологий на уроках и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: *эффективные способы, мотивация, игровая форма, ИКТ, контроль знаний, развитие творчества.*

Согласно Концепции модернизации российского образования, до 2020 г., [2] одной из целей образовательного процесса является повышение мотивации обучающихся к овладению компетенциям необходимыми для успешного освоения необходимых знаний.

Одним из наиболее эффективных способов повышения мотивации, обучающихся к изучению английского языка является использование ИКТ в урочной и внеурочной деятельности.

Рассмотрим несколько факторов, которые способствуют повышению мотивации воспитанников.

Современные обучающиеся уверенно владеют ИКТ и являются активными пользователями сети Интернет, в связи с этим использование данных технологий в школе вызывает позитивные эмоции у обучающихся, поскольку они видят применение своих навыков на практике [1]. Так, например, для закрепления изученного материала воспитанники могут использовать упражнения с обучающих сайтов, которые можно выполнять в режиме онлайн (http://www.learningapps.org http://www.audio-english.ru http://www.english4all.ru http://www.am-en.ru http://www.englishforkids.ru http://begin-english.ru/test/). Данные ресурсы позволяют конструировать обучающие упражнения различной степени сложности — от самых простых до заданий повышенной сложности.

ИКТ позволяют проводить занятия в игровой форме. Это возможно благодаря значительному числу веб-ресурсов и приложений, преподносящих учебную информацию с помощью игр. Так, например, в играх «Password» And «Key words» отрабатываются навыки овладения реальным сло-

варным запасом, активизации лексических единиц по нескольким темам одновременно, а также запоминание новых или отработка ранее изученных слов.

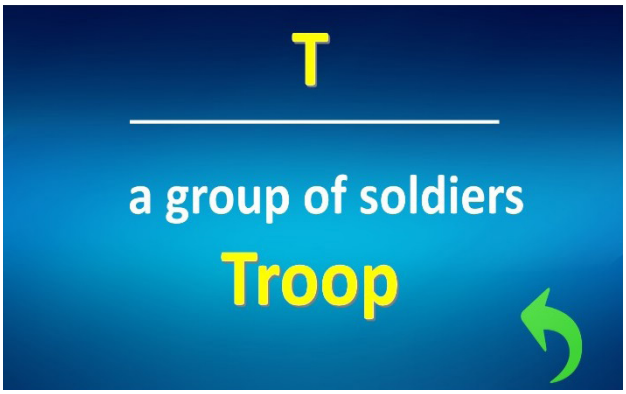

Рис. 1. **Игра «Password»**

Смысл лексической игры «Password» (рис. 1) заключается в том, что на экран выводится первая буква слова из активной лексики и ее объяснение на английском языке, задача обучающихся — прочитать определение данного слова и назвать его. Данная лексическая игра способствует активизации лексического и грамматического материала, совершенствованию навыков аудирования и произношения, следовательно, косвенно помогая обучающимся улучшить навыки говорения.

Рис. 2. **Игра «Keywords»**

Что касается игры «Key words» (рис.2), то в этой лексической игре обучающиеся должны понять какую лексическую единицу объединяют слова, изображённые на слайде. Более того, в игре развиваются творческие, мыслительные пособности воспитанников. С помощью интерактивных игр можно не только эффективно обучать грамматике, расширять словарный запас и отрабатывать навыки устной речи, но, самое главное — урок никогда не будет скучным, что повлечет за собой повышение мотивации и качества знаний обучающихся.

Использование ИКТ дает возможность обучающимся участвовать в конкурсах, олимпиадах, викторинах, так как большинство из них на сегодняшний день проводятся в режиме онлайн. Участие в подобных конкурсах позволит обучающимся на практике увидеть результаты своей деятельности, а возможность получения награды за активную учебную деятельность станет дополнительным стимулом.

ИКТ позволяют наглядно продемонстрировать изучаемый материал в виде таблиц, схем, рисунков, воздействуя сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую и эмоциональную. Благодаря этому учебный материал можно эффективно адаптировать под особенности обучающихся, соблюдая разноуровневую и разнотемповую дифференциацию. Следовательно, обучающимся проще запомнить информацию и воспроизвести ее.

ИКТ дают обучающимся возможность ближе познакомиться с реалиями англоязычных стран благодаря просмотру фильмов и видеоматериалов, а также улучшить навыки восприятия английского языка на слух. Так, например, этап целеполагания целесообразно визуализировать в слайды, но не в виде простого текста, а, например, как небольшое видео или фоторяд.

В качестве текстовой вставки могут выступать определения, цитаты, загадки (рис.3), составление слов из уже имеющихся букв. Восприятие английского языка на слух способствует также развитию коммуникативных навыков, поскольку в процессе просмотра происходит знакомство с разговорным английским языком. Многие УМК, включающие в себя аудиоматериалы, зачастую упускают данный аспект из виду.

Рис. 3. **Пример загадок**

Использование ИКТ повышает исследовательские компетенции обучающихся. В данном контексте большую важность имеют проекты, выполненные обучающимися на уроках или в качестве домашнего задания. Они подразумевают подготовку презентаций, демонстрируемых с использованием мультимедийного проектора. На слайдах сжато отображена информация по рассматриваемому вопросу, обучающиеся дополняют презентации устным выступлением. Такая форма работы позволяет не только сформировать навыки работы в команде, но и является практикой ораторского мастерства.

Таким образом, использование ИКТ позволяет:

1. Обеспечить положительную мотивацию обучения;

2. Проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация);

3. Повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5—2 раза;

4. Усовершенствовать контроль знаний;

5. Рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока;

6. Обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам;

7. Индивидуализировать учебный процесс.

Несмотря на все перечисленные плюсы использования ИКТ, современный преподаватель должен осознавать, что применение только данной технологии недостаточно для создания активной образовательной среды, в которой современные обучающиеся получают возможность для творческого развития и максимальной самореализации. Использование ИКТ необходимо комбинировать с традиционными подходами к образовательному процессу. Таким образом, информационно-коммуникативные технологии значительно увеличивают эффективность учебного процесса и позволяют повысить мотивацию обучающихся.

Литература:

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании [Текст] / И. Г. Захарова. — М.: Академия, 2007. — 192 с.
2. Концепция модернизации российского образования до 2020 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.irorb.ru/files/kafedri/pedagogi/konc_razv_obr_RF_do_2020.pdf (Дата обращения: 03.12.2018)

Развитие творческой активности старших дошкольников в процессе ручного труда

Степанкина Юлия Александровна, воспитатель;
Галкина Елена Михайловна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 44 г. Арзамаса (Нижегородская обл.)

В статье представлена программа художественно-эстетического развития «Сказочная нить» (ручной труд).

Отличительная особенность предлагаемой дошкольной образовательной программы — охват широкого культурологического пространства, которое подразумевает постоянные выходы за рамки искусства и включение в контекст занятий сведений из истории, произведений литературы и изобразительного искусства, что выполняет функцию эмоционально-эстетического фона, усиливающего понимание детьми их содержания. Основой развития мышления детей становления неоднозначность их восприятия, множественность индивидуальных трактовок.

Цель программы: художественно-эстетическое, творческое развитие дошкольников с использованием нетрадиционного приема работы с нитью.

Задачи программы:

— знакомить с технологией изображения нитью (нитяной графики — выполнением графического рисунка нитями, натянутыми на твердой основе);
— развивать восприятие, любознательность, память, абстрактное мышление, умение концентрировать внимание, выражать свою точку зрения, глазомер, мелкую моторику, координацию движения рук, художественные способности, эстетический вкус и творческое воображение;
— формировать интерес к работе с нитью, чувство коллективизма, усидчивость, аккуратность, самостоятельность, инициативу, умение доводить работу до конца, а также желание творить и радоваться полученным результатам.

Участники реализации программы: воспитанники, воспитатели, родители.

Один из основополагающих педагогических принципов — учет возрастных и индивидуальных особенностей детей.

На шестом году жизни развивается изобразительная деятельность детей. Это возраст наиболее активного рисования. Рисунки приобретают сюжетный характер. В конструировании дети овладевают обобщенным способом обследования образца. Конструктивная деятельность может осуществляться на основе чертежа, схемы, по замыслу и условиям.

К шести годам все психические процессы у детей активно развиваются и начинают приобретать произвольный характер. Появляются зачатки ответственности за порученное дело. Поэтому длительность образовательной деятельности увеличивается на 10 минут.

Каждое занятие начинается с обмена новостями, помимо этого, такое начало занятий развивает умение высту-

пать публично. Игры, проводимые во время динамических пауз, становятся более сложными по сравнению с занятиями для детей более раннего возраста. Задания насыщаются вербальным и невербальным общением.

Ведущий вид деятельности в этом возрасте — игра. Вся образовательная деятельность насыщена играми, присутствуют персонажи, соблюдаются игровой сюжет и мотивация.

Важную роль в эффективном эстетическом воспитании играет интегрированный подход к развитию художественного творчества детей.

При составлении программы учитывались **принципы**: научности (детям сообщаются знания о форме, цвете, композиции); доступности (учет возрастных и индивидуальных особенностей); последовательности.

Психологическое обеспечение реализации программы это: создание доброжелательной атмосферы, оснащение рабочих мест, соблюдение техники безопасности.

Методы и приемы, используемые в процессе реализации программы. **Словесные методы:** объяснение, ответы на вопросы, использование и обследование фона, обсуждение правил пользования орудием труда, комментирование способа выполнения действий, использование художественного слова, рассказывание и придумывание сказок, загадок. **Наглядные методы:** показ иллюстраций, рассматривание образца, показ последовательности выполнения работы, ознакомление с новыми конструктивными приемами.

Практические приемы: показ образца длины нити, подбор ее оттенка, нарезание мелкими кусочками, плетение цепочки, нанесение по трафарету разноцветных нитей, формирование картинки, конструирование из нитяных шариков; овладение приемами выполнения трудовых действий, их последовательности, приобретение необходимых умений для выполнения различных по содержанию работ.

Образовательная деятельность — в ней участвуют педагог и ребенок. В связи с этим необходимо систематически получать обратную информацию о состоянии развития личности. Нужно четко и грамотно разрабатывать контрольно-оценочную деятельность.

В потенциале эта деятельность имеет следующие функции: обучающую, развивающую, мобилизующую, воспитывающую.

Используются следующие **формы педагогического контроля**: текущий, промежуточный, итоговый.

Для качественного усвоения программы с детьми проводится индивидуальная работа, показывающая возможности ребенка. С каждым ребенком отрабатываются наиболее сложные элементы. Применяется дифференцированный подход, успехи поощряются, недочеты тактично и мягко исправляются. Контролируется качество выполнения изделий с учетом следующих критериев: удовлетворительное качество работы и соответствие заданной идее; оригинальность творческих работ.

Воспитательная работа с родителями: посещение родителями выставок, совместные занятия детей и родителей, индивидуальные беседы.

Ожидаемые результаты программы: к окончанию периода реализации программы дети могут: создавать образы разных предметов и игрушек, использовать все многообразие усвоенных приемов и навыки работы с материалами; аккуратно оклеивать изображения предметов, состоящих из нескольких частей; составлять узоры из ниток.

К концу освоении я программы воспитанники должны овладеть знаниями, практическими умениями и навыками, предусмотренными ею, представить свои творческие работы на выставке.

Литература:

1. Шапиро А. И. Секреты знакомых предметов. Нитка, веревка, канат. М., 2010 г.
2. Давыдова Г. Н. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. М., 2006 г.

Использование йогатерапии в коррекционной работе над дыханием у младших школьников с дизартрией

Трошина Екатерина Александровна, студент
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина

Ключевые слова: *выдох, глубокий вдох, левая ноздря, носовое дыхание, речевое дыхание, время вдоха, техник дыхания, вдох, дыхательная система, дыхательный центр, коррекционная работа, младший школьный возраст, нервная система, общая моторика, правильное дыхание, дизартрия, дыхание, ребенок, упражнение.*

Дизартрия — это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата, которая возникает вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга. При данном нарушении плохо развито как речевое дыхание, так и не речевое. Во время речевого дыхания на-

блюдаются недостаточный по объему вдох, что не обеспечивает целостного произнесения интонационно-смыслового отрезка сообщения, они говорят на вдохе, либо в фазе полного выдоха. Неречевое дыхание, как правило, поверхностное, ритм его недостаточно устойчив, легко нарушается при эмоциональном напряжении. Слабость мышц, аритмия дыхательных движений не позволяет своевременно развить ребенку грудно-брюшной тип дыхания. А также наблюдаются минимальные нарушения общей моторики, характеризующиеся в замедленных, неловких движениях особенно при выполнении сложных двигательных актов, требующих четкого управления движениями [3, с. 90]

В норме у детей дыхание, как правило, бывает неравномерным. Меняется его ритм, который характеризуется чередование вдоха и выдоха и не остается постоянным: то вдох короче выдоха, то продолжительность вдоха и выдоха одинакова. При физическом напряжении, а также при волнении частота дыхательных движений резко увеличивается. Но правильное, равномерное дыхание постепенно устанавливается. Однако, у детей с дизартрией постоянное учащенное, неравномерное и неправильное дыхание, которое мешает продуктивности умственного и физического труда и ослабляет организм.

При нормальном дыхании вдох короче выдоха. Такой ритм облегчает и физическую и умственную деятельность, так как во время вдоха дыхательный центр возбуждается, что ведет к понижению возбудимости многих других отделов мезга, а во время выдоха, наоборот, возбудимость понижается в дыхательном центре и повышается в других отделах мозга. Поэтому тонус мышц и сила их сокращения понижаются во время вдоха и возрастают во время выдоха.

Правильным является носовое дыхание. Когда человек дышит через рот, нормальный ритм дыхания нарушается. Носовое дыхание важно также потому, что при прохождении через узкие щели полости носа вдыхаемый воздух согревается, увлажняется и очищается от пыли и микробов. Затруднение носового дыхания влияет на весь организм: нередко расстраивается пищеварение, сон становится беспокойным, легко возникает утомление, появляются головные боли, а иногда задерживается умственное развитие.

Одно из основных условий установления правильного дыхания — это забота о развитии грудной клетки, что достигается соблюдением правильной осанки, утренней гимнастикой и физическими упражнениями [4, с. 62].

В традиционную работу по формированию речевого дыхания у лиц с дизартрией, которая состоит из трех направлений: постановку диафрагмально-реберного дыхания и формирование длительного выдоха через рот; формирование длительного фонационного выхода; формирование речевого выдоха, можно включить элементы йогатерапии.

Йогатерапия дыхательной системы — это дыхательная гимнастика, которая учит задействовать весь объем легких во время вдоха и выдоха. Набор техник и методов в этой области достаточно прост в освоении. Несмотря на этиологические различия недугов дыхательной системы, принципы терапии едины и направлены на развитие и корректировку дыхания. Техники предусматривают сбалансированное распределение тонуса мышц вдоха и выдоха и их укрепление; увеличение подвижности диафрагмы и освоение диафрагмального дыхания; стимуляцию эпителия бронхиального дерева для профилактики застойных процессов с помощью йоговских типов дыхания и вибрационных техник.

Важнейшим аспектом практики является приобретение навыка сознательного дыхания, и развитие новых здоровых дыхательных приемов, взамен патологическим, а также, вегето-соматических связей, играющих значимую роль в случае психосоматических заболеваний, в патогенезе которой большое значение имеет вегетативный дисбаланс.

Во время коррекционной работы йогатерапию можно включать в логоритмические занятия, в физкультминутки, в занятия по физкультуре, во время индивидуального логопедического занятия. Йогатерапию дыхания можно проводить, совмещая с физическими упражнениями, или пассивно, сидя на стуле, стоя, сидя на коврике и. т. д. Детям могут предлагаться такие задания, как: динамические и статические физические упражнения, сопровождающиеся конкретной техникой дыхания; поочередное выполнение нескольких техник дыхания, затем выполнение статических и динамических физических упражнений (асан); статические или динамические упражнения, сопровождающиеся одним из видов дыхания. Такие задания способствуют укреплению мышечного корсета, расширяют объем легких, формируют правильное дыхание, корректируют общую моторику и координацию движения.

Не все техники дыхания в йоги можно практиковать детям, поэтому в коррекционную работу с младшими школьниками с дизартрией можно включить некоторые техники дыхания, например, такие как:

1. Бахастрика — пранаяма (кузнечные меха- инструмент с помощью которого кузнец раздувает огонь), выполняется сидя, делается усиленный вдох через нос, производя при этом несильный шум, затем так же с силой, выдыхайте весь воздух из легких. В одну минуты 8—10 циклов дыхания. Детям дошкольного и младшего школьного возраста выполнять 1 минуты 15 циклов дыхания, затем отдых 1 минуты спокойного дыхания, после чего повторить 15 циклов дыхания в 1 минуту. [2, с. 28]

2. Капалабхати — пранаяма. Младшим школьникам следует уделять этой техники дыхания не более 5 минут. Выдох делается с силой, резко, вдох происходит сам собой, плавно [2, с. 36].

3. Наришодхан — пранаяма (альтернативное дыхание). Выполняется сидя в расслабленном состоянии с прямой спиной, не следует наклонять голову. Следует на правой руке зажать указательный и средний палец в кулак, а большим пальцем закрыть правую ноздрю и сделать медленный вдох левой ноздрей и медленно выдохнуть ей же, затем задержав дыхание закрыть безымянным пальцем и мизинцем левую ноздрю и сделать выход через правую и выдохнуть ей же. Так же можно выполнять анлом — вилом пранаяма

зажать сначала левую ноздрю и вдохнуть правой, а затем зажать правую и выдохнуть левой. Выполняя данную технику, не следует дышать животом. При вдохе воздух проходит в легкие, и грудная клетка раскрывается и расширяется [2, с. 46].

4. Дыхание уджайи (3 стадия из 6) — овладение глубоким вдохом и выдохом одновременно. Производится медленный спокойный и глубокий вдох. Легкие наполняются снизу до верхушек. Внимание сосредоточено на полном заполнении легких воздухом, при этом живот втягивается внутрь и вверх. Это автоматически массирует внутренние органы. После вдоха делается небольшая задержка и затем начинается глубокий медленный выдох. Глаза при этом остаются закрытыми. Глубокий вдох и выдох составляют один цикл этой стадии. Повторить цикл в течение 10—15 минут и затем, сделав вдох, принять позу савасана для релаксации и отдыха. Этот этап уджайи хорошо вентилирует легкие, успокаивает нервную систему, насыщает кислородом и энергией все альвеолы и клетки. Уменьшается выделение флегмы, утихает боль в груди, улучшается тембр и мелодичность голоса [1, с. 23—24].

Также в йогатерапию с детьми, имеющими дизартрию, можно включать методику звукотерапии на выдохе, которая способствует не только речевому развитию, но и развитию голосовых связок, благотворно влияют на нервную систему, повышают фон настроения, что благотворительно влияет на психическое развитие лиц данного контингента. К звукотерапии на выдохе можно отнести такие упражнения: петь гласных звуков и их сочетания «а» «ао» «аоу» и. т. д., петь сочетаний гласных и согласных «нам», «ам», «на» и. т.д

Йогатерапию желательно проводить в благоприятной обстановке, под успокаивающую музыку, спокойную, плавную и четкую речь руководителя. В младшем школьном возрасте можно проводить занятия в игривой форме, после тренировки дыхания желательно проводить релаксацию (расслабление).

Литература:

1. Афанасьев А. А. Йога пранаяма (дыхательная система йогов). — М.: Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 1990 с. 23—24
2. Ачарья Аваниш Йога и секреты пранаямы. — М.: Профит Стайл, 2010, —
3. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. — М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2013. — С. 90
4. Канунникова, Н. П. Основы анатомии и физиологии человека: учеб. пособие — Гродно: ГрГУ, 2007. — 62 с.

Временная перспектива и прокрастинация как предикторы лингвистических достижений учащихся

Утова Кристина Александровна, учитель английского языка
ГБОУ Гимназия № 1272 г. Москвы

Исследованы временная перспектива и прокрастинация в группах респондентов, которыми являлись учащиеся школы с целью анализа и предположения лингвистических достижений личности в зависимости от учебной мотивации и прокрастинации у учащихся девятых и учащихся четверных классов. Полученные данные позволили сделать предположение о том, что прогнозирование лингвистических достижений при изучении английского языка возможно, если учащиеся будут иметь представление о своем психологическом прошлом и будущем в настоящее время. Доказано влияние прокрастинации на успешность обучения. Результаты проведенного исследования раскрывают новые перспективы для повышения уровня учебной мотивации и повышения уровня лингвистических навыков.

Актуальность проблемы учебных достижений учащихся в области изучения английского языка занимает важное место в современной педагогике. В настоящее время отмечается парадигмальный сдвиг от структурно-морфологической к динамической трактовке профессиональной деятельности человека. Это требует пересмотра существующих представлений о временной перспективе и прокрастинации через призму современных научных подходов в изучении учебной деятельности школьников и их лингвистических достижений.

Вопросы смысла жизни, самосовершенствования и определения целостных ориентиров личности занимают центральное место в педагогике и психологии, рассматривающей проблемы личностного самоопределения. Процесс познания английского языка связан не только с выявлением учеником субъективных представлений о собственных способностях и формированием учебных установок, но и со способностью планировать лингвистические достижения на основе временной перспективы и контроля прокрастинации. Таким образом, временная перспектива,

которая отражает ценностно-смысловые аспекты субъективного времени и проявляется в способности ученика охватывать путь познания, начиная от простых учебных действий до осмысления значения языковой грамотности в жизни. Временная перспектива позволяет рассмотреть причины прокрастинации, которая зачастую является причиной психологического неблагополучия, неудовлетворенности учебной деятельностью. Прокрастинация, или стремление откладывать что-либо на потом, создает искусственное чувство свободы. Она заставляет учеников думать, что у них достаточно времени, однако при этом забирает у них это время. Прокрастинация схожа с беззаботной игрой, но часто оборачивается чувством вины и беспокойства. Ученик, который подвержен прокрастинации, испытывает ложное чувство безопасности. Он думает, что ситуация под контролем и ему совсем не нужно торопиться. Он часто не может определить необходимое время для выполнения какого-либо дела или задачи. Например, ученик думает, что перевод текста и подготовка к диктанту займет около 25 минут, но на самом деле она занимает 2 часа. Следовательно, прокрастинация начинается с чувства беззаботности и радости (легкости), но после за это приходится расплачиваться такими чувствами как: страх, беспокойство, беспомощность и злость на самого себя. Однако, привычку ничего не делать достаточно сложно изменить: ученик, который склонен откладывать дела на будущее, уверен, что в этой привычке нет ничего страшного. Хорошая оценка за тест или диктант (а иногда и просто оценка, позволяющая перейти в следующий класс) — прямое подтверждение того, что метод работает и что эффективнее всего выполнять работу под давлением или когда есть четкая мотивация. Устранить прокрастинацию очень не просто, так как она является стремлением устранить проблемы, которые ученик может не понимать (например: злость, перфекционизм, неуверенность в себе). Хоть прокрастинация и устраняет тревогу, связанную с этими проблемами, но сами проблемы остаются нерешенными.

Здесь необходима постановка цели, которая решает часть проблемы прокрастинации. Цель — это наиболее значимые для человека предметы, явления, задачи и объекты, достижение и обладание которыми составляют существо его деятельности.

Так, Д. А. Леонтьевым выделено три уровня анализа проблемы самореализации личности. Наиболее общий для педагогической психологии деятельности — философский уровень, на котором решаются вопросы о сущности человека, его самореализации в жизни и учебной деятельности, лингвистических достижений.

В связи с этим целью исследования было выявление временной перспективы и прокрастинации как средств прогнозирования лингвистических достижений учащимися.

Исследуемые и методики исследования

В исследовании приняли участие учащиеся 9 и 4 класса ГБОУ СОШ 1272 города Москвы. Всего 38 учеников. Использованные методики:

1. Методика на выявление временной перспективы в графических текстах;
2. Опросник А. Реана «Учебная мотивация»;
3. Шкала прокрастинации (школьный вариант).

Результаты и их обсуждение

Применение методики на выявление временной перспективы в графических текстах. Необходимо отметить, что временной перспективе учеными уделялось значительное внимание. Изучая временную перспективу, Л. К. Франк проводил сравнение личности и ее потенциала, делал акцент на взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего в сознании и деятельности человека. По мнению К. Левина психологическое прошлое и психологическое будущее — это синхронные части психологического поля, существующего в данный момент. Дж. Бойд считает, что временная перспектива помогает упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл.

Опросник временной перспективы Зимбардо (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, сокр. **ZTPI**) представляет собой методику, направленную на диагностику системы отношений личности к временному континууму. Разработана Ф. Зимбардо в 1997 году. При обработке данных исследования был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Данный опросник состоит из трех шкал, каждая из которых направлена на оценку преобладания у респондента различных временных ориентаций:

1. Успехи прошлого;
2. Успехи настоящего;
3. Будущее.

Таблица 1. **Данные опросника временной перспективы Зимбардо (ZTPI)**

Факторы ZTPI	9 класс	3 класс	Различия при P <0,05
Успехи прошлого	2,58	2,36	1–3, 1–4
Успехи настоящего	3.49	3.47	3–4
Будущее	3.72	3,51	3–4

Анализируя результаты, можно отметить вариативность ряда характеристик временной перспективы личности у разных категорий исследуемых. Подобные изменения могут быть следствием переоценки событий прошлого, расцениваемых ранее как не вполне благоприятные.

Опросник А. А. Реана «Учебная мотивация». Мотивация учебных успехов- это позитивная мотивация, при которой ученик ставит цель и действует в достижении этой цели. Опросник содержит 20 утверждений, на которые испытуемые должны были ответить «да» или «нет». Обра-

ботка проводилась методом подсчета баллов в соответствии с ключом опросника.

Данные таблицы говорят о том, что все учащиеся мотивированы на успех.

Таблица 2. **Данные исследования по тесту «Учебная мотивация»**

9 класс	4 класс	Критерии оценки
19,01	17,23	От 1 до 7 баллов — мотивация не неудачу. От 8 до 13 баллов — мотивационных полюс ярко не выражен. От 14 до 20 баллов — мотивация на успех.

Проведенное исследование показало, что на лингвистические достижения влияют многие факторы. Изученная прокрастинация, временная перспектива, учебная мотивация, позволили подтвердить факт прогнозирования лингвистических достижений. Однако, не во всех случаях. Концепция личностного потенциала Д. А. Леонтьева, подтверждает, что личностный потенциал во многом может обуславливать самореализацию личности и ее успешную адаптацию в учебной деятельности. Личностный потенциал — это интегральная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности сохранять стабильность учебной деятельности на фоне изменяющихся внешних условий. (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, Т. О. Гордеева).

Таким образом, влияние прокрастинации и временной перспективы может являться предикторами лингвистических достижений лишь для тех учащихся, чьи цели не осознаны и не совсем понятны, у кого не сформированы внешние и учебные мотивы, для тех, кто не способен концентрироваться на учебной деятельности, и не имеет устремленности в будущее. Исследование показало значимую роль самосознания в развитии лингвистических достижений учащихся, обеспечивающих самореализацию и саморазвитие личности.

Литература:

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебник для вузов. — СПб., 2000.
2. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблема и перспективы исследования // Журнал «Вопросы психологии». 2010. № 3. С. 121–131.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика // под. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
4. Реан А. А. Психология изучения личности. — СПб.,1999.
5. Pychyl, T. A., Morin, R. W., Salmon, B. R. Procrastination and the planning fallacy: An examination of the study habits of university students. // Journal of Social Behavior and Personality. — 2000. — Vol. 15 (5). — P. 135–152.

Развитие диалогической речи старших дошкольников при создании речевых ситуаций

Филенко Мария Михайловна, воспитатель
МДОУ «Детский сад № 1» пос. Ракитное (Белгородская обл.)

Речь — удивительно сильное средство, но нужно иметь много ума, чтобы пользоваться им.
Георг Вильгельм Фридрих Гегель.

Актуальность проблемы развития речи и речевого общения в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста актуальна на современном этапе работы ДОО, так как, только владея родным языком, ребенок сможет построить предложение, назвать предмет и рассказать о нем, о событии, поделиться своими впечатлениями от увиденного. Рассказ ребенка должен состоять из нескольких предложений, отражать особенности предмета или явления, события и высказывания должны быть последовательны и связаны логически между собой.

Наиболее сложная форма речевой деятельности — это связная монологическая речь, которая носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Целенаправленное развитие диалогической речи происходит в специально организованных речевых ситуациях, которые направлены на развитие умений договариваться во время общения, расспрашивать собеседника, соблюдать правила речевого этикета, высказывать сочувствие, убеждать, доказывать свою точку зрения [4].

Нами была организована развивающая речевая среда с целью обогащения речи старших дошкольников, а также образовательная деятельность, направленная на развитие диалогической речи в процессе речевых ситуаций.

Мы опирались на методические разработки В. И. Яшиной, М. М. Алексеевой [1]. Также в своей деятельности мы руководствовались программой «Детство» и «Примерной основной образовательной программой ДОУ» [2].

Речевые ситуации были выбраны нами для всех видов деятельности детей в ДОО и проходили в течение каждой образовательной деятельности, во время экскурсий, а также в режимных моментах: игровой деятельности, беседы.

В данной статье мы представляем содержание речевых ситуаций, цель, методику проведения в условиях ДОО и представляем, как данные речевые ситуации были нами использованы.

Речевая ситуация «Чужой город»

Цель: установление социальных контактов детей друг с другом, развитие диалогической речи старших дошкольников.

Методика проведения: педагог говорит: «Представьте, что вы находитесь в чужом городе. Расспросите прохожих (детей группы), где находится улица, дом, кинотеатр» [3].

Экспериментатор предложил детям следующее: «А теперь, ребята, представьте, что вы оказались в совершенно незнакомом для вас городе и вам нужно найти улицу Ленина (для мальчиков), на которой живёт друг, а девочки должны узнать, где находится кинотеатр. Как вы спросите прохожих, чтобы узнать, где находится данная улица? Кинотеатр? Давайте попробуем это узнать».

В ходе, предложенной речевой ситуации, мы учили детей правильно вести диалог со своим собеседником, умело задавать вопрос, отвечать точно и полным предложением на вопросы, смотреть в глаза собеседнику, говорить чётко и ясно; отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространённо.

Хотим привести пример состоявшегося диалога в ходе данной речевой ситуации:

Вопрос воспитателя: «Как можно спросить, где находится улица Ленина?»

Вопрос Артёма М.: «Скажите, пожалуйста, где находится улица Ленина?»

Ответ Каролины З.: «Улица Ленина находится в центре города».

Ответ Артёма М.: «Спасибо большое!»

Вопрос Ильи З.: «Скажите, пожалуйста, как можно доехать на улицу Ленина?»

Ответ Мирославы Р.: «На улицу Ленина можно доехать на автобусе № 1».

Ответ Ильи З.: «Спасибо большое?»

Вопрос Тихона А.: «Сколько стоит проезд в автобусе?»

Ответ Даши Л.: «15 р».

Ответ Тихона А.: «Спасибо!»

Речевая ситуация «Книжный магазин»

Цель: развитие диалогической речи, установление социальных контактов друг с другом.

Методика проведения: «Сегодня открылся книжный магазин, я продавец, жду покупателей. Покажите, как надо вести разговор с продавцом».

Речевая ситуация «Книжный магазин» была предложена детям в ходе изучения темы: «Книги наши друзья». В начале образовательной деятельности была организована выставка книг с имитацией книжного магазина. Воспитатель предложил такую речевую ситуацию: «Сегодня открылся книжный магазин, я продавец, жду покупателей. Покажите, как надо вести разговор с продавцом». Дошкольники по очереди подходили к продавцу и выстраивали свой диалог в соответствии с задачей.

Вопрос воспитателя: «Лена, что ты скажешь продавцу книг при входе магазин?»

Ответ Насти Т.: «Здравствуйте!»

Вопрос воспитателя: «Как построите диалог дальше?»

Ответ Насти Т.: «Я хочу приобрести книгу про динозавров».

Продавец: «Очень хорошо. Я вам могу предложить несколько на выбор».

Ответ Насти Т.: «Я выбираю вот эту».

Продавец: «Спасибо за покупку!»

Ответ Насти Т.: «Спасибо вам!»

Мы уделяли большое внимание качеству ответов детей. Учили отвечать в распространенной форме, где нужно и в краткой, не отклоняясь от содержания предложения.

Таким образом, предложенная речевая ситуация приобщала детей охотно вступать в общение со взрослым, употреблять в речи разнообразные формы речевого этикета: «Здравствуйте!», «Скажите, пожалуйста!», «Будьте добры», «Спасибо!», «До свидания!» и т. п. Также уверенно общаться с собеседником, смотреть в лицо, чётко и внятно объяснять свою просьбу.

Речевая ситуация «Магазин овощей»

Цель: развитие диалогической речи, установление социальных контактов друг с другом.

Методика проведения: один ребенок «продавец», остальные — «покупатели». На прилавке «магазина» разложены различные овощи.

Воспитатель говорит детям: «Представьте, что вы пришли в магазин овощей. Как вы построите диалог с продавцом? Что будите говорить с начала, что потом?» Дошкольники выбирают себе роли продавца и покупателей.

В ходе речевой ситуации происходит следующий диалог:

Даша Т. (продавец): «Здравствуйте! Приходите покупать у нас свежие овощи!»

Даша Л. (покупатель): «Очень хорошо, я куплю три апельсина для своей сестры».

Руслан Т. (покупатель): «Добрый день! Взвесьте мне 2 кг бананов».

Даша Т.: «Да. Хорошо. С вас 75 р».

Руслан Т.: «Спасибо! До свидания!»

Лёня И. (покупатель): «Взвесьте мне, пожалуйста, 3 кг яблок»

Даша Т.: «Хорошо. С вас 300р».

Лёня И.: «Спасибо! До свидания!»

Данная речевая ситуация позволила детям проявлять инициативу в общении. Дети учились говорить в нормаль-

ном темпе, пользоваться интонацией диалога, пользоваться речевым этикетом: обращением, привлечением внимания, просьбой, благодарностью. И словами речевого этикета: «Здравствуйте! Будьте любезны! Спасибо! Пожалуйста!» и т. д. и т. п.

Речевая ситуация «Кафе»

Цель: развитие диалогической речи, установление социальных контактов детей друг с другом, закрепление правил этикета.

Методика проведения: дети выбирают себе роли официанта и посетителей кафе.

Вопрос Артёма М.: «Здравствуйте! Я обслуживаю ваш стол. Что вы будите заказывать?»

Ответ Максим М.: «Мне, пожалуйста, пиццу и салат»

Вопрос Артёма М.: «Вам салат «Оливье» или просто овощной?»

Ответ Максима М.: «Да салат «Оливье» и ещё сок».

Вопрос Антона Ч.: «Подскажите, какая пицца не острая?»

Ответ Артёма М.: «Я вам посоветую пиццу с грибами».

Виолетта Г.: «А мне, пожалуйста, пиццу «Мясную» и сок»

Ответ Артёма М.: «Спасибо! Ваш заказ принят!»

Речевая ситуация «Признаки наступающей весны»

Цель: учить детей диалогической речи, вступать в разговор, соблюдать правила этикета, поговорить о празднике 8 марта.

Методика проведения: данная речевая ситуация проводится при экскурсии в парк.

Воспитатель: «Сегодня мы пришли на экскурсию в весенний лес. Посмотрите вокруг себя, что вы интересного заметили?»

Артёма М.: «Я заметил, что вокруг деревьев тает снег»

Воспитатель: «Назовите весенние месяцы»

Руслан Т.: «Март, апрель, май»

Воспитатель: «Посмотрите на небо, чем оно отличается от зимнего?»

Виолетта Г.: «Зимой небо низкое, серое, а весной голубое светлое лёгкое».

Воспитатель: «На овражках скоро появятся первые цветы. Какие?»

Леня И.: «Подснежники»

Воспитатель: «А какой праздник к нам придёт в марте?»

Мирослава Р.: «8 марта»

Воспитатель: «А что это за праздник?»

Артём М.: «Это праздник всех женщин».

Наряду с вышеописанным, развитие диалогической речи посредством речевых ситуаций, происходило и в повседневном общении экспериментатора с детьми. Так как это наиболее распространённая, общедоступная форма речевого общения педагога с детьми в повседневной жизни.

Мы старались предлагать детям мини речевые ситуации по любому удобному поводу, в разное время. Например, Каролина З. принесла в группу лошадку Литл Пони. Мы подошли к ней и спросили: «Из какого мультфильма этот герой?», «Как её зовут?», «Какие ещё там есть лошадки? Как их зовут?», «Почему ты любишь этот мультфильм?».

Также происходили коллективные речевые ситуации. Например, воспитателю группы на 8-ое марта подарили тюльпаны и однажды вечером, уходя домой Тимур Л. подошёл к тюльпанам, посмотрел на них, удивился и позвал других детей: «Смотрите тюльпаны закрылись». «Это они спать захотели!» — сказала Каролина З. «Нет, это они уже завяли» — сказал Руслан Т. Так возникла речевая ситуация с тюльпанами и мы поддержали этот диалог, объяснив детям, почему тюльпаны закрылись.

В ходе представленной работы мы старались научить детей более точно отвечать на вопросы, объединять в общем ответе замечания друзей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и широко. Речевые ситуации были направлены на расширение возможностей установления контактов в различных ситуациях общения; отработку навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; овладение навыками эффективного слушания; активизации процесса самопознания и самоактуализация; расширение спектра творческих способностей; устранение коммуникационных барьеров.

Литература:

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. заведен. [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
3. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] / Н. А. Стародубова. — М.: Издательство ACADEMIA, 2008.
4. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Текст] / Ф. А. Сохин. — М.: Просвещение, 2002. — 159с.
5. Успех. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н. В. Фединой. — М.: Просвещение, 2015. — 235 с.

Педагогические аспекты общения сотрудников уголовно-исполнительной системы с осужденными, содержащимися в исправительных учреждениях

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России, кафедра государственно-правовых дисциплин

Современная ситуация, складывающаяся в сфере исполнения уголовных наказаний, связанных с лишением свободы, диктует серьезные требования к педагогическим навыкам и умениям сотрудников уголовно-исполнительной системы, которые позволят им корректно и тактично воздействовать на осужденных и заключенных под стражу, создавая необходимые предпосылки для исправления и формирования правопослушного поведения. В статье нашли отражение общие положения выстраивания педагогического общения сотрудников УИС со спецконтингентом и ключевые принципы их взаимоотношений.

Ключевые слова: *спецконтингент, осужденные, сотрудники уголовно-исполнительной системы, исправительное учреждение, педагогический такт, гуманизм, уважение.*

Гуманизация судебной практики и уголовно-исполнительной политики закономерно повлекла за собой рост числа назначенных уголовных наказаний, не связанных с лишением свободы, что, с одной стороны не может не приветствоваться, поскольку в местах лишения свободы условия для исправления осужденных оставляют желать лучшего. Статистика свидетельствует о снижении числа лиц, впервые осужденных к лишению свободы: в 2015 году их было 194310, в 2016 — 192421, в 2017 — 185718. Количество осужденных к лишению свободы вторично также снижается: в 2015 году — 131300 человек, в 2016 — 125218, в 2017 — 115944 [4].

С другой стороны, эта ситуация имеет обратную сторону медали, выражающуюся в концентрации в местах лишения свободы лиц, к которым в силу общественной опасности совершенных преступлений, личностных, криминологических особенностей суд не может назначить уголовное наказание мягче чем лишение свободы. Сегодня в местах лишения свободы приходится констатировать активное противодействие сотрудникам администрации исправительных учреждений со стороны, так называемых, «воров в законе», авторитетов уголовной среды, лидеров и активных участников группировок осужденных отрицательной направленности. Эти лица негативно относятся к сотрудникам уголовно-исполнительной системы (далее — УИС), проводимым режимным и иным мероприятиям, неадекватно воспринимают усилия по их исправлению и возвращению в общество. Особая опасность данных категорий осужденных заключается в их систематической планомерной деятельности по распространению норм и традиций криминальной субкультуры среди основной массы лиц, отбывающих наказание, формированию у них враждебного отношения к общепринятым нормам человеческого общежития, искажению и подмене истинных ценностей и идеалов.

Изложенное прогнозируемо влечет необходимость концентрации усилий сотрудников всех служб и подразделений учреждений и органов УИС, направленных на противодействие пенитенциарной преступности, которая в последнее время имеет тенденцию к эскалации. Так, начиная с 2014 года число преступлений, совершенных осужденными в исправительных колониях, постепенно растет: в 2014 году в исправительных колониях допущено 754 преступления, в 2015 — 838, в 2016 — 851, в 2017 — 875. К сожалению, наблюдается рост числа убийств: с 10 случаев в 2016 году до 14 фактов в 2017. Число побегов осужденных из исправительных колоний увеличилось с 101 случая в 2016 году до 106 в 2017 [3, 4].

Полагаем, что такая ситуация предъявляет повышенные требованию к профессиональной подготовленности сотрудника УИС, который должен в своей деятельности использовать не только юридические, но и педагогические знания, умения и навыки, создающие необходимый базис для полноценной реализации правоохранительной и пенитенциарной функций в УИС.

Однако следует признать, что педагогические ресурсы сотрудников уголовно-исполнительной системы в полной мере еще не исследованы. Очевидно, что механическая фиксация преступной деятельности, формальное бездушное проведение оперативно-розыскных, режимных и воспитательных мероприятий не позволят подобрать ключ к потайным комнатам человеческой души, изломы которой у лиц, в свое время, преступивших закон весьма причудливы. Сотрудник УИС должен понять первоистоки преступного поведения, увидеть в человеке не преступника, а индивида со своими ценностями, переживаниями, ожиданиями, дать понять ему, что любой человек — это, прежде всего уникальная личность, которая имеет право на ошибку. Такое отношение к осужденным закономерно будет способствовать постепенному формированию у них образа сотрудника УИС, как человека, который может помочь и поддержать в трудной ситуации, для которого показатели служебной деятельности не превалируют над общечеловеческими нравственными ценностями.

Важно помнить, что соблюдение этикета и проявление такта — это не просто обязательный элемент общения, но неотъемлемая составная часть духовной культуры личности, непременное условие положительных результатов делового общения и авторитета уголовно-исполнительной системы в целом [2]. Педагогический такт сотрудника УИС предполагает на только умение понимать и оценивать ситуацию, но и проявлять чувство меры при выборе и применении средств и форм воздействия на осужденных. Только

в этом случае сотрудник может предупредить ситуацию, создавшую неудобство, неловкость у окружающих, в том числе и осужденных, и предупредит назревающий конфликт во взаимоотношениях. Чтобы развить чувство такта, сотруднику нужно мысленно ставить себя на место другого человека с тем, чтобы понять, как его действия воспринимаются окружающими. Такт сотрудника исправительного учреждения (далее: ИУ) основан на принципе, который сформулирован еще А. С. Макаренко: как можно больше требовательности к осужденному, как можно больше уважения к нему. Тактичность, руководимая чувством и разумом, проявляется как в поступках, так и словах сотрудника ИУ.

Тактичный сотрудник не демонстрирует своей неприязни к осужденному, даже если он является нарушителем режима или имеет какие-либо физические и психические недостатки. Недостатки и слабости осужденного, которые не вредят процессу исправления и перевоспитания, не раскрываются перед другими осужденными. Сотрудник УИС также не проявляет чрезмерной симпатии к отдельным осужденным, в том числе к осужденным из числа актива, так как этим он как бы противопоставляет осужденных. Нельзя давать осужденным легкомысленных обещаний, заранее зная, что выполнить их невозможно. Нужно помнить, что умение тактично общаться с осужденными приходит не сразу и требует: — спокойствия, но ни в коем случае не равнодушия в общении; — оперативности в принятии решения в конкретной педагогической ситуации. При этом должна отсутствовать торопливость и необоснованность в выборе форм и методов воздействия; — сдержанности в любых, особенно конфликтных, ситуациях, но не безразличия к исходу конфликта и судьбе осужденного; — вдумчивости и решительности при пресечении неправильных действий осужденных; — вежливости при общении с осужденными в сочетании с настойчивостью и в соответствии с предписаниями закона и норм морали.

Наличие ярко выраженных властных полномочий также может отражаться на специфике общения со спецконтингентом. К сожалению, во взаимоотношениях сотрудников УИС с осужденными нередки грубость, невежливость, бестактность, демонстрация своего превосходства и т. д. Усугубляет ситуацию убежденность ряда сотрудников УИС в том, что осужденные — это «отбросы общества», они совершили преступление и теперь должны получить по заслугам, т. е. их должны постоянно наказывать, причем чем больше, тем лучше. Возможно, доля истины в этом есть, но уже давно ученые всего мира пришли к выводу, что одной лишь карой человека воспитать, исправить нельзя, наоборот, в таких условиях он лишь ожесточается и начинает мстить.

Поэтому в последнее время так много внимания уделяется изучению психологии, педагогике, этим обусловлено и перманентное реформирование уголовно-исполнительной системы в нашей стране. Представляется, что организация повседневной служебной деятельности сотрудника УИС должна опираться на ряд взаимосвязанных принципов, реализация которых обеспечит формирование и развитие у осужденных необходимой ответственности, личностных качеств, которые будут укреплять у них установку на исправление, соблюдение требований закона и общепринятых правил человеческого общежития [1]. Первый принцип — гуманности. Гуманность во взаимоотношениях должна проявляться во всех сферах деятельности ИУ. Даже при задержании нарушителя режима сотрудникам предписывается быть сдержанными. Гуманность во взаимоотношениях должна проявляться не только в уважении прав осужденных, но и в создании подлинно человеческих условий, необходимых для исправления и перевоспитания осужденных. Разумеется, уважение прав осужденных не говорит о том, что сотрудник уважает его как личность. Естественно, здесь имеются известные пределы, и это вполне закономерно. Уважение проявляется в вежливом и внимательном отношении участников этих взаимоотношений друг к другу. Если осужденные обязаны быть вежливыми с сотрудниками, беспрекословно выполнять их указания, то сотрудники должны умело сочетать высокую требовательность с тактичным отношением к каждому осужденному. Таким образом, сотрудникам ИУ, наряду с уважением и вниманием в их взаимоотношениях с осужденными, необходимо быть доброжелательными, вежливыми и одновременно требовательными. В качестве следующего необходимо выделить принцип уважения и соблюдения прав и интересов осужденных, акцента на общечеловеческие ценности при общении с ними. Содержание данного принципа целесообразно раскрывать посредством смещения акцента с карательно-запретительных методов в работе с осужденными на психолого-педагогические, что может быть достигнуто путем: повышения дифференциации применения дополнительных ограничений и льгот осужденным в рамках имеющихся правоограничений, сопровождающих процесс исполнения наказаний; обеспечения гуманизации дисциплинарной практики; расширения взаимодействия со средствами массовой информации, общественными и благотворительными организациями, что позволит сформировать объективный положительный образ уголовно-исполнительной системы для обывателя.

Особое место занимает принцип создания ситуаций выбора в процессе отбывания наказания. В данном контексте под выбором мы понимаем реализацию осужденным возможности предпочтительного варианта проявления поведенческой активности. Полагаем, что формирование ситуаций выбора должно осуществляться с учетом определенных условий: наличие нескольких векторов витальной активности; предоставление лицу определенной свободы выбора; ситуации выбора должны опираться на имеющийся индивидуальный опыт осужденного; наличие у осужденного готовности к выбору адекватной просоциальной поведенческой стратегии; целесообразность использования ситуации выбора относительно конкретного осужденного.

Таким образом, взаимоотношения сотрудника УИС со спецконтингентом должны быть основаны на психолого-педагогических базисах, в которых находят внешнее выражение моральные и этические нормы служебного поведения.

Литература:

1. Белослудцев В. И. Основные направления воспитательной работы деятельности органов, исполняющих наказания // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2009. № 3 (3). С. 91–95.
2. Жаворонкова О. М. Деловое общение // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2006. № 8. С. 117–118.
3. Овчинников О. М. Ювенальная пенитенциарная преступность: современное состояние и перспективы ее оперативно-розыскного преодоления // Молодой ученый. 2015. № 12 (92). С. 607–609.
4. Характеристика лиц, содержащихся в исправительных колониях для взрослых. URL: http://фсин.рф/statistics/ (дата обращения: 01.02.2019).

Духовно-нравственное воспитание дошкольников посредством восприятия художественной литературы

Шабалина Валентина Ивановна, старший воспитатель;
Василенко Наталия Михайловна, воспитатель первой квалификационной категории;
Стативко Елена Андреевна, воспитатель
МБДОУ детский сад общеразвивающего вида «Родничок» с. Верхопенье (Белгородская обл.)

В статье раскрывается актуальность воспитания культурной, духовной и высоконравственной личности ребенка, через восприятие художественной литературы, на основе комплекса приемов, методов, форм, и средств работы в реализации поставленной цели.

***Ключевые слова**: духовность, высоконравственная личность, милосердие, моральные нормы и нравственные идеалы, гражданственность, патриотизм.*

Современный период в российской истории и образовании — время смены ценностных ориентиров. В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, размываются жизненные ориентиры молодежи, происходит девальвация ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. [1, с.4] В настоящее время дошкольное образование испытывает противоречия переходного периода, на смену старым принципам работы приходят новые концепции и идеи. В основу стандарта заложена концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности дошкольников. С введением ФГОС образовательный процесс строится на основе личностно-ориентированного подхода, что способствует развитию личности дошкольника. Социально- коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. [2, с.8] Один из основополагающих принципов стандарта — приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

У современных детей в поведении, поступках все больше проявляются безнравственные негативные тенденции, искажены представления о справедливости и доброте, гражданственности и патриотизме, милосердии и великодушии. Книги ушли на второй план, а герои сказок, мультфильмов, не всегда отличаются высокой духовностью и нравственной чистотой. Во многих семьях материальные ценности возвышаются над духовными. Родители, к сожалению, не рассматривает детскую литературу как средство воспитания культурной, духовной и высоконравственной личности ребенка, однако воспитателем души ребенка может быть каждый, взявший в руки книгу. Поэтому духовно-нравственное воспитание на современном этапе развития образования является одной из важнейших задач в воспитании подрастающего поколения.

Однако, есть противоречие: с одной стороны, происходят изменения в имеющихся программах по приобщению детей к чтению и появление новых образовательных программ. С другой стороны, появляются новые, акту-

альные для современных детей произведения, отражающие нравственные категории. Новизна данного опыта требует от педагогов новых путей, на основе теоретических, научно-методических знаний, выстраивать систематическую планомерную работу с комплексами приемов и методов, форм и средств, создать условия, в реализации поставленной цели.

Авторы статьи убеждены, что нравственные категории, такие как хорошо и плохо, добро и зло, целесообразно формировать у дошкольников как своим примером, так и с помощью восприятия художественной литературы. Почему?

Потому что именно книга испокон века растит человека. Является главным средством воспитания нравственных качеств у детей. Содержание художественных произведений раскрывают внутренний мир героев, заставляет детей сопереживать, оказывает влияние на поведение, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, расширяет кругозор ребёнка, помогает формировать нравственные оценки. Это основа, на которой воспитывается принципиальность, честность, настоящая гражданственность.

Для осуществления поставленной цели и задач в группе создали развивающую предметно-пространственную среду для совместной с воспитателем и самостоятельной деятельности детей. В книжном уголке, содержание и размещение книг зависят от возраста и роста детей, от конкретных задач приобщения детей к чтению. Периодически в уголке устраиваем книжные выставки, посвященные творчеству отдельных писателей, жанрам или даже одной книге, размещаем портреты писателей, иллюстраторов. Театральный уголок оснащен разными видами театра для обыгрывания сказок, рассказов.

Первое знакомство с книгой у малышей начинаем с малых фольклорных форм. Именно в фольклоре нашли отражение народные культурные и нравственные традиции, т. е. то, что ныне называют менталитетом.

Песенки, потешки воспитывают доброту, чувство любви к родителям. Например: при чтении стихотворение Е. Благининой «Посидим в тишине», у малышей воспитываем заботу, нежность, к матери.

Одним из самых простых и важных средств формирования нравственного сознания для дошкольников являются все виды сказок.

Моральные ценности в сказках представлены «нравственным уроком». Положительные герои, как правило, наделены мужеством, смелостью, красотой, честностью имеющими наивысшую ценность. Для девочек — красная девица (умница, рукодельница). Для мальчиков — добрый молодец (смелый, сильный, честный, добрый, трудолюбивый). Идеалом для ребенка являются положительные герои, к которым он будет стремиться, сверяя с идеалом свои дела и поступки. Личность ребенка в будущем определяет идеал, приобретенный в детстве.

Восприятие художественного произведения — это глубокое осмысливание текста и воздействие его на ребенка. Поэтому для чтения подбираем книги с учетом возраста дошкольников, в зависимости от конкретной задачи. Воспитанники лучше воспринимают текст с опорой на иллюстрацию, когда слово и зрительный образ дополняют друг друга в сознании ребенка.

Старшим дошкольникам читаем сказки Пушкина и Андерсена, весёлые стихи Маршака, поучительные поэмы В. Маяковского, рассказы, Л. Толстого «Лев и собачка», «Корова» и др. Авторы высмеивает такие плохие качества характера как грубость, трусость, зазнайство, лень которые, к сожалению, еще встречаются у наших воспитанников. Педагогическая ценность рассказов специально подчеркнута, для того чтобы маленькие читатели могли думать над происходящим, извлекать, по мысли автора, «умную мораль». Изображение «нечаянной вины», свойственное ряду рассказов («Прыжок», «Акула» и др.), придает этим произведениям глубокий психологический смысл. Они приглашают маленького читателя познавать человека, мотивы его поступков, думать над ними. [3, с.14] Но переживания детей по поводу поступка героя, не превратятся вдруг сами по себе в устойчивые черты личности детей. Поэтому свою работу выстраиваем так, чтобы возникшее переживание не осталось только переживанием, а вызвало бы готовность поступать также как герой литературного произведения. Создаем ситуации и так организовываем жизнь детей, чтобы у ребенка появлялась потребность в этом. Чтение и рассказывание используем ежедневно в режимных моментах.

Для формирования нравственных представлений, суждений, оценок, после прочтения сказки, проводим беседу, во время которой раскрываем характер героев, отмечаем положительные, негативные стороны, даем оценку действиям героев. Используем для этого различные приемы: вопросы, повторное чтение отрывков из текста, рассказ эпизода сказки, драматизацию отрывков. В своей работе используем нравственные беседы о характере и чувствах, методами убеждения, разъяснения, внушения, объясняем воспитанникам, что такое доброта. Сказка Т. А. Шорыгиной «Охотник и заяц» учит, что «за добро добром платить надо». Доброта — жемчужина души. Немало поговорок сложили люди о добре и зле, добрых людях и злых, хороших делах и дурных. Доброго человека отличают такие черты характера, как щедрость и храбрость, отзывчивость и внимательность, трудолюбие и бескорыстие. [6, с.4]

Мастерски подходим к анализу произведения, превращаем его в интересный и полезный для воспитанников разговор о литературе, ее воздействии на человека. Анализ произведения помогает удерживать в детях интерес к миру, любопытство, пытливость, учит думать, сопоставлять. И в этом его ценность.

Со старшими дошкольниками разбираем пословицы и поговорки, в них метко оцениваются различные жизненные позиции, восхваляются положительные качества людей, высмеиваются недостатки. Пословица, вобрав в себя опыт и мудрость многих поколений прошедших по земле людей, стала кодексом нравственности, моделью тех типо-

вых ситуаций, которые возникают в процессе человеческой жизни, ориентиром в их разрешении. [3, с.5]

Для нравственного воспитания чувств, развития эстетического вкуса у дошкольников используем художественные средства. Например: рисование, по сказке «Серая шейка» и др. Воспитанники выражают свое отношение к героям сказки, воплощают свои переживания, что развивает навыки, сочувствия, к судьбе и поступкам героев сказки.

В своей работе используем новые подходы — проектную деятельность, как часть комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса.

Например: проект со старшими дошкольниками «Воспитание любви к природе, посредством художественной литературы». В рассказе К. Ушинского «Дети в роще» автор одушевляет природный мир, живым, себе подобным, как воспринимают его дети. Моральные категории писателя не кажутся назойливыми, потому что их носителем является не автор рассказа, а ручей, белка, малиновка. Благодаря художественному слову рассказов В. Бианки способствовали формированию у дошкольников нравственного отношения человека к природе, где человек выступает существом разумным, ощущающим себя частью природы, знающим особенности ее развития, умеющим разумно пользоваться ее богатствами. Родители активно участвовали в проекте, совместно с детьми изготовили кормушки. На прогулке наблюдали, подкармливали птиц, использовали стихи, загадки, приметы.

Воспитание гуманных чувств рассматриваем в тесной взаимосвязи с общим эмоциональным развитием ребенка. Чувства, эмоции ребенка укрепляем, развиваем. показывая настольный, кукольный театр. Одной из форм активного восприятия сказки является драматизация. Посредством драматизации у дошкольников воспитываем смелость, уверенность в своих силах, самостоятельность, артистичность.

Мощным средством воспитания нравственных качеств личности является игра. В сложно-ролевой игре. происходит приобретение тех нравственных отношений, которые дети наблюдают в жизни. Способствуем развитию детских игр по мотивам рассказов и сказок: подвижные игры с персонажами сказок («Гуси-гуси», «Курочка-рябушечка» и др.), настольно — печатные («Собери сказку», «Литературное лото» и др.), словесные игры. («Сказка наизнанку», «Расскажи сказку по картинкам»), викторины по сказкам.

Особое место в литературных произведениях, сказках занимают вопросы нравственно — трудового воспитания. Рассказ Н. Носова «На горке» учит заниматься делом, с уважением относиться к результатам своего и чужого труда. Пример героев рассказа побудил ребят взяться за такое же увлекательное дело, выйдя на прогулку, ребята решили очистить дорожки от снега, сделать свою горку. Совместный труд детей и взрослых вызывает чувство гордости от причастности к настоящему «взрослому» делу. Всячески поощряем, подбадриваем воспитанников, обращаем внимание, что трудолюбие в народных сказках всегда вознаграждается. Используем пословицы: «Труд человека кормит, а лень портит», «Одна пчела много меду не натаскает».

Постепенно, систематически, полученные детьми знания из художественных произведений, переносятся в их жизненный опыт, что рождает самостоятельную творческую речевую деятельность, будит фантазию. Особенно вдохновенно действуют воспитанники, когда самостоятельно разыгрывают роли, ребята сами сочиняют свои сказки, принимают участие в концертах. праздниках, развлечениях. Все, то, что дошкольники выполняют самостоятельно, является наилучшим в воспитании нравственных качеств.

Именно в детском саду закладываются основы формирования в ребёнке чувства патриотизма. Поэтому с воспитанниками читаем книги о войне, о подвиге героев, разучиваем стихи. Считаем, что плодотворное развитие нравственных качеств личности дошкольников возможно при тесном соблюдении преемственности детского сада, семьи и социума. Ежегодно родители, воспитанники, совместно с Верхопенской МБОУ СОШ принимают участие в акции «Бессмертный полк». Чтобы воспитывать у дошкольников читательский интерес к книге, стремление к знакомству с новыми произведениями, писателями, мы активно сотрудничаем с Верхопенской библиотекой.

Формирование гуманных чувств у воспитанников невозможно без взаимодействия с родителями. Ведь родители — первые главные воспитатели! Для создания единства в воспитании нравственной культуры с семьями воспитанников применяем разные формы работы: анкетирование, родительское собрание «Роль книги в нравственном воспитании детей»; консультацию на тему: «Как научить ребенка быть добрым», беседы. В ходе бесед убеждали родителей больше общаться, разговаривать с детьми, читать сказки, разучивать стишки, потешки. Все это обеспечивает положительные результаты для нравственного развития личности ребенка.

Таким образом, целенаправленное и системное использование форм и методов в формировании духовно развитой личности дошкольников через художественную литературу позволило обогатить их жизненный и нравственный опыт, способствовало воспитанию любви к своей семье, стране, потребности творить доброе и совершенствоваться, что является важнейшим условием для успешного развития России.

Литература:

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. — Москва.; Просвещение, 2009. — 00 с. — (Стандарты второго поколения). — ISBN 978–5–09–022138–2

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. — Москва.; ТЦ Сфера, 2015—96с.
3. Гриценко З. А. Литературное образование дошкольников: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / З. А. Гриценко. — 5-е изд., стер. — Москва.; Издательский центр «Академия», 2014—352 с. — (Сер. Бакалавриат). ISBN 978—5—4468—0497—9
4. Шорыгина, Т. А. Беседы о характере и чувствах. Методические рекомендации./Т. А. Шорыгина. — Москва.; ТЦ Сфера, 2015. — 96 с.

Индивидуально-дифференцированный подход на занятиях по художественному творчеству с детьми с ОВЗ

Щербатова Наталья Григорьевна, воспитатель
ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

Где-то в самом сокровенном уголке сердца у каждого ребенка своя струна, она звучит на свой лад, и чтобы сердце отозвалось на мое слово, нужно настроиться самому на тон этой струны.
В. А. Сухомлинский.

В настоящее время в национальной политике образования в нашей стране осуществляются глобальные перемены. Главной задачей образования является выявление потенциала всех участников педагогического процесса, раскрытие творческих способностей, независимо от их физического и психического развития.

Федеральный государственный стандарт образования для детей с ОВЗ предъявляет педагогам такие требования, как использование в образовательной деятельности форм и методов работы, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям детей с ОВЗ и построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированных на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития.

Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы в условиях внедрения ФГОС является:

— создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и развивающей предметно-пространственной среды, то есть системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка;

— определяются методы обучения в соответствии с возможностями детей с ОВЗ. [1]

Все выше сказанное говорит о том, что при работе с детьми с ОВЗ очень важен индивидуальный и дифференцированный подход.

О трудностях индивидуально-дифференцированного подхода в обучении детей высказывались выдающиеся деятели педагогики, как русской, так и зарубежной.

Я. А. Каменский — великий чешский педагог — говорил о том, что весь процесс обучения и воспитания детей необходимо строить с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей и выявлять эти особенности путём систематических наблюдений.

Одним из важнейших методов в коррекционной педагогике считается метод — наблюдение. Именно этот позволяет определить возможности каждого воспитанника и четко определить программу его развития, опираясь на зону ближайшего развития.

Основополагающей целью в своей работе рассматриваю подготовку детей к адекватному включению в социальную среду и коррекцию их психофизических недостатков. Нужно учитывать то, что потенциал компенсации дефектов развития у каждого ребенка индивидуален, и поэтому обучение проходит по этапам и не должно быть ограничения по времени для выполнения.

К каждому воспитаннику, для осуществления поставленной цели, применяю один из принципов учебно-воспитательного процесса — индивидуально- дифференцированный подход.

Дифференцированное обучение — это система образования, с определенными методами, способами и приемами обучения, создающая условия для результативной деятельности развития личности каждого ребёнка с учётом его индивидуальных и возрастных особенностей, возможностей, интересов и способностей, опирающееся на наиболее сохранные функции психики.

Среди разнообразных видов деятельности, дети с ОВЗ выделяют и отдают предпочтение художественному творчеству, как наиболее интересной и занимательной.

Дети с ограниченными возможностями здоровья без целенаправленного коррекционно-педагогического влияния почти не овладевают художественным творчеством.

Занятия по художественному творчеству способствуют развитию психических процессов и особенностей качеств личности, также на этих занятиях происходит коррекция отклонений в развитии.

Художественное творчество взаимосвязано с эмоциональным развитием ребенка, игровой деятельностью и зависит от уровня развития восприятия, мышления, речи. Обязательным элементом каждого занятия- комментирование (проговаривание) всего процесса выполнения. Это требуется для развития представлений об окружающем мире, определения связей между событиями и развития речевых функций.

Занятия по художественному творчеству должны отвечать дидактическим требованиям, предъявляемым ко всем занятиям. Следует также учитывать высокую эмоциональную возбудимость и быструю утомляемость, что требует ограниченного объема изучаемого материала (содержания занятий) и времени. Занятия всегда должны вносить положительный эмоциональный заряд, предотвращая появления утомления.

Необходимо использовать разнообразные формы работы с детьми — объяснение, обсуждение, обучающие игры, проговаривание, дидактические упражнения, наблюдение, практические действия, дидактические игры и т.д.

На всех своих занятиях задачи (образовательные, коррекционно-развивающие, воспитательные) решаю с применением индивидуально-дифференцированного подхода. Для наиболее успешного освоения и выполнения заданий детей условно делю на мини подгруппы. Задание, цель занятия для детей одинаковые, а способы их исполнения — разные и зависят от нарушений в развитии ребенка. Материалы подбираются для каждой такой подгруппы, различающиеся по методам и формам, по уровню сложности.

При предъявлении требований к каждому ребенку подгруппы необходимо учитывать зоны актуального уровня развития и ближайшего развития, а также уровень нейропсихологического развития. Подбираются и отбираются лишь только те средства, создаются такие условия, которые необходимо использовать в данной ситуации и для данного ребенка. Выполнение задания, как было уже сказано, зависит от его индивидуальных особенностей, поэтому для одного ребенка хватает словесной инструкции, другому нужен сопроводительный показ, а если мы заметили, что воспитанник устал, то мы откладываем на какое-то время выполнение, и даем ребенку отдохнуть.

Такая кропотливая и созидательная работа требует от воспитателя терпения, творческих фантазий.

Использование индивидуально- дифференцированного подхода доказывает результативность процесса обучения детей с ОВЗ.

Рассмотрим использование данной образовательной технологии (индивидуально-дифференцированный подход на занятиях по художественному творчеству с детьми с ОВЗ) на примере занятия по аппликации «Цветок». Цель данного занятия заключалась в изготовлении поделки «Цветок» путем составления картинки из отдельных элементов.

При разработке занятия учитывались следующие особенности:

— индивидуальные особенности каждого воспитанника (задания подбирались разной степени сложности)
— сложность изложения материала (от простого к сложному)
— использование различных игр

Во время занятия применялись методы — игровой, словесный, наглядный.

Игровой — дидактическая игра «Посадим цветы на полянку», подвижная игра «Собери цветы в букет», дыхательная гимнастика «Подуем на цветочек».

Словесный — рассказ воспитателя, ответ-вопрос, решение проблемной ситуации.

Наглядный — использование пиктограмм для составления рассказа, картинок по теме.

В начале занятия внимание детей было привлечено к появлению сказочного персонажа- Чебурашки (игровая мотивация). Чтобы разрешить проблемную ситуацию, дети должны были помочь герою. Игровая мотивация настроила воспитанников на предстоящую практическую деятельность.

Во время практической деятельности использовался индивидуально-дифференцированный подход.

С Глебом Б. и Святославом М. выполнение задания проходило в форме привлекательной для воспитанников игры, построенной на тесном их взаимодействии со взрослым. Воспитатель демонстрировал процесс выполнения поделки (наклеивание готовых форм), привлекая внимание детей к полученному результату.

Для Даниила И. — это процесс совместных действий «рука в руке» (сопряженно). Герой Чебурашка настраивает на работу, воспитатель демонстрирует процесс выполнения поделки и совместно с ребенком (сопряженно) выполняет.

Более усложненный вариант выполнения — по показу (имитационные действия). Воспитатель показывает процесс выполнения действия, ребенок — наблюдает. Далее это же действие выполняется одновременно взрослым и ребенком («работа рядом»). Этот вариант выполнения для Глеба С.

Данный подход к детям (индивидуально-дифференцированный) позволяет воспитателю правильно построить процесс обучения и воспитания, достаточно выявляет возможности детей и их личные качества.

Повышению эффективности коррекции и поддержанию стойкого познавательного интереса у детей с ОВЗ способствует такой подход к занятиям.

Без знания индивидуальных особенностей каждого ребенка с ОВЗ, со свойственными только для него особенностями развития, невозможно введение дифференцированного подхода в образовательный процесс Познание этих особенностей обеспечивает построение личностно-ориентированной системы воспитания и создание индивидуального маршрута развития ребенка.

В заключении можно сделать вывод, что целенаправленная работа по коррекции психофизических не-

достатков у детей с ОВЗ в условиях коррекционного учреждения способствует внедрение индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционно- развивающем обучении.

Положительная динамика диагностических данных по развитию художественного творчества у детей доказывает немаловажное значение индивидуально-дифференцированного подхода в системе интегрированных занятий.

Литература:

1. Концепция Федерального Государственного Образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.
2. Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. Зарин, Н. Д. Соколова «Диагностика-развитие-коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью», — СПб.; ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2012 г.
3. Суркова Людмила Васильевна «Дифференцированное обучение» http://pedsovet.org/component/option, com_mtree/task, viewlink/link_id,8885/Itemid,88/
4. Дифференцированный и индивидуальный подход в обучении http://www.nachalka.com/node/862
5. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/ Под ред. В. В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994http://pedlib.ru/Books/4/0329/4_0329—108.shtml

Examples of the Use of Games in Primary Classes

Eraliyeva Gulbahor, an English teacher
School № 40, Narin district, Namangan region, Uzbekistan

In this article it is spoken about the importance of playing activities in the development of a student's personality; classifying games; examples of games that a teacher can use in the learning process.

***Keywords**: game, approach, self-expression, development, mental changes, members.*

Примеры использования игр на английском в начальных классах

Эралиева Гульбахор Исмоналиевна, учитель английского языка
Средняя школа № 40 Нарынского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

В этой статье говорится о важности игровой деятельности для развития личности студента; классифицирующие игры; примеры игр, которые учитель может использовать в процессе обучения.

***Ключевые слова:** игра, подход, самовыражение, развитие, психические изменения, участники.*

A game has the same importance to a child as work and service to an adult. The way the child plays is the way the child will work. That is why the nurture of a future activist happens during a game in the first place.
A. S. Makarenko

In accordance with the decrees and resolutions of the President of Uzbekistan special attention is given to the first year of schooling in the form of lesson-games and speaking games, continuing to learn the alphabet, reading and spelling in the second-year grade. What is a game and why does a child reach for it? Where does a child have so much energy? Why he cannot spend it in one game, and with pleasure starts all new and new games? Why does he need such a variety of games? The game is a specially organized occupation that requires emotional and mental strength. The game is a kind of practice in the behavior of the child, which contributes to the formation of personality traits. The game always involves making a decision — what to do, what to say, how to win. The game brings up the will, organization, resourcefulness, initiative, ability to reckon with the interests of classmates and the team as a whole. A. N. Leontiev argues that the development of a child (both mental and mental, moral and physical) is determined by "the child's leading attitude to reality at a given stage, determined by the leading type of his activity" [3]. Further V. V. Davidov activity approach is used in

the development of the periodization of mental development. According to V. V. Davidov,"the child's holistic activity, specific to each of his age, determines the mental changes that first arise in him..." [2].Classification of educational games. Games are divided into two groups:

— preparatory games;

— creative games.

A group of preparatory games consists of phonetic, grammatical, lexical, and spelling games that contribute to the formation of communicative skills at the initial stage of training, i. e. in primary classes. Phonetic games are designed to develop and improve the pronunciation of speech skills and to adjust them as needed. Grammar games are aimed at mastering grammatical structures and the development of skills to use them in situations of communication. Lexical games contribute to the solid assimilation of lexical material and its use in speech situations. Spelling game tasks aim at first mastering the writing of letters, then — spelling lexical material. At the same time spelling games contribute to the further development and improvement of pronunciation, lexical and grammatical speech skills. Creative games include:

— role-playing games;

— role-playing games.

The games of this group are aimed at the creative use of communicative skills in certain. Next, I give examples of games that I use in the classroom.

Phonetic games: "Long or short". Objective: the formation of phonemic hearing skills. The course of the game: the teacher calls the words. Students raise their hand if the sound is pronounced for a long time. If the vowel is pronounced briefly, the hand cannot be raised. The team that made fewer mistakes wins.

Grammar games: Teacher explains the instruction of the activity "Picture the action". The objective of the activity is automation of the use of verbs of oral speech. Teacher asks the pupils to work in pairs. One player depicts an action (mimic or pantomimic), the other must comment on it, using the verbs studied.

Lexical games:

1. "Cross out the number". Teacher explains the instruction of the activity. The objective is the repetition of cardinal numbers. Teacher divides the class into two teams. On the right and left of the blackboard, an identical number of digits are recorded. The teacher calls the numbers one by one. Representatives of the teams should quickly find and cross out the named number on their half of the board. Team wins correctly coped with the task. 2. The next activity "Numbers' is also explained by a teacher. The objective of the activity is consolidation of quantitative and ordinal numbers. The class id divided into two teams. The teacher calls the ordinal number. The first team should name the previous number, the second — the next (respectively, ordinal or cardinal). For each mistake the team gets a penalty point. Wins the team that received fewer penalty points.

2. Spelling games: 1. "Duty letter". The objective of the activity is the formation of the skill of writing words with a given letter. Students are given cards and it is suggested to write as many words as possible in which the indicated letter stands in a certain place. For example, the teacher says: "Today we have the letter "O" on duty, it is in the first place. Who will write more words in which the letter "o" comes first?" The task execution time is regulated (3–5 minutes).

So, in this article it is considered that play activity is an important factor in the development of a student's personality, a classification of games for the initial phase of learning a foreign language is proposed, and examples of some learning games are given. I want to conclude that the use of games in foreign language lessons helps the teacher to more deeply reveal the personal potential of each student, contributes to the formation of positive personal qualities of students (diligence, activity, independence, initiative, ability to work in cooperation, etc.), ensures that level of motivation to learn.

References:

1. The decree of the President of Uzbekistan I. A. Karimov № 1875 "On measures to further improvement of the foreign language learning system", December 10, 2012.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения, т. 1, М., 1983.
4. http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/mrs2001–03/28_255

Peculiarities of Reading Skills in Upper Grades

Yuliyeva Ravza, an English teacher
Boarding School № 11 in Pap district, Namangan region, Uzbekistan

The article is about the peculiarities of reading skills in upper grades. Mastering the technology of reading is carried out as a result of the fulfillment of pre-text, while- text and post-text tasks. They consider the lexical-grammatical and linguistic features of the text to be read.

Keywords: *background knowledge, reading, English, comprehension, Information Transfer, method.*

Особенности навыков чтения в старших классах

Юлиева Равза Эркиновна, учитель английского языка
Средняя школа № 11 Папского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

Статья посвящена особенностям навыков чтения в старших классах. Овладение техникой чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и посттекстовых заданий. Они учитывают лексико-грамматические и лингвистические особенности текста для чтения.

Ключевые слова: *базовые знания, понимание, передача информации, метод.*

Mastering the technology of reading is carried out as a result of the fulfillment of pre-text, while- text and post-text tasks. Pre-text tasks are aimed at modeling the background knowledge necessary and sufficient for the reception of a specific text, at eliminating the semantic and linguistic difficulties of understanding it and at the same time at developing reading skills, developing an "understanding strategy". They take into account the lexical-grammatical and linguistic features of the text to be read. In the text tasks, the students are offered communicative attitudes, which indicate the type of reading (learning, introductory, viewing, search), speed and the need to solve certain cognitive-communicative tasks in the process of reading.

In addition, the trainees perform a series of exercises with the text, ensuring the formation of skills and abilities corresponding to a particular type of reading. Post-text tasks are designed to test read comprehension, to control the degree of read ability and the possible use of the information obtained in future professional activities.

The most appropriate tasks for working on learning to study reading are:

1. Asking/Answering Question (question-answer exercises) involve requesting and providing the necessary information.

2. Categorizing-categorization-the grouping of linguistic or semantic elements according to designated categories or the definition of these categories.

3. Close- restoration/filling of gaps-reception of work with a coherent text. The students' task is to restore the deformed text, to pick up the missing words within the meaning, based on the context or the usual word combinability.

4. Completing — an addition exercise — a job based on a passage of a text or a series of unfinished sentences that need to be completed using the information obtained from the read text.

5. Correction-correction- definition and correction of language or content violations in the text.

6. Gap-filling-filling in gaps/omissions-accepting work, which is based on the method of addition or restoration of missing language elements.

7. Information Transfer — information transcoding is a work reception that consists in transferring information from one form of its presentation to another, for example, non-verbal transformation (picture, gesture, etc.) or vice versa.

8. Jigsaw reading (listening) — "mosaic" — reception of work based on the division of the "information bank", i. e. text to read or listen to. After acquaintance with a certain part of the information, students exchange it and restore the general content of the text.

9. Matching is a method of work, which consists in recognizing verbal and non-verbal elements that correspond to each other, for example, between a picture and a sentence, a word and its definition, the beginning and end of a sentence, etc.

10. Mind-mapping-compilation of a semantic map-presentation of the basic concepts of the topic/problem under discussion in a graphically ordered and logically related form.

11. Multiple choice-the choice of the correct answer from the options.

12. Reordering (Sequencing) — logical rearrangement/restoration of the sequence redistribution of the proposed material in a logical sequence or according to the plan. The result of the work is recreated coherent text, a series of pictures, etc.

References:

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии — [Текст]/Г. К. Селевко. — М.: Просвещение, 1998. — С. 49—64.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению — [Текст]/Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — С. 67—85.

Developing oral and written speech skills of the pupils at academic lyceums and sport schools

Yakubova Makhbuba Mamatismoilovna, senior teacher;
Abduvaliyeva Hulkaroy Lutfullo kizi, magistracy student
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

Before speaking about role plays and didactic games which are important to teach English, we will try to clarify the meaning of the word "Game". In the "Merriam-Webster Dictionary" there are following definitions

1. Activity engaged in for diversion or amusement.
2. A procedure or strategy for gaining an end.
3. A physical or mental competition conducted according to rules with the participants in direct opposition to opposition to each other.

Games are important for the students and pupils.

We have come to the idea that the activities of games are the methods of education.

Oral speech should be taught to a pupil from initial classes. If pupils are used to answer for ordinary questions and to make up sentences according to one system it is important for teachers not to think about children's development in oral speech.

For example, a student can tell "I see a ball. I see many balls in the yard" and something like that kind, anyway, he speaks in English, we should not consider the words told as the real oral speech. In these positions, pupils do some more oral exercises.

In the process of lesson, several questions should be given according to sports. It is false to conduct the lesson following the rules of only textbooks.

Do you like sports?
What sport do you like?
Do you like to play football?
Do you like to swim?
Did you go to the hockey game on Sunday?
Does your brother swim well?
What sport dos your brother like?
Who is the best football player in Uzbekistan?
Who is the best volleyball player in the world?
Who is the best swimmer in your group?

It is acceptable to give answers to these kinds of questions and making up short dialogues and playing them as role plays. Oral speech and studying deeply should be organized to be extra lessons in academic lyceums and sport schools.

True to life conversation

Students of academic lyceums and sport schools make unprepared conversation with group mates and teachers. In the next classes, basically they participate in Pairs. Amazement, amusement, regret (really, do you? Did you? Were you? Are you? It's a pity, I'm sure) are used to converse. In colleges, circle conversation is made mostly. In this, students should be taught to use some ethical words. (I think; I'm afraid; I'm not sure but; No doubt, so on).

Making discussions

Exchanging ideas are required to come to one group and a pair about school, sports a matters of accidents.

— Do you see that tall man?
— Yes, I do. Who is he?
— He is Mr. Brown.
— He is a strong and broad shouldered.
— Yes, he is a sportsman. He is a tennis player.
— Is he a master of sports?
— Yes he is. He is national all round champion.
— Thank you.

A. — You know what we must do in order to become healthy and strong?

B. — I think, one must go for a long walk in the mornings and evenings.

C. — You are right, but to my mind one must go in for sports.

D. — Oh, yes. That's why I have been playing football for two years.

To tell the meaning of text read in roles. Besides conveying the matters and ideas of heroes, opinions are joined.

A student plays games being interested, uses entire knowledge, strives to win, takes education, teachers bring up students through them. If a student speaks when playing, he will be interested in that he can understand by listening, is able to read and win.

Role and situational games are important to develop the monologic and dialogic speech of students. Student will not be shocked in a vital situation and he/she will be ready what to say. We can give some examples as follows:

"From word to word"

Teacher writes a word on the board or makes the column of the words using the letters of the word. A word should include as many words as possible which enhances the students' chances. For example: if a word "sport" is written, words should be found for its each letters and sentences are made.

S	P	O	R	T
study	paper	out	read	tennis
stadium	pupil	oxford	run	table

We can continue the register. At first sight, no effect of oral speech can be seen. But it is not so. Here, however the orthography, written speech seem to be first, most important source of oral speech, especially speaking is a word. Consequently, the more words are taught to pupils, the more his/her oral speech is increased. Pupils can use those words which they want to choose. The importance of speaking is vocabulary. We do speaking as this position. Game can be changed or continued according to the theme.

To develop the monologic and dialogic speech of in the procedure of conducting the themes, the interest of a pupil can be run out because this process seem a bit difficult. Therefore, teaching by examples of sentences including rules can affect. The experiences which were made at the time of pedagogical practice are seen as the truth for our idea.

For example, easy and simple models when making affirmative and interrogative sentences and using in speech are following:

S + is (am, are, was, were) + noun

Karim is a coach.

I was a sportsman.

Is (am, are, was, were) + S + noun?

Is he a referee? Yes, he is. No, he isn't.

Are you a goal keeper? Yes, I'm. No, I'm not.

Do (does, did) + N/prn + V + N/prn.

Did you kick the ball? Yes I did. No I didn't

Do you take part in the match? Yes, I do. No I don't.

Where		
When	+ N/prn + V + N	
Who		
Where		At the stadium
When	+ can play football? –	Tomorrow morning
Who	can play soccer?	I and my teammates.

Expressing the opinions with courteousness and modesty at the time of conversation is important. At the time of conversation, reckoning the formal and informal situation and using the suitable speech sources is important. We recommend using following discourse markers:

I think — mening fikrimcha.

To my mind — menimcha.

In my mind — mening nuqtai nazarimcha.

I'm afraid (he won't come) — kelmasmikan, deb qo`rqaman.

I'm sure — ichonchim komil.

I'm not sure — ichonchim komil emas.

Certainly (of course) — albatta.

You are welcome — hush kelibsiz, bajonudil.

Esteemed guests — qadrli mehmonlar.

Excuse me (I am sorry) — uzr.

Could you tell me the score? — Holatni aytib bera olasizmi?

Can I be any service to you? — xizmat? etc.

References:

1. Anitchkov I., SaakyantsV. Methods of teaching English. Moscow, 1966. — 248p.
2. Harner Jeremy. The practice of English language teaching. L. — New York, 1991. — 296p.
3. Rogova G. Methods of teaching English. Leningrad, 1975. — 312p.
4. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактических исследований. — М: Педагогика, 1982
5. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности. — «Иностранные языки в школе», 1973

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

К вопросу о необходимости использования нормативов комплекса ГТО в подготовке студенческой молодежи

Макаров Алексей Викторович, студент магистратуры
Волгоградская государственная академия физической культуры

Физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» возник на заре зарождения советской России. Как известно, главную роль в разработке этих новых форм и методов физического воспитания в нашей стране играло молодежное движение — комсомол. Именно это движение было инициатором создания Всесоюзного физкультурного комплекса ГТО (И. О. Ф., год).

В газете «Комсомольская правда» от 24 мая 1930 года было обращение, в котором граждан призывали участвовать во всесоюзных испытаниях, целью которых было получение нагрудного знака «Готов к труду и обороне». Это было сделано для того, чтобы ввести единый стандарт оценки физической подготовки молодежи. Необходимо было установить единые нормы и требования, при выполнении которых участников награждать знаком отличия. Эта комсомольская инициатива получила огромное признание в обществе, и по поручению правительства был разработан комплекс ГТО. В марте 1931 года он был утвержден и стал основной системой физического воспитания в стране.

Население почти сразу оценило очевидную пользу ГТО в повседневной жизни каждого гражданина. Укрепление здоровья, развитие умений и навыков для повседневной жизни — эти качества комплекса ГТО сделали его очень популярным особенно среди молодежи нашей страны. И уже к концу 1931 года значки получили 24 тысячи человек.

Одной из наиболее важных целей социальной политики любого государства, является развитие физической культуры и спорта. В России это развитие должно способствовать повышению качества жизни граждан, развитию потенциала и выявлению способностей молодежи нашей страны.

Чтобы решить столь масштабную задачу на уровне всей страны, необходимо создать единую систему контроля, оценки и наблюдения за физическим состоянием всех слоев населения, особенно молодежи.

Целый ряд исследований за последние несколько лет показали, что физическое и функциональное состояние студенческой молодежи с каждым годом ухудшается. Это подтверждают комплексные исследования ряда авторов. [1.с.193–197], [5. 53с]

Именно эта ситуация направила государственную политику в области физической культуры и спорта по пути создания единой эффективной системы физического воспитания и контроля физического состояния населения. А также на развитие потенциала человека и укрепление здоровья. Так Указом Президента Российской Федерации от 24 марта 2014 года № 172 введен Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО).

Главной задачей современного комплекса ГТО является модернизация системы физического воспитания и развитие массового спорта в системе образования.

Целью этого проекта является повышение положительного влияния использования физической культуры для укрепления здоровья, гармоничного развития личности, воспитание патриотизма молодого поколения.

Так же введение нормативов ГТО в России необходимо для мотивации и стимулирования желания у молодежи вести здоровый образ жизни, участвовать в спортивных мероприятиях, развивать и выявлять свои способности. Так же молодых людей будет стимулировать понимание того, что их достижения будут оцениваться и приносить пользу в жизни и карьере.

Возрождение комплекса ГТО в учебных заведениях очень важно для воспитания у молодежи уверенности в своих силах и целеустремленности.

Получение знака ГТО становится значимым, престижным, модным и очень необходимым современному представителю студенческой молодежи.

Студенты — особый слой в населении страны, для которых необходимость сдачи нормативов комплекса ГТО приобретает особое значение. Это испытание принимается с большой охотой подростками, которым присущ юношеский задор и азарт, а они в полной мере проявляются во время прохождения испытаний. В первую очередь сдача нормативов комплекса ГТО — это проверка самого себя.

Уже сейчас при сдаче нормативов наблюдается интерес и азарт молодежи, которая желает показать себя и самоутвердиться.

Обладатели знаков отличия ГТО имеют преимущество при поступлении в ВУЗ, им начисляются дополнительные баллы.

На рынке труда растет востребованность в молодых специалистах, занимающих активные позиции, а показателем этого будут значки ГТО.

Так же 60% наших выпускников уходят служить в вооруженные силы РФ. Где также заинтересованы в здоровых, физически развитых защитниках Отечества.

В этой связи возникает необходимость поиска новых и эффективных средств и методов физической подготовки для успешного выполнения нормативов комплекса ГТО. Актуальность и выявленные проблемы являются предпосылками к внесению изменений в существующую учебную программу дисциплины «Физическая культура», направленную на подготовку студентов к сдаче нормативов комплекса ГТО, на внеучебных занятиях.

Литература:

1. Меерманова И. Б., Койгельдинова Ш. С., Ибраев С. А. Состояние здоровья студентов, обучающихся в высших учебных заведениях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2017. — № 2–2. — С. 193–197
2. Осетрина Д. А., Семёнова В. В. Причины ухудшения состояния здоровья студентов // Молодой ученый. — 2017. — № 13. — С. 649–651.
3. Фильчаков С. А., Чернышева И. В., Шлемова М. В. Актуальные проблемы здоровья студентов // Успехи современного естествознания. — 2013.
4. Ушаков И. Б., Соколова Н. В. Современные проблемы качества жизни студентов. — 2007. № 2, С. 56–58.
5. Фоменко Л. А. Оценка психосоматического здоровья студентов на основе математико-статистического моделирования по данным мониторинга. СПб., 2002. 53 с.

ФИЛОЛОГИЯ

Функционирование «олбанского» языка в интернете

Блерина Махмутай Мэстан, аспирант
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

В данной статье рассматривается новый языковой феномен, который получил название «олбанский язык» или «язык падонкафф». Данная языковая аномалия вызвана желанием самоидентификации и самореализацией пользователей сети Интернет. В статье языковой новояз — «олбанский язык» изучается с целью выявления его влияния на русский язык в целом.

Ключевые слова: *«олбанский язык», интернет-коммуникация, средства массовой информации, компьютерно-сетевой диалект, жаргонизация.*

XXI век — век информационных технологий, вступив в который, мы попали в совершенно другую эпоху: постмодерна. Данное столетие можно охарактеризовать совсем иным пониманием динамики времени и пространства, более того, постмодерн — ускользающее от нас реальность или ирреальность, а также сюрреализм и виртуальный мир. Благодаря вступлению в новую эпоху качественно изменилась жизнь, мировоззрение и мироощущение. Процесс трансформации затронул и язык. Появление Интернета, виртуального мира и социальных сетей вспахали огромное поле для реализации языкового потенциала.

Интернет среда породила двойственность в языковой сфере: с одной стороны, формализация, точное соблюдение грамматических и лексических правил языка, с другой же стороны, полное отсутствие соблюдение норм так таковых. Это произошло из-за ускорения получения и отправления информации, когда быстрота и доступность повлияло на качество письма. Отвечая на очередное сообщение в социальной сети, мы не задумываемся над правилами орфографии и грамматики. Сокращая слова и употребляя сленговые выражения, мы преследуем одну цель — сэкономить время. Так, новая формационная эпоха качественно повлияло на языковую культуру.

Великий и могучий русский язык, который прославился на весь мир своей красотой и могуществом, а также обилием сложных для понимания и прекрасных для передачи мысли грамматических и лексических оборотов речи. Великие поэты и писатели нашей страны восхищались русским языком и клялись в вечной любви и верности ему. Эпоха постмодерна, оказав огромное влияние на русский язык, создала гибрид — «язык падонкафф» или «олбанский язык». Что же такое «олбанский язык», и какова его функциональная роль для развития языковой культуры — именно эти, и не только, вопросы были поставлены и возведены в абсолют для рассмотрения и изучения в данной статье.

Название «обланский язык» или «язык падонкафф» дали себе сами пользователи Интернета, его активные почитатели, называющие себя подонками или олбанцами. Данный языковой феномен распространился в начале 2000-х годов в Интернете. Предшественник «олбанского языка» был «язык падонкафф», суть которого заключается в неписанным девизом: «Как слышим, так и пишем». Смысл же «олбанского языка» можно описать как употребление русского языка с фонетическим почти верным, но нарочито неправильным написанием слов и выражений, а также использованием сленга и ненормативной лексики. «Язык падонкафф» и «олбанский язык» — пусть и различаются только в сознательном написании неправильных слов и выражений, однако, сходство у них одно — изуродование и осквернение прекрасного русского языка.

Существуют несколько гипотез о том, как появился популярный доселе языковой феномен — «олбанский язык». Наиболее популярная версия, связанная с происхождением «олбанского языка», заключается в деятельности Дмитрия Соколовского, администратора сайта udaff.com. По словам самого Соколовского, первым, кто стал коверкать русские слова, стал не кто иной, как пользователь сайта под именем Linxy. Одним из аргументов, который подтверждает данную версию, является то факт, что массовость и распространенность «олбанский язык» приобрел как раз-таки на вышеупомянутом сайте. Однако остается неразгаданной тайна, почему же краеугольным камнем «олбанского языка» стало фонетическое письмо, а не, скажем, орфографические или грамматические ошибки. Именно из-за того, что данная версия не смогла приоткрыть завесу для разгадки тайны, она до сих пор остается одной из множества гипотез происхождения этого нового языкового феномена.

Второй гипотезой, о которой хотелось бы поговорить, стала не менее популярная версия, заключающаяся в том, что «отцом-основателем» «олбанского языка» стал Го-

вард Лавкрафт. Г. Лавкрафт написал серию фантастических книг о городе Инсмаут. Данная вселенная стала источником вдохновения для создания популярнейшей игры Call of Cthulhu: Dark Corners of the Earth. Для русскоговорящих данная игра звучала несколько необычно из-за пиратского перевода, ставшего впоследствии «олбанском языком». Данная версия пусть и объясняет специфичную фразеологию, но не проливает свет на происхождение норм языка.

Есть ещё одна версия происхождения «олбанского языка», которая гласит, прародительницей языка стал ЖЖ (живой журнал) или Интернет-дневники. Суть в том, что некий американец возмущался по поводу того, что на данном международном портале основным языком был русский, а не привычный английский. В ответ ему посоветовали учить албанский язык. Более того, из-а того, что портал был международным, комментарии сыпались на ломанном, исковерканном русском языке. Однако данная гипотеза не объясняет специфичной фразеологии «олбанского языка».

Безусловно, появление Интернета и его колоссальное влияние на повседневную жизнь человека создало иную сферу для функционирования языка, выдвигая наперед совсем другие доминанты и характеристики. Ниже будут рассмотрены основные положения и современные тенденции взаимодействия языка и Интернета.

1. Интенсификация современных процессов в языке на различных уровнях. Так, например, «олбанский язык», как языковой феномен, можно проследить в какой-нибудь научной работе или рассказе для детей.

2. Все трансформации, происходящие в языке в Интернет-пространстве, не затрагивают системных категорий. Они происходят из-за необходимости, приживаясь к новым условиям виртуального мира. Ведь «олбанский язык», при всей его отрицательности, создает новые нормы языка, не меняя при этом общей структуры языка. Более того, мы моем сказать, что он дополняет русский язык, помогая ему приспособиться к новым условиям.

3. Вербальная сущность как основной источник социализации человека в Интернете. Безусловно, существуют два вида общения: вербальное и невербальное. Однако виртуальная коммуникация лишена невербального способа общения, поэтому пользователям Интернета ничего не остается, как строить все свое общение на вербальном материале. Любой вид коммуникации играет очень важную роль: самопрезентации. Именно поэтому использование «олбанского языка» предполагает идентификацию пользователя сети с определенной группой населения. Более того, создается некий образ, который помогает отличить человека от тысячи других пользователе сети Интернета.

4. Рост диалогичности и полилогичности. Безусловно, это связано с популярность всемирной социальной сети, где люди общаются, находят друзей со всего мира, переписываясь в чатах.

5. Минимизация избыточности, а также стандартизация клишированных слов и словосочетаний. Как уже говорилось, причина данной тенденции кроется в молниеносной передачи информации, а также в её быстром устаревании.

Все вышеперечисленные характеристики и тенденции стали доминантами во взаимодействии русского языка и Интернета. Боле того, необходимо упомянуть о появлении таких языковых закономерностей как многомерность и карнавальность. Гипертекстовость онлайн-пространства способствует раскрытию многомерного потенциала языка. Карнавальность же языка отлично демонстрирует желание человека стать участником языковой игры. Так как «олбанский язык» — порождение сознательного речевого поведения довольно-таки образованных и культурных людей. Также «олбанский язык» преследует одну из немногих целей: создание особой экспрессивности, смеха, передаваемого уже самой формой слов.

Необходимо рассмотреть основные нормы и положения «олбанского языка». Ведь «язык падонкафф» стремится вести свои правила морфологии, лексики, орфографии и словообразовании в русский язык.

1. Фонетическое письмо. «Олбанский язык» диктует первую и очень важную языковую норму: записывать слова и предложения по правилам произношения и с учетом редукции. Так, например, всем известное приветствие, которое мы употребляем каждый день, *здравствуйте*, на «языке падонкафф» будет как *дрась*.

2. Часто используется такой способ как оглушение и озвончение. Например, *все — фсе* или *автор — аффтор*.

3. Применяется метод слитного написания слов или словосочетаний. Так, *в топку — фтопку* или *как дела — кагдила*.

4. Вышеперечисленные нормы можно отнести к разделу фонетики, однако в «олбанском языке» присутствуют и специфичные словообразовательные модели. Во-первых, существительные среднего рода образуются при помощи суффикса -ко (блондинко, гармошко, помидорко и другие). Во-вторых, существительные мужского рода образуются суффиксальным способом при помощи суффикса — чег (кросавчег, зайчег, звоночег). В-третьих, одни из самых распространенных суффиксов -ть и -ся превращается в единый -ца/ -цца (драца, ударицца, пробежаца).

5. Ещё одной синтаксической формой «олбанского языка» можно выделить специфичную форму первого лица вместо привычного местоимения «Я» используется «мну» (Мну хочет играцца).

Таким образом, можно сделать вывод, что на синтаксическом уровне преобладание разговорных конструкций, характеризующиеся, зачастую, простыми предложениями я ярко выраженной экспрессивностью. Лексику же «олбанского языка» условно можно разделить на две группы одобрительные (положительные) или неодобрительные (отрицательные) устойчивые конструкции слов и словосочетаний.

— Одобрительные: «аффтор жжот», «ржунимагу», «улыбнуло»

— Неодобрительные: «выпей йаду», «убица апстену», «фтопку»

Однако, существуют категории слов, которые невозможно отнести ни к одобрительным, ни к неодобрительным, так как не выражают отношение к тому или иному предмету, а также не дают никакой характеристики предмету. Это такие слова как «Ктулху», «креведко», «сотону». Данные примеры слов считают исключением для «олбанского языка», так как они напрямую называют персонажа из другой реальности. Ведь такая фраза как «разбудить ктулху» вызывает у активных пользователей Интернета некую опасность и тревогу. Данная категория слов отсылает нас к мифологическому сознанию, что помогает сделать предположение о том, что появилась собственная субкультура носителей и активных пользователей «олбанского языка».

Конечно, «олбанский язык» в большинстве распространен на просторах Интернета. Однако можно проследить такую пугающую современную тенденцию: проникновение «языка падонкафф» в художественную литературу и средства массовой информации. Так, стихотворение Георгия Тарасевича «Учите олбанский язык» подобно гимну, воспевающему красоту и силу «языка падонкафф»:

Олбанским языком пренебрегать не надо,
Иначе не раскрыть больших и важных тем.
Ну, как еще сказать, чтоб аффтар выпил йаду,
О том, что низачот и что кг/ам.
Падонкаффский езыг я словом не задену.
Красавчеги, превед! В мемориз! Дайте двух...

Средства массовой информации для создание информационного шума вокруг какого-либо события, а также для достижения доступности информации, так как актуальная новость прежде всего должна быть понятной для каждого реципиента, активно используют в своем лексиконе «олбанский язык». Так же таким приемом пользуются и пиарщики, тем самым привлекая покупателей. Например, реклама оргтехники: «Фсё будит атлична!»

С первого взгляда может показаться тот факт, что у «олбанского языка» хоть и есть большое количество поклонников и последователей, но нет четкой организации и документа, закрепляющего нормативные устои данного движения. Однако это далеко не так. Существует «Манефезд антиграматнасти», опубликованный на сайте fuck.ru. Основным автором «Манефезда» стал Мэри Шелли, под именем которого укрылся писатель-петербуржец Алексей Андреев. Безусловно, данный «Манефезд» — это ни что иное как протест последователей «олбанского языка» против языковых норм и правил. В «Манефезде» открыто провозглашалось: *«Мы прынцыпиально протиф так называимай «грамотности» в Сети...»*. И далее указывалось: *«Фсе художники рускава слова далжны бросить вызав убиванию нашива живова изыка биздушными автаматами. Галавный Принцип нашива великава движения ПОСТ-КИБЕР гаварит: «настаящие искувство новага тысичулетия — это то, что ниможит делать кампьютыр, а можит делать тока чилавек!» ...»*

При внимательном рассмотрении «Манефезда» можно сделать вывод о том, что «олбанский язык» — протест против устоев и принципов современной жизни. Тенденцию говорить «чо» вместо «что» можно трактовать как вызов, брошенный обществу с его рутинизации труда и быта. Для «олбанцев» намеренное нарушение норм русского языка — возможность почувствовать себя свободным, необремененным правилами человеком. Однако, даже при условии, что «олбанский язык» — развлечение, языковая игра, он наносит огромный ущерб как русскому языку, так и культуре в целом. Ведь, если представить русский язык как человеческий организм, то «язык падонкафф» — инфекция или заболевание, с которым, безусловно, необходимо бороться.

Использование «олбанского языка» вызвано не только протестными настроениями, но и удобством. Ведь писать или говорить на «языке падонкафф» можно и без обширного, богатого словарного запаса. В «олбанском языке» можно отчетливо заметить тенденции всего мира на рационализацию, сокращение неопределенности, снижение рисков, речевой прагматизм, так как весь язык построен на штампах и клише, выражающие небольшой набор стилистических и эмоциональных оттенков речи.

Безусловно, такой языковой феномен как «олбанский язык» вызвал жаркие дискуссии по поводу своей значимости в лингвистических кругах. Так, многие ученые — лингвисты восприняли появления «падонкафф» неодобрительно. Среди них О. В. Лутовина высказалась о том, что появление нового жанра креатиффа — это сознательное издевательство как над языком в целом, так и над орфографией и фонетикой в частности. Однако существует и другой взгляд на данную новизну. Так, например, В. Г. Костомаров не согласен с теми, кто считает, что русский язык в последнее время деградировал. Причина же появление «олбанского языка», по мнению ученого, это поиск молодежи новых возможностей русского языка, основанных на языковой игре, краеугольным камнем которого является эпатаж.

Таким образом, «олбанский язык» — продукт XXI века с его Интернет — коммуникациями и компьютерными технологиями. Данный языковой феномен демонстрирует появление новой субкультуру — сетевой, у которой появляется собственный язык изъяснения. Новый язык получает такую популярность и обширно распространение благодаря своей оригинальности, свободе творчества и удобства применения. Лингвистические игры «падонкафф» — это своего рода развлечения, попытка компенсировать недостаток эмоциональности в письменной речи. «Олбанкий язык» — возможность самоидентификации и самореализации, в особенности молодежи. Это некий код сигнификации, по которому человека можно распознать и выделить среди миллиона других пользователей сети Интернет. Именно поэтому «язык падонкафф» — это всего лишь закономерный ответ на запрос людей. Более того, в какой-то степени данный языковой феномен пусть и не приукрашивает рус-

ский язык, но, несомненно, обновляет его, привнося в него новые слова и словосочетания. Однако, необходимо четко понимать всю пагубность злоупотребления «олбанского языка» и привнесения его в повседневную жизнь, разговорный и литературный язык. Необходимо повысить внимание к данной языковой аномалии с целью совершенствования языковой личности носителей русского языка и сохранение литературного языка с его красотой и многомерности.

Литература:

1. III Международный конгресс исследователей русского языка. Русский язык: исторические судьбы и современность: труды и материалы. — М., 2007. — 384–385 с.
2. Александрова И. Б. Особенности речевого общения в блогах / И. Б. Александрова // Русская речь, 2006. — С. 53–56.
3. Антипов А. Г. О так называемых подонках / А. Г. Антипов, Е. А. Штифтель // Вестник Кемеровского ун-та. — 2008. — № 5. — С. 98–101.
4. Вернидуб А. «У языка есть афтар» // Русский Newsweek. 2005. № 17 (47). 16–22. 05.
5. Гусейнов Г. Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей // Новое литературное обозрение (НЛО). М., 2000. № 43.
6. Журавлев С. А. «Аффтар жжот» // Ваш новый день. Йошкар-Ола, 2010. № 36 (527).
7. Коровашко А. Ю. Великий и могучий «олбанский» язык. М., 2008.
8. Левина М. И. Влияние Интернета на изменение языка общения. Казань, 2004.
9. Мартыненко Н. Г. Особенности речевого общения в Интернете / Н. Г. Мартыненко // Континуальность и дискретность в языке и речи. Материалы II Международной научной конференции. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009. — С. 188–189.
10. Таратухина Ю. В. Функционирование «жаргона подонков» в пространстве Рунета // Folk-art-net: новые горизонты творчества: от традиции к виртуальности. М.: ГРЦРФ, 2007. С. 83–89.
11. Трофимова Г. Н. Языковой вкус Интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернет: концептуально-сущностные доминанты [Текст] / Г. Н. Трофимова. — М., 2004. — 343 с.
12. Трофимова, Г. Н. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты, АДД / Г. Н. Трофимова. — М., 2004. — 32 с.
13. Шакирова А. Р. Экспансия новояза: падонки атакуют! // Языковая система и речевая деятельность: лингвокультурологический и прагматический аспекты. Материалы Международной научной конференции. Вып. 1. / А. Р. Шакирова. — Ростов н/Д.: НМЦ «Логос», 2007. — С. 172–173.
14. Кудинова Т. А. Язык, Интернет и жаргон падонков [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/v/yazyk-internet-i-zhargon-padonkov (дата обращения: 28.01.2019).
15. Липатов А. Т. «Абшчение бис правел»: изъясняемся на «олбанском» языке. Взгляд на современный сетевой новояз [Электронный ресурс] // URL: https://cyberleninka.ru/article/v/abshchenie-bis-pravel-izyasnyaemsya-na-olbanskom-yazyke-vzglyad-na-sovremennyy-setevoy-novoyaz (дата обращения: 29.01.2019).
16. Правильный словарь подонка [Электронный ресурс] // URL: https://bugaga.ru/interesting/1146701581-pravilnyjj_slovar_podonka_albanskogo.html (дата обращения: 26.01.2019).

Lyrical text: guide marks of lyterary analysis

Verdeș Tatiana, PhD in Philological Sciences, Associate Professor
University of European Political and Economic Studies «Constantin Stere» (Chisinau, Republic of Moldova)

The growth of the aesthetic literary taste is achieved primarily by the means of the studied works at the Language classes and the provocative readings suggested by professor. The fundamental condition of a successful lesson is to organize and to adapt the correct usage of the variety of didactic strategies. The analysis of a lyrical text presumes a few important steps: pre-reading, innocent reading, interpretative and objectionable readings. The development of a habit of reading, analyzing and interpreting a poetical text, the skills of comprehension and interpretation assures the efficacy of the lesson, the proposed methodological recommendations ensuring the success of a lyrical text study.

***Keywords**: reading competence, literary analysis, lyrical text, reading techniques, teaching methods.*

Developing reading skills is not only an objective of the schooling process, but also one of the most important means of facilitating learning. In this respect, in the Declaration of Human Rights (Article 26), reading literacy is used as a fundamental instrument for the exercise of the right to education, which argues for national and international strategic priorities, reading where competence becomes an important pillar in the teaching-learning process.

The savor of reading does not come by itself, it is educated by family, school, community, and the emotion of reading a book cannot be explained, but only lived, taking the book in hands and enjoying the pleasure of revelations. Language and literature lessons are just a way of linking with literary-artistic texts, cultivating literary aesthetic taste in time and context.

Of course, before recommending some literary work, the teacher's task is to teach the student how to read/interpret/analyze a text. Finally, the pupils must have a very clear picture of what is a lyrical text and what are the stages of its analysis.

This article **aims** at analyzing the reading process of the lyrical text and the recommendation of a lyrical analysis model, focusing on the concrete example, the literary work "Laudă zăpezii" by George Călinescu (studied in the 7th grade, Republic of Moldova).

The novelty derives from the proposed analysis model, which can be adapted to any lyrical text, facilitating the lectorial process and developing the reading skills necessary for the youth today.

Certainly, the succession of the recommended stages is not a stereotype, the fundamental condition of a successful lesson being the organization and harmonization of the correct usage of the various didactic strategies. And cultivating reading, analysis and interpretation skills of the poetical text, form the comprehension and interpretation skills that ensure the efficiency of the lesson.

It is also important to point out the fundamental difference between poetry and prose, which should first be sought at the semantical level, since "poetic meaning is the result of collaboration, interdependence between signifier and signified. And interdependence is a defining feature of the structure, in this case of the poetic phrase as a structure that engages both expression and meaning. «[4, p. 26].

In general, the analysis of lyrical text involves several important steps. In this respect, R. Sholes proposes three stages of text study, which correspond to: 1. *innocent reading*: "text production *within (inside)* text"; 2. *interpretive reading*: "text production *on (upon)* text"; 3. *critical reading*: "producing text *in contrary (against)* text". [3, pp. 21–29].

Paul Cornea, referring to the reading technique, [1, p.5–6] analyzes several models of reading, relevant to our point of view being those proposed by W. Gray: 1. The perception of words; 2. *Comprehension*, involving literary comprehension, the determination of implicit meanings (assumptions) and the release of implications and meanings beyond what they immediately postulate, in other words "the ability to read lines, between lines and beyond lines"; 3. *Reaction* to the author's ideas and their evaluation (critical opinions, emotional responses, final conclusions); 4. *Assimilation* (fusion of information and ideas obtained through reading with those in the possession of the reader); and Frans Rutten's model: 1. Visual perception; 2. Semiotically (text elements are investigated as "signs", becoming code units); 3. Semiotic identification (the association of meaning to each recognized sign); 4. Cognitive treatment of the data from the first three operations to produce "concretization", a specific configuration of mental contents formed in the reader's mind following the reading process. [2]

Therefore, starting from the above theoretical approach, we propose four stages of lyrical text study/analysis: 1. **Pre-reading**, where it will be reflected on the original meaning, the encounter with the paratext and the design of the meaning starting from the title, subtitle, illustrations etc. At this stage can be used various interactive teaching methods that develop critical and creative thinking skills such as: *free association, inspired brainstorming, predictive clustering, quintet, Think-Pairs-Present, etc.* can be used at this stage.

When studying the lyrical text "Laudă zăpezii", we start from the meaning of the title, what solemn burden of pious attitude, asking for words associated with the title that would help to define the theme: "mă-închin ție, zăpadă", "cântec de slavă", "slavă ție, nea... "Pupils can find words of praise in various possible forms (from grave and solemn to cheerful and ironic): *Slavă ție, profesor care ne veghezi și luminezi, Mulțumesc ție, clopoțel zglobiu ce anunți sfârșitul lecției* etc., specifying that the text to be studied is from the non-traditional odes.

At this stage, emphasis is placed on the lexical-semantical layer, the identification of the meanings of the words, as well as the rewriting tasks of lyrical text. For example: *Suggests the popular synonym of the Milky Way: The Milky Way* has two corresponding formulas in Romanian: 1. *The Milk Way*, which refers to the Greek terminology (the goddess Hera's milk that fed Hercules) and 2. The *Way-Slaves* or the *Road-Servants* with legendary ascendancy, according to which young people in slavery fled and found their way home with the help of this luminous girdle of stars; — propose the synonym of the word *"curată-clean"* (from the last but one verse), used in the last verse; or the meaning of the word *"curată-clean"* in the second verse; — select from the text the words that make up the lexical field of the word "zăpadă-snow" (*snowflake, snowflake, troyan, bloom, white sheep,* etc.); — forms the derivative field of the word "alb-white" *(whitening, whitish, white, whitish, bleaching, bleaching,* etc.); — compose collocations/figurative meanings/figures of speech using the words from the title (or keywords) and so on. It would be a step of self-empowering of the reader/pupil, to advance in his own interpretation with the certainty that he/she judiciously

realized the comprehension of certain textual elements, which would facilitate his access to the integrative signs of the text to be analyzed.

In the second step, ***explanatory reading***, the pupil must demonstrate that he/she understood the text, but also appreciates what he/she read. Here he/she will focus on expressing and capitalizing on the emotional reactions caused by reading, reactions that can constitute the starting points for the interpretation of the text: *events, considered essential; feelings caused by the text,* etc., we can propose tasks such as: *defining the post-electoral state, the emotional reaction*, and so on. (*Reading "Lauda zăpezii" I admired how great the lyrical ego of snow is about. The intensity of feelings is impressive, and they are marked by suggestive artistic means such as "snow,... like the lily of the flesh"; clear sparkle «», our loneliness makes you a flower garden "etc. (exaggerating in comparisons), which highlights the lyrical ego's affection for this season of the year.)*

At the same stage, a logical fragmentation of poetry is proposed, as the text is organized — it is the compositional structure (a single painting or several paintings, we mention that the painting does not coincide with the texture stroke, but draws out a single poetic idea). (*The author presents an ample painting of winter, where the venerated is "snow", an idea outlined by the suite of comparisons: "ești spumoasă ca laptele ce dă în foc", "ești nevinovată ca un cor de copii", "ești curată ca pânza de in"* etc.). Also, the elements of versification (lexis, prosody, morphosyntax) will be elucidated: *Through the well-known words the author succeeds in creating an unfamiliar image, a mysterious world that we want to discover. We note that it is mainly used in the nouns: "song", "flame", "sparkle", "garden", etc., which would create concrete visual images but at the same time mysterious by the message "released" by them. The twelve syllable lyrics, the amphigraphic rhythm and the end rhyme mark the musicality and originality of the lyrics.*

Among the didactic methods that would make this step more efficient, we mention: *the cube, the multiprocessing interactivity, the guided discussion, the thoughtful hats, SINELG, 6 Why?* and so on.

Finally, the pupils will demonstrate that in literary texts belonging to the lyrical genre, the author communicates feelings, and the lyrical ego is the voice through which the author expresses his soul states, ideas, using different artistic means.

Follow the third stage — **re-reading (interpretative reading):** interpreting artistic images (*Although there are more possibilities (there are more white flowers), the poet chooses the lily for the beginning, emphasizing the effect of cleanliness, It is also impressive the ascension of the series of comparisons from ordinary reference elements (milk, linen) to ruin sacrificed by the presence of Mary and the infant Jesus (ODĂ — sacred song).);* it is thought upon the problem, the theme, the message, the reasons being established (the relation between the title-theme-message): *The title "Laudă zăpezii" is the formula that would define the permanent references to the snow, which find their place in a miraculous, positive, bright. The eulogy brought to snow gives the universe created by this "puddle", "sparkling" matter, etc.*

Once the text is separated in: words, syntaxes, images, motives, symbols, ideas, messages — these are interpreted, commented, criticized, therefore the fourth stage is **critical reading** that involves tasks like: *contemplating upon the problem...; use your opinion in a short comment...; build conversations from convincing replicas, spotting ideas from the poetic text; generalize your reader's experience with reading and analyzing the proposed text, write an essay titled "The Universe — Created by Snow", etc.* At this stage, the pupil expresses his/her argument regarding the studied text, it is about of some conclusions, that impressed the work or what differentiates his/her work from the others in the same volume, or those proposed by other authors.

Finally, the analysis of a lyrical text anchors the following stages: deciphering/decoding, reception, interpretation and criticism, which both the teacher and the pupil have to take into account if they want their lectured skills to be formed/developed.

And as final, the pupils will be able to: — read the lyrical text expressively; — explain with the dictionary the unknown words and reuse them in new contexts; — to propose synonyms, antonyms, homonyms, paronyms for the recommended words; — to form the semantic field/to construct the lexical family of the indicated word; — extract key words from the text, but also different figures of speech; — make sentences with selected figures of speech; — to propose figures of speech in which contained the key words from the text; — to identify elements of structure (parts, pictures, verses), versatile elements (rhyme, rhythm) and compositional procedures (antithesis, parallelism, etc.); — to reveal the dominant sentiment and lively states; — identify the reasons; — recognize the artistic processes and decode the connotative and denotative meanings; — comment on the title suggestion; — to formulate the theme of the literary production; — report the title of the work to its message; — to identify in the text traits demonstrating the relation to the genre and literary species (mode of exposure, presence of lyrical self, direct transmission of sentiments, etc.); — to illustrate the author's vision regarding the issue addressed; — to expose hi/her opinion towards the lyrical studied text.

Of course, the range of didactic strategies may vary, facilitating the organization of the instructive-educational process, but also ensuring the effectiveness of studying the lyrical text.

Steps in lyrical text analysis	Pre-lecture	Explicative lecture	Interpretative lecture	Critic Lecture
Models and didactical proceses	Lexical map Asumption map Readers reaction Clustering predinctiv Etc.	Pair reading Paralel notes agenda Work in groups Round table Free writing The Sqare Roleplay The Panel Thinking hats Debates SINELG Etc.	Thinking hats Pens in a cup 6 whys? Web discution Cvintet Creative controversation Heaven Method 6/3/5 Roleplay Etc.	Argumentative Essay PRES Project Literal mail The circle Debates *Leave me the last word* Philips (6/6) Etc.
It will be done by using different methods of student organisation (colective, group pairs or individual), sustaining the tehnic of teaching throw cooperation				

Conclusions: The analysis of the poetical literary text does not only develop reading competence, but also forms a culture of reading, enhancing transversal skills: critical, creative, digital, civic, etc.

"A correct reading is an educated one".

Nicolae Manolescu

References:

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. București, Minerva, 1988,306 p.
2. Panfil A. Limba și literatura română în Gimnaziu. Structuri Didactice Deschise. București, Editura Paralela 45, 2003.
3. Scholes R. Textual Power, Literary Theory and Teaching of English. New Haven and London, YaleUn, Press,1985, p. 2l-29.
4. Ţugui G. Interpretarea textului poetic. Iaşi, 1997, p. 26.

Лингвистические средства передачи внутреннего мира персонажей романа «Como agua para chocolate» Л. Эскивель и их перевод с испанского языка на русский

Давиденко Нина Артемовна, студент магистратуры

Российский государственный социальный университет (г. Москва)

В данной статье рассматривается применение лингвистических средств при формировании образа и внутреннего мира персонажа на примере романа Лауры Эскивель «Como Agua Para Chocolate», а также сопоставляются варианты переводов фрагментов, посвященных данному аспекту, с испанского на русский язык. Результаты показывают, что роман содержит лингвистические элементы, отражающие различные аспекты мексиканской культуры и участвующие в формировании внутреннего мира персонажей. Перевод этих элементов на русский язык помогает повысить культурную осведомленность переводчика и улучшить его профессиональные навыки.

Ключевые слова: *фразеологизмы, перевод, сравнение, аналог, пословицы, культура*

N. Davidenko

Russian State Social University

This article focuses on the linguistic means applied in creation of image and inner world of characters in Laura Esquivel's novel "Como Agua Para Chocolate" and comparison of fragments of the text dedicated to this aspect found in two different translations of the novel from Spanish into Russian. The results show that the novel contains linguistic

elements that reflect various aspects of Mexican culture and are used as a tool to express the inner world of characters. The translation of these elements into Russian helps to raise cultural awareness of translator and to enhance his/her professional skills.

Keywords: *Phraseology, translation, comparison, analogue, proverbs, culture*

В данной статье рассматривается роман Лауры Эскивель «Como agua para chocolate», признанный классикой мексиканской литературы и достойным представителем жанра «магический реализм», и его перевод с испанского языка на русский. Произведение повествует о молодой девушке Тите де ла Гарса, живущей на ранчо со своей матерью и двумя старшими сестрами в небольшом городке на севере Мексики в эпоху мексиканской революции. Властная мать героини запрещает ей выходить замуж за ее возлюбленного из-за семейной традиции, обязующей младшую дочь в семье заботиться о своей матери до ее смерти. Эти обстоятельства сковывают ее и только во время создания одного за другим кулинарных шедевров она может на время вырваться из плена. Эти факторы формируют духовную и мифическую связь героини с кулинарией.

Эмоциональным переживаниям Титы и других персонажей романа уделена значительная часть повествования, поэтому внутренний мир персонажей — это своеобразных хребет данного романа. Так как стилеобразующим элементом романа является гастрономическая лексика, она часто используется как инструмент для описания чувств персонажей.

В этом произведении в начале каждой главе книги представлен рецепт, в котором действия, описанные в каждом пункте, выражают доминирующие эмоции Титы во время приготовления еды. Например, глаголы *hervir (кипеть), tostar (жарить), batir (взбивать), moler (молоть)* выражают самые бурные эмоции главной героини, наряду с такими существительными, как *chile (чили), chocolate (шоколад), cebolla (лук), ajo (чеснок)*. Или же, к примеру, чтобы выразить одиночество героини, автор применяет сравнение с блюдом *chile en nogada*, оставшемся на подносе после праздника.

В романе можно встретить множество фразеологизмов, играющих большую роль в создании единого стиля произведения. Для определения вида перевода этих фразеологизмов была использована классификация способов перевода образной фразеологии, выделяемой В. Н. Комиссаровым [Комиссаров, 1990, стр. 117]: фразеологический аналог, калькирование, описательный перевод фразеологизмов.

Рассмотрим некоторые фрагменты из текста романа и варианты их перевода, выполненные П. Глушко (1993 г.) и С. Поляковым (2018 г.):

*«**Sólo las ollas saben los hervores de su caldo**, pero yo adivino los tuyos*' [Esquivel, стр. 42] / *«**Что кипит в чугуне, знать хозяйке, а не мне**, но я-то догадываюсь, что в нем»* (перевод П. Глушко) [3, стр. 36] / *«Говорят, **чужая душа потемки**, но что у тебя на душе, мне ясно как божий день»* (перевод С. Полякова) [4, стр. 33].

В данном примере переводчик П. Грушко применил описательный перевод фразеологизма, при этом добавив элемент поэтического перевода. С. Поляков подобрал фразеологический аналог, который, несмотря на свою емкость, помогает передать смысл фразеологизма.

Стоит заметить, что для создания образа взрослых женщин с богатым жизненным опытом, таких, как Елена де ла Гарса, хозяйка дома и мать Титы, и кухарка Нача, автор добавляет в речь этих персонажей большое количество фразеологизмов. Например, мексиканский фразеологизм *«peor es chile y el agua lejos»* со значением *«нужно довольствоваться тем, что есть»*:

*«Ni la revolución es tan peligrosa como la pintan **¡peor es chile y el agua lejos!»*** [Esquivel, стр. 90] / *«А революции не так страшны, как их малюют**. И перец — не беда, коли есть вода!**»* (перевод П. Грушко) [3, стр. 87] / *«А революции не так ужасны, как их малюют. **Беда не беда, был бы хлеб да вода»*** (перевод С. Поляков) [4, стр. 72].

В этом случае С. Поляков подобрал фразеологический аналог. В переводе П. Грушко было использовано калькирование вкупе с фразеологическим аналогом, схожим с тем, который подобрал С. Поляков. В обоих случаях перевод выполнен удачно, но в переводе П. Грушко сохраняется культурно-гастрономический код произведения.

*«Para que recuerdes que **el flojo y el mezquino andan doble su camino»*** [Esquivel, стр.17] / *«Чтобы не забывала: **ленивый да скупой дважды путь проходят свой»*** (перевод П. Глушко) [3, стр.16] / *«Чтобы ты помнила: **делаешь наспех — делаешь на смех»*** (перевод С. Полякова) [4, стр. 15].

В этом случае отличие перевода П. Глушко от перевода С. Полякова заключается в описательном переводе фразеологизма, схожему по лексике с пословицей *«Скупой и жадный платит дважды»*. Стоит отметить, что переводчик смог также добавить в свой вариант рифму. Можно сказать, что в этом и предыдущих примерах в русском переводе прослеживается склонность к фольклорно-ориентированному воспроизведению фразеологизмов.

Очередной фразеологизм с названием еды можно встретить в следующем примере:

*No entendía nada de la actitud de John, ¡parecía que **tenía atole en las venas**! Sabía muy bien lo que existía entre Tita y él. ¡Y aun así seguía actuando como si nada!* [Esquivel, стр. 245] / *«Ну и Джон — у него **не кровь в жилах, а кисель-атоле**! Знает ведь, что было у него с Титой, и хоть бы бровью повел!»* (перевод П. Грушко) [3, стр. 237] / *А докторишка-то **каков гусь**! Знает же об их с Титой отношениях, и хоть бы хны!* (перевод С. Полякова) [4, стр. 187].

Атоле — это традиционный мексиканский напиток, который подают к блюду тамале. Фразеологизм *«tener atole en la sangre»* (дословно: *«иметь атоле в крови»*) означает *«реагировать на что-то хладнокровно», «быть непоколебимым», «сохранять спокойствие»*. В варианте перевода, выполненного выполнено способом калькирования с элементами описательного перевода («кисель-атоле»). В переводе С. Полякова фразеологизм *«каков гусь!»*, который обычно используется для описания характера человека хитрого и коварного. Данный перевод этой фразы скорее отражает отношение персонажа к другому герою, нежели само значение фразеологизма.

Одним из самых знаковых эпизодов романа становится сцена на свадьбе, когда Тита ненароком заражает гостей своей печалью, угостив их пирогом, в котором к обычным ингредиентам добавились слезы, пролитые героиней при готовке. Гостям становится дурно, и они начинают думать о своей первой несчастной любви. В этой части произведения можно найти очень занимательный пример, заключающийся в использовании в исходном тексте фразеологизма с национальной коннотацией, который был в обоих вариантах оправданно переведен описательным способом и методом подбора аналога ввиду того, что введение переводческого комментария было сделало бы фрагмент громоздким:

«Bueno, la única a quien el pastel le hizo ***lo que el viento a Juárez*** *fue a Tita»* [Esquivel, стр. 47] / *«****Не подействовал*** *пирог на одну Титу»* (перевод П. Грушко) [3, стр. 39] / *«Единственной, кого* ***миновала чаша сия****, была Тита»* (перевод С. Полякова) [4, стр. 37].

В фразеологизме *«lo que el viento a Juárez»* (дословно: *«что ветер — Хуаресу»)*, где фигурирует первый президент Мексики Бенито Хуарес (Benito Juárez; 1806–1872). Этимология данного фразеологизма прослеживается в легенде, которая гласит, что, однажды в детстве, будущий политический деятель плавал на каноэ со своими сверстниками, внезапно налетел ураган, который заставил детей в страхе покинуть лодку, всех, кроме Хуареса. Он же остался в каноэ, пока стихия не успокоилась. С тех пор эта фраза начала использоваться в родной деревушке Бенито Хуареса Гуэлатао в мексиканском штате Оахака, а в наши дни трудно найти мексиканца, незнакомого с ней [7].

В следующем фрагменте мы сталкиваемся с другим важным персонажем, на этот раз вымышленным:

«Ella ya no era la niña que se asustaba con las historias de ***la llorona****, la bruja que chupaba a los niños,* ***el coco*** *y demás horrores*' [Esquivel, стр. 75] / *«Тита давно уже не была маленькой девочкой, которая ужасалась разным историям о* ***Хныкалыцице****, о Ведьме, высасывающей кровь у детей, о Буке и о других ужасах»* (перевод П. Глушко) [3, стр. 66] / *«Она уже вышла из возраста, когда верят в ведьм, вампиров и приведений»* (перевод С. Полякова) [4, стр. 61].

La llorona является одним из малых символов мексиканской народной культуры [6], популярность данного фольклорного персонажа в Мексике можно сравнить с популярностью Бабы Яги в России. П. Глушко перевел этот мифоним с помощью калькирования, С. Поляков опустил культурную реалию в переводе, и вместо нее использовал ее гипероним *«ведьмы»*. Оба варианта возможны, но в первом сохраняется культурная составляющая оригинального произведения.

Важным элементом при создании образов одной из сестёр главной героини, бойкой Гертрудис, является игра слов:

«No entendía a cuánta azúcar se refería al decir cinco libras, ni qué era un cuartillo de agua y mucho menos cuál era el ***punto de bola****. ¡La que estaba verdaderamente* ***hecha bolas*** *era ella!»* [Esquivel, стр. 204] / *«Она понятия не имела, что значит пять фунтов или один куартильо воды, а тем более* ***густота шарика****. Уж у нее-то точно от этого* ***рецепта шарики зашли за ролики!****»* (перевод П. Глушко) [3, стр. 185] / *«Она понятия не имела, сколько это — четыре фунта сахара и куартильо воды, не говоря уже о том, что такое* ***«состояние шарика»****. Одним словом, она совершенно* ***запуталась****».* (Перевод С. Полякова) [4, стр. 157].

Фразеологизм *«estar hecho bolas*' означает *«запутаться»*, *«не понимать, что происходит»*. Переводчику удалось подобрать для него фразеологический аналог (*«шарики зашли за ролики»*), очень метко описывающий состояние временного умопомрачения. С. Поляковым в издании 2018 г. был использован описательный перевод, при этом не была сохранена игра слов, которая в некоторой степени вносила вклад в создание внутреннего портрета героини.

Стоит внимания то, что в качестве названия самого произведения был употреблен фразеологизм *«como agua para chocolate»*, который употребляется для выражения злости и гнева [8]. Переводчик П. Грушко смог искусно адаптировать данный фразеологизм, который можно соотнести с распространенным приемом уподобления накала эмоций огню. Данное выражение относится к способу приготовления шоколада в Мексике — там его традиционно готовят с помощью кипящей на плите воде. Как и во многих примерах, рассмотренных раннее, в переводе С. Полякова не сохранен национально-культурный элемент, хотя смысл высказывания передан точно:

«Tita literalmente estaba ***«como agua para chocolate»****. Se sentía de lo más irritable» [Esquivel, стр. 163] / «Тита чувствовала себя буквально как* ***шоколад на крутом кипятке****. Ее прямо распирало от злости»* (Перевод П. Глушко) [3, стр. 158] / *«Тита буквально* ***кипела как чайник****. Ее раздражало решительно все и вся»* (Перевод С. Полякова) [4, стр. 128].

Можно сделать вывод, что в романе «Como agua para chocolate» содержится множество образов мексиканской и латиноамериканской культуры, которые становятся ключевыми элементами художественного стиля произведения и используются для выражения внутреннего мира персо-

нажей. Они находят отражение в фразеологизмах, при переводе которых переводчику необходимо не только передать смысл выражения, но и постараться сохранить его культурную коннотацию. Проанализировав фрагменты первого русскоязычного перевода романа (1993 г.) и русскоязычного перевода 2018 г., можно сказать, что переводческие решения в обоих случаях были в большинстве своем оправданы, хотя перевод в издании 1993 года в гораздо большей мере передал национально-культурный колорит произведения.

Итак, можно сказать, что в процессе обучения иностранным языкам и приобретения навыков переводчика нужно уделять внимание сравнению вариантов перевода иноязычного художественного текста с оригиналом. Чтение фрагментов исходного текста и соответствующим им переводов, сопровождаемое комментариями к переводческим трансформациям и находкам, может сыграть важную роль не только в профессиональном развитии переводчика, но и в формировании осведомленности об иностранной культуре.

Литература:

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода: Лингвистические аспекты. М.: Высшая школа, 1990. 253 стр.
2. Жуков В. П.. Словарь русских пословиц и поговорок — 11-е изд., М.: Русский язык — Медиа, 2004. 539 стр.
3. Эскивель Л. Шоколад на крутом кипятке: Роман / Пер. с исп. П. Грушко. СПб.: Амфора, 2001. 230 стр.
4. Эскивель Л. Горячий шоколад на троих: Роман /Пер. с исп. С. Поляков. СПб.: Аркадия, 2018. 208 стр.
5. Esquivel L. Como agua para chocolate. Cuidad de México: Debolsillo, 2016. 263 p.
6. La leyenda de la Llorona en la cultura popular mexicana https://www.profedeele.es/actividad/cultura/dia-de-muertos/la-leyenda-la-llorona-mexico/ [Электронный ресурс] Дата обращения 14.01.2019
7. Qué fue exactamente lo que le hizo el viento a Juárez? [Электронный ресурс] URL: http://www.milenio.com/estilo/que-fue-exactamente-lo-que-le-hizo-el-viento-a-juarez (Дата обращения: 13.01.2019)
8. Speaking Latino [Электронный ресурс] URL: https://www.speakinglatino.com/como-agua-para-chocolate/ (Дата обращения: 13.01.2019)

Прагматический аспект использования вербальных средств реализации экспрессии в англоязычной политической риторике

Денисьева Александра Николаевна, студент магистратуры
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

Данная статья посвящена рассмотрению вербальных средств реализации экспрессии в англоязычной политической риторике. Описываются виды и функции этих средств, доказывается, что все они имеют прагматическую направленность.

Ключевые слова: *экспрессия, политическая риторика, оценочная лексика, стилистически окрашенная лексика, прагматическая функция.*

The article is devoted to the consideration of the verbal means of expression's representation in the English-speaking political rhetoric. The types and functions of the means are described; it is proved that all of them have a pragmatic orientation.

Key words: *expression, political rhetoric, evaluative vocabulary, stylistically colored vocabulary, pragmatic function.*

В современном языкознании уделяется значительное внимание средствам реализации экспрессии, как единицам, выполняющим значимую роль в различных дискурсах. Существующие определения экспрессии позволяют сделать вывод, что она представляет собой повышенную выразительность в сочетании с оценочностью и изобразительным потенциалом. Особой сферой функционирования языковой экспрессии выступает политическая риторика, которая, согласно Г. Г. Хазагерову, определяется как «речевая система, специально приспособленная для оптимального общения в общественно-политической сфере» [2, с. 4].

В лингвистических исследованиях предлагаются разнообразные характеристики политической риторики, однако, все они сводятся к акцентуации прагматической функции. Так, О. В. Гайкова, рассматривая предвыборные речи политиков, выделяет следующие признаки: манипулятивность, состоящая в обращении к чувствам и эмоциям избирателей; аргументативность, апеллирующая к разуму адресата; обращение к ценностям, существующим в данном сообществе [1, с. 20—22]. Очевидно, что все перечисленные аспекты направлены на выполнение прагматической функции: они призваны оказать определенное

воздействие на реципиентов, вызывав необходимую адресанту ответную реакцию.

Проведенный анализ англоязычных политических речей показал присутствие в них нескольких видов вербальных средств реализации экспрессивности. Во-первых, это языковые средства выражения оценки, выраженные собственно оценочной лексикой, как, например, единицы «lovely» и «wonderful» в следующем случае: «And I watched the way you talk now about how lovely everything is and how wonderful you are» [3]. Другим способом репрезентации оценочности является использование коннотаций, широко известных в среде употребления. Так, в следующей цитате положительную коннотацию несут в себе единицы «achievements» и «social justice»: «Some of our biggest achievements — including the introduction of same-sex marriage and taking the lowest-paid out of income tax altogether — they've been all about the pursuit of social justice» [4]. Словосочетание «social justice» обозначает универсальную ценностью, что способствует усилению оказываемого на публику воздействия, состоящего в формировании позитивного образа политической линии говорящего.

Вторую группу составляет стилистически окрашенная лексика, употребление которой направлено на формирование необходимых политику оценок и эмоционального отклика у публики. Таким эффектом обладает, в частности, единица «hell», относящаяся к сниженному пласту лексики: «He's done a hell of a job as your A. G. and you've got to get him with us» [5]; «you put up one hell of a fight, thank you, Evan» [5].

В третью группу включаются разнообразные стилистические приемы. Приемы синтаксического уровня представлены, главным образом, повторами, которые позволяют подчеркнуть семантически значимые части, вызвав спровоцировав аудиторию на соответствующую интеллектуальную и эмоциональную реакцию: «Doesn't deserve a mention. Doesn't deserve a headline» [5]. Приемы лексического уровня формируют в сознании реципиентов яркие образы, за которыми следуют необходимые политику оценки и реакции. Так, например, метафорический эпитет «puppet» в части «the building of a puppet government» [3] формирует образ с негативной окраской.

На основании проведенного исследования был сделан следующий вывод. Основной целью языковых средств выражение экспрессии в политической риторике является выполнение прагматической функции, состоящей в оказании манипулятивного воздействия на аудиторию и ее провокации на необходимый интеллектуальный и эмоциональный отклик.

Литература:

1. Гайкова О. В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации: на материале английского языка / О. В. Гайкова. Волгоград, 2013. 211 с.
2. Хазагеров Г. Г. Политическая риторика / Г. Г. Харагеров. М.: Никколо-Медиа, 2002. 313 с.
3. Presidential Debate at Hofstra University in Hempstead, New York. — 2016. — URL: https://singjupost.com/full-transcript-presidential-debate-september-26–2016-donald-trump-vs-hillary-clinton/2/?singlepage=1 (дата обращения: 04.11.2018).
4. Theresa May's Tory leadership launch statement: full text. — 2016. — URL: https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/theresa-mays-tory-leadership-launch-statement-full-text-a7111026.html (дата обращения: 04.11.2018).
5. Trump's MAGA Rally. — 2018. — URL: https://www.realclearpolitics.com/video/2018/08/21/watch_live_trump_rally_in_west_virginia.html (дата обращения: 04.11.2018).

Проблема изучения гендера в зарубежной и отечественной лингвистике

Мочалкина Алия Азатовна, аспирант
Сургутский государственный университет

В данной статье рассматривается понятие «гендер», особенности его использования в лингвистике, а также краткий обзор истории становления зарубежной и отечественной гендерной лингвистики.

Ключевые слова: *гендер, гендерные исследования, феминистская лингвистика, гендерная лингвистика.*

На современном этапе развития лингвистики гендерные исследования представляют собой перспективную область науки. В гендерных исследованиях используются данные культурологии, социологии, психологии, антропологии и межкультурной коммуникации.

В последние десятилетия XX в. стремительно развивается такое научное направление, как гендерная лингвистика. Рассматривая особенности развития гендерной лингвистики, необходимо понять, что представляет собой термин «гендер».

Слово «гендер» заимствовано из английского языка (*gender*), в котором оно использовалось исключительно для обозначения грамматической категории рода. Категория *gender* представлена именно как грамматическая категория в словаре Фаулера (*gender, n., is a grammatical term only*) [15, с. 221]. Начиная с 1960-х годов понятие «гендер» стало более широким, т. к. оно стало трактоваться в том числе и как социо-психологическая категория [11, с. 725].

Отечественные исследователи используют определение гендера, предложенное социологом Э. Гидденсом: «Если пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между женщиной и мужчиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как многие различия между женщиной и мужчиной обусловливаются причинами, не являющимися биологическими по своей природе. Если пол индивида биологически детерминирован, то род (гендер) является культурно и социально заданным» [1, с. 153].

Согласно Зиновьевой Е. С., гендер может быть определен как «совокупность действий индивида, продиктованная социальными установками и культурными традициями данного общества» [6, с. 158].

В словаре гендерных терминов «гендер» определяется как «социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании и др.)» [4, с. 7].

Стоит отметить, что гендерные исследования в языкознании появились до возникновения термина «гендер». В начале XX столетия тема отражения пола в языке привлекла внимание всемирно известных лингвистов, таких как Э. Сепир, О. Есперсен и Ф. Маутнер, основавших ряд направлений в языкознании. Исследователи начали рассматривать язык в контексте с обществом и находящимся в нем человеком, стали развиваться новые отрасли в лингвистике: социолингвистика, психолингвистика, нейролингвистика [3, с. 76].

Прежде всего, здесь следует отметить фундаментальную монографию О. Есперсена «Философия грамматики». В 17-й главе данного труда «Пол и род» исследователь рассматривает соотношение пола, рода, проблему одушевленности и неодушевленности в разнотипных языках, а также грамматические и лексические способы выражения представленных категорий [5].

В 1913 году была опубликована работа Ф. Маутнера, посвященная критике языка, в которой он рассматривает различия в речи носителей языка в зависимости от пола носителя. В своем труде Ф. Маутнер описывает гендерные различия, свойственные немецкому языку, объясняя эти различия социальными и историческими факторами. Ученый также выявляет особенности женского и мужского поведения и соотносит гендерные различия с социальными условиями [3, с. 77].

В 1918 году выходит в свет статья Э. Сепира «Мужской и женский варианты речи в языке яна», которая посвящена языковым различиям, отражающим социальную идентичность в индейском племени яна. Э. Сепир описывает свое наблюдение о том, что подавляющее большинство слов в яна имеет два варианта: полную, или мужскую форму, и редуцированную, или женскую. Также он делает попытки объяснить данное языковое явление тем, что «возможно, редуцированные женские формы являются условными символами менее центрального или менее ритуально значимого статуса женщин в обществе. Мужчины, общаясь с мужчинами, говорят более полно и неторопливо; когда в общении участвуют женщины, предпочтительным оказывается укороченный способ произнесения» [12, с. 461].

Этапы изучения взаимосвязи языка и пола его носителей можно поделить на два периода, границей которых являются 60-е годы XX века: биологический детерминизм и непосредственно сами гендерные исследования. Биологический детерминизм представлен нерегулярными исследованиями, не связанными со смежными науками. Гендерные исследования напротив представляют собой масштабные исследования, развитию которых способствовал возросший интерес к прагматическому аспекту лингвистики, а также изменения в распределении традиционных мужских и женских ролей в обществе [9, с. 138].

Также следует отметить, что в середине 1960-х в развитых странах в образе жизни женщин произошли кардинальные изменения: женщины приобрели основные политические права, возможность заниматься профессиями, которые раньше считались исключительно мужскими, мода стала более демократичной, женщины получили право сексуального самовыражения. Активный выход женщин на общественную сцену в этот период принято называть Новым женским движением [14, с. 80]. Это женское движение дало мощный стимул для развития гендерных исследований, которые оформились в новое направление лингвистики — *феминистской лингвистики*. Данное направление предшествовало появлению собственно гендерной лингвистики [3, с. 77].

Феминистские исследования в языке получили широкое распространение в 70-е годы XX века. В 1975 г. была опубликована известная статья американского лингвиста Робин Лакофф «Язык и место женщины», в которой она подробно исследует различия в языке женщин и мужчин. Согласно Р. Лакофф, женщины чаще мужчин прибегают в речи к вежливым формам, используют вопросительные формы там, где мужчины используют утвердительные, тем самым как бы сомневаясь в правдивости своих высказываний. Также она отметила, что в речи женщин чаще встречаются высказывания, выражающие неуверенность («мне кажется», «наверное» и т.д.) [16].

Одна из основоположниц феминистской лингвистики в Германии З. Трёмель-Плётц, исследуя речевые аспекты телевизионных дискуссий мужчин и женщин, приходит к следующим выводам:

1) Мужчины в отличие от женщин чаще выступают в роли инициатора разговора и говорят дольше. Длительность мужского разговора зависит от социального статуса мужчины.

2) Мужчины регулярно перебивают женщин, тем самым контролируя ход разговора. Женщины редко перебивают своего собеседника. Более того, мужчины чаще всего самостоятельно решают, когда им необходимо закончить свое высказывание. Перебивая, мужчина сам определяет, достаточно ли полно выразила свою мысль его собеседница.

3) Женщинам приходится бороться за право участия в дискуссии, за право быть услышанными; они должны удерживать мужское внимание к теме. Во время выступления они задают много вопросов и зачастую сосредотачивают своё внимание на мужчинах. В связи с этим женщины ведут себя тактичнее.

4) Мужчины определяют тему разговора, в то время как женщины поддерживают уже заданную беседу [10, с. 281].

В целом многие эмпирические исследования подтверждают приведённые выше выводы.

Что касается появления и развития гендерных исследований в России, то отсчет времени следует начать с 1990 года, когда в рамках Академии наук, в Институте социально-экономических проблем народонаселения была создана лаборатория, в официальном названии которой впервые был использован термин «гендер» [13, с. 21].

Как утверждает А. В Кириллина, интерес отечественных ученых к гендерной проблематике связан с наступившей открытостью российского общества в постсоветский период, влиянием идей феминизма, а также со сменой научной парадигмы в гуманитарных науках и развитием постмодернистской философии [8, с. 110].

Первые систематические исследования проблемы гендера в отечественной лингвистике появились в конце 80-х — начале 90-х гг. и стали развиваться бурными темпами. В настоящее время с уверенностью можно сказать, что в отечественном языкознании появилась еще одна отрасль — лингвистическая гендерология (гендерная лингвистика) [2, с. 509]. При этом российских исследователей больше интересует квантитативная социолингвистика и психолингвистика, хотя в настоящий момент появляется все больше исследований в области паремиологии и лексики с целью выявления гендерных асимметрий, ведется изучение степени андроцентричности различных языков [2, с. 511].

Сегодня в отечественной науке ведутся гендерные исследования по следующим направлениям: изучение представлений о гендере (концепты «мужественности» и «женственности», гендер на разных уровнях языка), гендерная специфика вербального и невербального коммуникативного акта, отражение гендерных стереотипов в социальном и языковом сознании, гендер в лексикографии, рекламе, СМИ, Интернете и художественном тексте [7, с. 76].

А. В. Кирилина и М. В. Томская выделяют несколько основных направлений развития гендерной лингвистики в российском языкознании:

1) лингвокультурологическое;

2) социо- и психолингвистическое;

3) коммуникативно-дискурсивное.

Социо- и психолингвистическое направление занимается изучением русского языкового сознания, устных и письменных текстов. Ученые продолжают споры по вопросу о преобладании социального или природного в исследовании взаимосвязи языка и гендера.

Лингвокультурологическое направление исследует особенности русских стереотипов фемининности и маскулинности и их функционирования в языке, отражения культурных концептов «мужественность» и «женственность» и гендерной метафоры в русском языке. Проводятся исследования в области межкультурной коммуникации, а также сравнительные исследования на материале русского и других языков [3, с. 78]. Коммуникативно-дискурсивное направление изучает особенности мужской и женской речи.

Таким образом, объектом исследования гендерной лингвистики является взаимоотношение языка и пола и то, как именно пол отражается в языке — в его номинативной системе, лексике, синтаксисе и т. д. Главной целью данных исследований является описание и объяснение того, как пол проявляется в языке, какие стереотипы приписываются мужчине и женщине, и в каких семантических областях они наиболее распространены.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что гендерные исследования имеют свою историю становления и прошли долгий путь развития, сформировались как новое направление лингвистики и являются одним из перспективных направлений мировой науки, представляющей особый интерес для ученых.

Литература:

1. Гидденс, Э. Социология. / Э. Гидденс. — М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 704 с.
2. Горошко, Е. И. Гендерная проблематика в языкознании / Е. И. Горошко // Введение в гендерные исследования: учеб. пособие / под ред. И. Жеребкиной. — СПб.: Алетейя, 2001. — Ч. 1. — С. 508–542.
3. Дежина, Т. П. Этапы становления концепта «гендер» в зарубежной и отечественной лингвистике / Т. П. Дежина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2017. — С. 76–79.
4. Денисова, А. А. Словарь гендерных терминов / А. А. Денисова — М.: Информация 21 век, 2002. — 78 с.
5. Есперсен О. Философия грамматики / О. Есперсен. — М.: КомКнига, 2006. — 408 с.

6. Зиновьева, Е. С. Предпосылки становления гендерной лингвистики / Е. С. Зиновьева // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — № 3. — С. 158–162.
7. Зиновьева, Е. С. Современные аспекты изучения гендера в языкознании // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. — 2016. — С. 74–77.
8. Кирилина, А. В. Лингвистические гендерные исследования как проявление смены эпистемы в гуманитарном знании / А. В. Кирилина // Вестник военного университета. — 2010. — № 4. — С. 110–114.
9. Кирова, А. Г. Развитие гендерных исследований в лингвистике / А. Г. Кирова // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2009. — № 8. — С. 138–14.
10. Кремер, Л. А. О проблеме взаимосвязи языка и гендера / Л. А. Кремер // Вестник Удмуртского университета. — 2017. — Т. 27. — С. 280–286.
11. Матунова, Г. А. Проблема изучения гендера в отечественной лингвистике / Г. А. Матунова // Молодой ученый. — 2017. — № 14. — С. 725–728.
12. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. — М.: Прогресс, 1993. — 656 с.
13. Хоткина, З. А. Гендерным исследованиям в России 10 лет / З. А. Хоткина // Общественные науки и современность. — 2000. — № 4. — С. 21–22.
14. Чикалова, И. Р. Гендерная проблематика в политических науках / И. Р. Чикалова // Введение в гендерные исследования: учеб. пособие / под ред. И. Жеребкиной. — СПб.: Алетейя, 2001. — Ч. 1. — С. 80–106.
15. Fowler, H. W. A Dictionary of Modern English Usage. Second edition. — Oxford: Clarendon Press, 1965. — 725 p.
16. Lakoff, R. T. Language and Woman's Place. — New York: Harper & Row, 1975. — 85 p.

Реализация в контекстах первичных и вторичных значений имен существительных со значением «выпечное изделие» в современном английском языке

Сапегина Мира Александровна, студент магистратуры
Филиал Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова в г. Северодвинске

В статье рассматривается реализация в контекстах первичных и вторичных значений имен существительных со значением «Выпечное изделие» в современном английском языке. В центре внимания оказываются имена существительные, содержащие в основном (первичном) значении своей семантической структуры значение «Выпечное изделие» и одно или более переносных (вторичных) значений, а также контексты, содержащие данные единицы.

***Ключевые слова**: выпечное изделие, имя существительное, английский язык, первичное значение, вторичное значение, контекст.*

В работе мы исходим из того, что выпечка — это общее название для хлебобулочных и кондитерский изделий, изготавливаемых методом выпекания. Хлебобулочные изделия включают в себя преимущественно хлеб, булочки, рогалики. Классическими видами кондитерских изделий являются печенье, пироги и торты. Таким образом, основанием для отбора единицы служило наличие в структуре основного значения, представленного в словарной дефиниции, слов *Cake, Bread* и *Biscuit* непосредственно указывающих на общее наименование выпечных изделий, а также единиц *Pancake*, *Tart*, *Pie* и подобных, отсылающих к тем или иным конкретным видам выпечки. Например: ***Kuchen*** — cake, *especially one eaten with coffee;* ***Anzac biscuit*** — *a biscuit made with sugar, flour, butter, oats, and golden syrup.* Таким образом, совокупность лексем со значением «Выпечное изделие» насчитывает в английском языке по полученным данным 140 единиц, отобранных нами в результате сплошной выборки из словарей «Oxford Dictionary-online» и «Cambridge Dictionary-online» [1, 2]. Для выявления наиболее употребляемых значений многозначных или имеющих различные оттенки имен существительных со значением «Выпечное изделие» был проведен анализ 540 фрагментов текстов, содержащих данные единицы. Материалом исследования послужили контексты, приведенные в Британском национальном корпусе [3]. В 388 рассмотренных контекстах лексемы со значением «Выпечное изделие» употребляются в основном значении, что составляет 72 %. В 152 фрагментах исследуемые имена существительные использовались во вторичном значении (28 %). Представляется интересным тот факт, что в 72 фрагментах текстов значения не были зафиксированы в словаре, что составляет 13 % от исследуемого корпуса.

Имя существительное ***Apple pie*** является достаточно употребляемым. Всего было отобрано 63 фрагмента текстов с данной лексемой. В 54 случаях лексическая единица используется в прямом значении, подразумевающем конкретный вид выпечки с добавлением яблок, например: «*...No, no, not when it comes to (unclear) pastry, a nice bit of* ***apple***

pie *...»*, «*... No (SP: PS09U) Well will I please make them an* ***apple pie*** *(SP: PS0A1) Mum (SP: PS09U) he likes* ***apple pie*** *(SP: PS0A1) do you want any grandma?» ...*, «*... You don't like* ***apple pie*** *do you? What's (SP: PS6TF) No. (SP: PS6RG) that recipe, the vegetarian one now? ...*». Также были выявлены следующие вторичные и контекстуальные значения лексемы ***Apple pie***: что-то, хорошо известное всем (*«... American politics as* ***apple pie****...»*); представление об идеальной жизни в США, символ Америки и Родины для американцев, что-либо типичное для американцев (*«... It will not be long before every party conference is treated to its spokesman's version of European monetary union, along with motherhood,* ***apple pie*** *— and, no doubt, local government finance»...; «...Whites were referred to as' all American* ***apple pie****» or» your lily white blonde American w-a with-abrain ...»; «... That sounds like motherhood and apple pie until we examine what full employment really means ...»*); что-то простое (*«... Growing apples is as* ***easy as apple pie*** *...»*); идеал, полный порядок (*«... But like the tale of the three little pigs, a wolf stands snarling at the door. All is not* ***apple pie*** *and cherry ripe. For rural Britain faces the massed ranks of developers, poised for action with diggers and cranes ...»*; *«... Everything is apple pie ...»*). Достаточно частое употребление ***Apple pie*** в значении чего-либо, связанного с Америкой, объясняется тем, что яблочный пирог является одним из национальных символов США. Имя существительное используют как домохозяйки, подразумевая домашний уют, так и политики в значении символа Америки и их Родины. Интересным представляется случай использования данного имени существительного в значении 'яд'. В исследуемом фрагменте автор песни «Kennedy», исполняемой группой The Wedding Present, Дэвид Гэдж объясняет, почему он использовал ***Apple pie*** именно в этом значении: *«...Too much* ***apple pie»****, kicked its way into many ears that had previously been unaware of the band's existence.» The term,»* ***apple pie****» is interesting. The chemicals used by the CIA to kill people by inducing a heart attack were supposed to smell like* ***apple pie****,» says Gedge. In a band's career, two records are more important that any others; the first ever released and the first on a major label ...»*.

В исследуемых контекстах, содержащих лексему ***Blondie***, не было зафиксировано употребление в первом ЛСВ. Единица используется только во вторичном значении, фиксируемом словарями — 'девушка, имеющая светлые волосы': *«...Got a light,* ***blondie*** *...»; «... The old wives int he harem looked* ***Blondie*** *up and down ...»*. Так же были зафиксированы случаи онимизации, когда лексема со значением выпечного изделия переходит в статус имени собственного. Среди подобных примеров онимизации можно назвать: имя — антропоним (*«... Ernie used to say — or Simpson or* ***Blondie*** *Taylor ...»*), название группы (*... Sony will also release music tapes by Paul McCartney, Elton John and* ***Blondie*** *...»*), имя персонажа комикса (*«... When he was there we were Bonnie and Clyde, now he was gone we were* ***Blondie*** *and Dagwood ...»*). Название популярной панк-группы 70-х связанно с тем, что солистка, Деборра Харри, являлась именно блондинкой, она дала группе подобное наименование. Комикс же был назван по имени его главной героини.

В 80% исследуемых контекстов с существительным ***Bread*** отражено основное значение данной лексической единицы: *«...with half a piece of* ***bread*** *...»*; *«... Like potatoes and* ***bread****, pasta is no longer regarded as fattening ...»*; *«... No food since broth and* ***bread*** *last night ...». ...»*. ЛСВ «пища» употребляется в 2 случаях *«... Prostitution is the hardest labour in the world, Dostoevsky thought, and Sonya of the yellow ticket who sells her body to buy her family's* ***bread*** *...»*; *«... The Soviet Union is giving us oxygen —* ***bread*** *and weapons to defend ourselves ...»*. Использование единицы ***Bread*** в значении «деньги» зафиксировано в 7 фрагментах, что составляет 11%: *«...that mankind can get on without* ***bread*** *but not without beauty ...»*; *«... For too long the big firms in particular relied on the cosy requirement of a statutory audit to ensure their* ***bread****...»*. Были обнаружены так же устойчивые выражения с данным именем существительным: *bread and butter, bread and cheese* в значении «хлеб насущный»: *«... shopbreakings, burglaries, and petty frauds which were our* ***bread*** *and butter ...»*; *«... studio and live on* ***bread*** *and cheese ...»*. Единичными случаями являются использования лексемы в названии бунта (*«...* ***bread*** *riots took place in Hyde Park ...»*) и ироничном наименовании авиакомпании (*«... Type 3 would be the airline's «****bread*** *and butter» aircraft for Empire routes, carrying twenty-five sleepers or forty to forty-five day passengers ...»*).

Имя существительное ***Bun*** зафиксировано в 51 контексте. В 26 случаях лексическая единица употребляется в основном значении, например *«... breakfast of buttered* ***bun*** *and polystyrene cup of coffee ...»*; *«... Brush each* ***bun*** *with a little beaten egg ...»*; *«... or pop into a coffee house for a* ***bun*** *...»*. В 24 случаях находит отражение вторичное значение лексемы — «прическа», например *«... black wig with a* ***bun*** *at the nape ...»*; *«... hair pulled back into an old-fashioned* ***bun****...»*. Так же было выявлено значение «беременность, положение, ожидание ребенка» в 4 фрагментах текстов: *«...That means she s got my* ***bun*** *in» er oven, don't it? ...»*; *«... not for nothing was the vulgar phrase for pregnancy a «****bun*** *in the oven» ...»*. Вероятно, в этом случае основанием для вторичной номинации служит округлая форма выпечного изделия, напоминающая живот беременной женщины. Отсюда и идиома *to have a bun in an oven* с исследуемым существительным является юмористическим сравнением с процессом беременности.

Лексема ***Cookie*** зафиксирована в своем основном значении лишь в 25% отобранных фрагментов текстов: *«...a choice of rice pudding with caramel sauce, stewed apple with a lemon* ***cookie****...»*; *«... Slowly squeeze the icing on to each* ***cookie****...»*. Чаще в речи данное имя существительное используется в следующих устойчивых выражениях:

tough cookie — «крепкий орешек» (*«... And at the centre of it was Kylie — the tough **cookie** refusing to crumble...»*); *smart cookie* — «молодец, умница» (*«... Unless Newman is a smart **cookie**...»*). Так же были зафиксированы значения существительного ***Cookie*** *(как фиксируемые словарями, так и контекстуальные)*: куки-файлы (*«... playing a guessing game, creating a snooze alarm and getting into fortune **cookie** macros...»*); имя вымышленного персонажа популярного шоу «Улица Сезам», известного своим ненасытным аппетитом — *Cookie Monster* (*«... It was lit up by Mayor Dinkins's wife and the **Cookie Monster** from Sesame Street...»*), которое также представляет собой результат процесса онимизации.

Вторичное значение имени существительного ***Fruitcake*** 'сумасшедший' было зафиксировано в одном фрагменте (при этом в составе фразеологизма. о котором речь шла выше): *«...Then you really are nutty as a **fruitcake**...»*. В остальных контекстах лексема употребляется в основном значении: *«...This is lighter than traditional **fruitcake**. After baking, pierce with a skewer and spoon over a few tablespoons of brandy...»*; *«...I'm gonna make a **fruitcake**...»*.

В 25 исследуемых фрагментах с именем существительным ***Pie*** лексема была использована в основном значении: *«...madeira sauce, much enjoyed, cottage **pie** and beef curry...»*; *«... especially if you had a pork **pie**...»*; *«... get a good meal of hot **pie**...»*. Идиома с исследуемой единицей *pie in the sky* была зафиксирована в одном контексте и близка по смыслу к русскому фразеологизму «журавль в небе»: *«...But that's **all pie in the sky**...»*; в 2 фрагментах слово ***pie*** употреблялось в значении круговой диаграммы, что является переносом на основании сходства по форме: *«...line graphs and **pie** charts from data sets...»*. В одном из контекстов единица в словосочетании *American pie* была использована как название песни: *«...There have been many examples of long, classic singles, like» Eloise»,» McCarthur Park» and» **American pie»**...»*. По задумке автора и оригинального исполнителя сингла Дона Маклина, существительное ***pie*** в контексте песни является синонимом ласкового обращения к девушке.

Проведенный анализ контекстов позволяет сделать вывод о том, что лексика со значением «Выпечное изделие» активно употребляется в речи носителей языка как в прямом, так и во вторичном значении. При этом соотношение актуализации в речевых образцах первого и последующих лексико-семантических вариантов примерно пятьдесят на пятьдесят. Это еще раз подтверждает склонность наименований выпечных изделий к вторичной номинации. Причем не только на уровне языка (что фиксируется лексикографическими источниками), но и на уровне речи, в которой могут проявляться окказиональные и контекстуальные значения, являющиеся результатом как описанных выше механизмов и моделей вторичной номинации (метафоризация, метонимизация, генерализация, дефразеологизация), так и выявленных только при употреблении в контекстах (онимизация, конверсия, окказиональное словообразование).

Литература:

1 Cambridge Dictionary-online. — URL: https://en.oxforddictionaries.com
Oxford Dictionary-online. — URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/
BNC. — URL: https://corpus.byu.edu/bnc/
https://sibac.info/journal/student/47/130035

The use of complex sentences with adverbial modifier of place in Uzbek language

Turgunova Erkinoy Ergashevna, teacher;
Toshtemirov Elyor Nuraliyevich, teacher
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

There is much more to be said about the complex sentence than about the compound. This is due to several causes, which are, however, connected with one another. For one thing, the semantic relations which can be expressed by subordination are much more numerous and more varied than with coordination: all such relations as time, place, concession, purpose, etc. are expressly stated in complex sentences only. Then again, the means of expressing subordination are much more numerous.

Adverbial modifier of place means the place of action, its beginning and ending or the direction of action. For example: Qayerga ketib borayotganimni o'zim bilmas edim. Bir yoqda to'nfurushlar, bir yoqda mahalliy yahudiy bazzozlar.

It may be connected with the negative part of the sentence. (mainly predicate). In this case the action is not happened at the place of situation, is not directed at the same place. For example: U hech kimni yaquniga yo'latmaydi.

Tursunoy uyiga yetib kelganda o'z eshigiga burilmay, to'g'ri borib Shirmonxon opalarning eshigini ochdi.

The adverbial modifier of place may be expressed with a simple word or word combination. These type of words are given here: nari, narida, naridan, nariga, beri, berida, beriga;

yuqori, yuqorida, yuqoriga, yuqoridan; pastda, pastdanpastga; orada, oradanoraga; oldida, oldidan, oldiga; uzoqda, uzoqdan, uzoqqa; to'g'rida, to'g'ridan, to'g'riga, yonida. For example:

U onaning ko'ziga qaramasdan, yonida turardi. Quyosh tobora yuqoriga intiladi.

The simple word material of adverbial modifier of place can be expressed with the help of nouns of place, direction and other words. For example:

Hadeb o'qiyverasanmi qizim? O'n yil qishloqda, to'rt yil shaharda o'qiding, ha, bo'ldida!

U, eshikdan kirishi bilan opasi bo'yniga osilib yig'ladi va oshxonaga olib kirdi.

When the adverbial modifier of place is expressed with the word combination, there is a connection between attribute and antecedent (determination). For example: Bahorikor yerlarda esa faqat yomg'irga ishonib g'alla ekilardi, u ham namga to'ymay, siyrak, nimjon, yelkasida yuki oz bo'lardi.

To'ngak orasidan quloqlari dikkaygan quyon paydo bo'ldida, koptokdek sakrab butalar orasiga yashirindi.

The adverbial modifier of place is expressed with the help of auxiliary noun as: ost, old, yon, ich, ket, orqa, ora. So, secondary parts of speech which express the adverbial modifier of place, as: shuyerda, u yoqdan, biryerda, haryerga, can also be structural modifier of place.

For example: Komiljon yangi ferma binosi ichidan chiqarilgan quvur oldida qazilayotgan ariqning narigi yuziga o'tib to'xtadi.

Sometimes the antecedent (determination) may be like qavat, xona, joy, yurt, yer, shahar, atrofi, the attribute of the sentence may be numeral, pronoun, adjective and adverb like kishi, qishloq, shahar and proper and common nouns are used as structural adverbial modifier of place. For example: Mana bu yerga klub, mana bu yerga maktab, mana bu yerga kolxoz idorasi tushadi. Kishi yurtida shoh bo'lguncha, o'z yurtingda gado bo'l!

The structural combinations of attribute and antecedent (determination) which express the whole meaning of place which was taken affixes of case is considered as adverbial modifier of place. For example: Shu payt tog» cho'qqisidan katta bir tosh yumaladi va yo'lidagi boshqa toshlarni qo'porib, daxshatli toshbo'ron boshlandi. Ikki soydagi buloqlardan oqqan suv Oltinsoy jarligiga quyilib, pastlikka o'qday tushib ketardi.

Nowadays also the rare auxiliaries *uzra, sari* with nouns which comes before them can also be adverbial modifier of place. This modifier of places doesn't take any affixes of case. This case depends on the meanings of these auxiliaries. For example: Bu zo'r hujum, buyuk yurishning birinchi kunlaridayoq zafar quvonchi keng yurtimiz uzra chaqmoqday tarqaldi. Biz klub sari bordik.

The structural components with the meaning of direction tomon, yuqori, tashqari can also be adverbial modifier of place. These words don't take the affixes of direction.sometimes they can be used to emphasise and to show the stylistic meaning. For example: Mehmonlar bozor tomonga qarab boshlarini sal qimirlatib qo'ydilar. Qay tomonga qarasang, yangi-yangi tanishlar uchraydi.

Sometimes auxiliary of direction is used with the help of noun case ofdirection. For example: Qamish kapaning bari qishu –yoz suv ichadigan soyga tomon yo'l oldilar.

Adverbial modifier of place is used with the following components of pair words in Uzbek. For example: Javdirab u yoq-bu yoqqa qaradi-yu, boshi yomon aylanayotgan bo'lsa kerak, yana yotib oldi. Shu kundan boshlab, ichkaridan tashqariga mokiday qatnay boshladi.

It can be used by the word combinations too. For example: U besh yildan beri mening brigadamda, men ishlaydigan Toshkent yuk deposida

ishlaydi. Meni qo'yarda — qo'ymay xotin-qizlar klubida tashkilotchi qilib qo'yishdi.

References:

1. Бўронов Ж., Ҳошимов У., Исматиллаев Х. Инглиз тили грамматикаси. — Тошкент: «Ўқитувчи», 1974
2. Гордон Е. М., Крылова И. П. Грамматика современного английского языка. — Книжный дом «Университет», 1999
3. Irisqulov A. T. «Theoretical Grammar of English.» — Tashkent, 2006
4. Гоффоров М. Инглиз тили грамматикаси. — Тошкент: «ТУРОН-ИҚБОЛ», 2006

The relative pronouns in modern English and ways of translating them into Uzbek

Tukhtamatova Umida Bakhodirovna, senior teacher;
Khamidov Bekhzod Akhadovich, master of science
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

As we know in Modern English relative pronouns (*who, whose, which, that, as*) not only point back to a noun or a pronoun mentioned before but also have conjunctive power. They introduce attributive clauses. The word they refer to is called their antecedent. It may be a noun or a pronoun.

Who is used in reference to human beings or animals. For example:

Jolyon bit his lips; he who had always hated rows almost welcomed the thought of one now.

...in his voice was a strange note of fear that frightened the animal, who had never known the man speak in such way before.

Whose is mainly used in reference to human beings or animals but it may be applied to things.

Then there was the proud RychieKorbes, whose father, Mynbeer van Kortes, was one of the leading men of Amsterdam.

Again he (Soames) looked at her (Irene), huddled like a bird that is shot and dying, whose poor breast you see painting as the air is taken from it, whose poor eyes look at you who have shot it, with a slow, soft, unseeing look.

...he (superintendent) wore a stiff standing-collar whose upper edge almost reached his ears, and whose sharp points curved forward abreast the corners of his mouth...

Which is used in reference to things and animals.

Here was her own style — a bed which did not look like one and many mirrors.

They strove to steal a doe — the fattest, which was very thin — but I showed my pistol in their faces and told them be gone.

That is mainly used in reference to animals and things. It may also be used in reference to human beings.

This... gave him much the same feeling a man has when a dog that he owns wriggles and looks at him.

On one side was a low wall that separated it from the street.

In the factory quarter, doors were opening everywhere, and he was soon one of a multitude that pressed onward through the dark.

As usually introduces attributive clauses when the demonstrative pronoun such is used in the principal clause (it is a rare case when as is used without such in the principal clause).

As may refer to living beings and things.

...perhaps the books were right and there were many such as she (Ruth) in the upper walks of life.

His mother was a poor peasant woman, too poor even to think of such a thing as buying skates for her little ones.

For nobody's ever heard me say as it wasn't lucky for my children to have aunts and uncles as can live independent.

...I went into Snow Park. It wasn't as one expects a municipal park to be ...

Relative pronouns who, whom, whose, what, which is used to connect the subject, predicate and object clauses. These pronouns are similar to interrogative but they don't form interrogative sentences, they used to connect subordinate clauses to the principal clause:

In English	In Uzbek
Who has done it is unknown.	Буни ким қилганлиги номаълум.
I do not know which of them	Мен уларнинг қайси бири
speaks French.	французчагапиришини билмайман.
That is not what I want.	Бу мен истаган нарса эмас.

To connect the attributive relative clause to the relative pronouns who (whom), whose, which is used and they are translated into Uzbek as a simple sentence:

In English	In Uzbek
The man who is sitting next to	Жаноб А. нинг ёнида ўтирган киши
Mr. A. is my English teacher.	менинг инглиз тили ўқитувчим.
The watch that Ilost was a good one.	Мен йўқотган соат жуда яхши соат эди.

Who is used to denote person and it is used as a subject in subordinate clause.

In English	In Uzbek
The man who was here is a bookkeeper.	Шу ерда бўлган киши хисобчи эди.

Whom is also used to denote person and it is used as an indirect object:

In English	In Uzbek
There is the man whom we	Биз кеча боғда кўрган
saw in the park yesterday.	киши шу ерда.

Which is used to denote things and animals and it is fulfill the function of a subject or indirect object in subordinate clause:

Thebooks which are on the table must be returned to the library today. (subject).

Стол устида турган китоблар кутибхонага бугун қайтарилиши керак.

He showed me the letter which he had received from his brother. (object).

У акасидан олган хатни менга кўрсатди.

He showed me the skin of the wolf which he had killed.

У ўзи ўлдирган бўрининг терисини менга кўрсатди.

Which is releted not only to any word, but to the whole sentence and it is translated into Uzbek as bu:

In English	In Uzbek
He came to see me off,	У мени кузатгани келди, бу у
which was very kind of him.	томонидан жуда яхши иш бўлди.
I said nothing, which made	Мен хеч нарса демадим, бу
him still more angry.	унинг жахлини кўпроқ чиқарди.

Whose is used to denote living being and it stands before it.

That is the girl whose brother came to yesterday.	Бу кеча акаси бизни кўргани see us келган қиздир.
Do you know the man whose house we saw yesterday?	Биз кеча уйини кўрган кишини биласизми?

Whose is used to denote the lifeless things and it used with preposition to.

In English	In Uzbek
We saw a mountain whose top (=the top of which) was covered with snow.	Биз усти қор билан қопланган тоғни кўрдик.

That is used to denote living beings and lifeless things.

In English	In Uzbek
The article that (which) I translated yesterday was very easy.	Мен кеча таржима қилган мақола жуда осон эди.
Theseare the words that (which) you mispronounce.	Булар сиз нотўғри талаффуз қиладиган сўзлардир.

Rarely when relative pronoun who is used as a subject it is changed into relative pronoun that:

In English	In Uzbek
The man who (that) has written this article is my friend. [12,67].	Бу мақолани ёзган киши менинг дўстим.

Adjectives in the superlative degree, ordinal numerals and after the nouns with all, any, only is used the pronoun that. (not which and not whom):

In English	In Uzbek
This is the best dictionary that I have ever seen.	Бу мен кўрган энг яхши луғат.
Thisis the first composition that he has written in English.	Бу унинг инглиз тилида ёзган биринчи иншоси.
Come at any time that is convenient to you.	Ўзингизга қулай бўлган пайтда келинг.
I have reat all the books that you gave me.	Мен сиз берган барча китобларни ўқиб чиқдим.

In Modern English in descriptive attributive clause we don't use that:

His article on this subject, which was published in 1998, was agreat success. Унинг бу сохадаги 1998-йилдаги босилган маколаси катта муваффакиятга эришган.

In English	In Uzbek
My brother, whom I have not seen for a year, just returned to London.	Мен бир йилдан буён кўрмаган акам, хозиргина Лондонга қайтиб келди.

Whom and which is used with prepositions and may fulfill the suntactic function of prepositional object:

In English	In Uzbek
The man about whom we were talking yesterday (=whom we were talking about yesterday) will come at five o'clock.	Биз кеча гапирган одам соат бешда келади.

When the relative pronoun is used as subject the verb is in the same number and person:

In English	In Uzbek
The student who is standing at the window is my brother.	Дераза ёнида турган талаба менинг акамдир.
The students who are standing at the window are my friends.	Дераза олдида турган талабалар талабалар менинг дўстларимдир.
The book that (which) islying on the table is mine.	Стол устида ётган китоб меники.
The books that (which) are lying on the table are mine.	Стол устида ётган китоблар мен.

As we see English relative pronouns mostly used to connect the relative clauses and when we translate them into Uzbek they lost their function.

References:

1. Akhmanova O. et.al. Syntax: Theory and Method. Moscow, 1972.
2. Ganshina M. A. English Grammar.Higher School Publishing House, 1964.
3. Gordon E. M. A Grammar of Present-day English M., 1974.
4. Ilyish B. The Structure of Modern English. Leningrad, 1972.
5. Quirk R. A Grammar of Contemporary English. London, 1972.
6. Rayevska N. M Modern English Grammar. Kiev, 1976.

ПРОЧЕЕ

Роль охраны труда и ее состояние на современном производстве

Зильберман Анастасия Сергеевна, зам.генерального директора по охране труда
ЗАО «Металлург» (г. Москва)

В настоящее время в связи с интенсивностью развития производственных процессов, появлением и развитием новых видов деятельности, охрана труда приобретает все большее значение. Сегодня потери фактически неотработанного времени из-за травматизма на производстве, дополнительных отпусков и сокращенной продолжительности рабочего времени составляют 92,5 млн человекодней, что равноценно невыходу на работу в течение года 755,3 тыс. человек [5]. По данным института промышленной безопасности, охраны труда и социального партнерства свыше 30 % ежегодно умирающих россиян составляют граждане в трудоспособном возрасте. Именно неблагоприятные условия труда являются причиной высокого уровня производственного травматизма и профессиональных заболеваний. По данным официальной статистики, ежегодно получают травмы на производстве около 80 тыс. человек и регистрируется более 10 тыс. случаев профессиональных заболеваний, более 14 тыс. человек становятся инвалидами вследствие трудового увечья и профзаболевания. Ежегодно порядка 200 тыс. человек уходят на пенсию, досрочно назначаемую за работу в тяжелых и вредных условиях труда.

Это еще раз подтверждает тот факт, что соблюдение основных принципов охраны труда в современном мире является эффективным инструментом, который позволит:

— гарантированно защитить сотрудников предприятия от вредных и опасных факторов, которые влияют на их здоровье и здоровье их детей;
— снизить расходы на обеспечение производственного процесса;
— исключить серьезные экономические убытки вследствие потери рабочего времени;
— исключить претензии и финансовые санкции контролирующих органов, которые призваны следить за соблюдением требований трудового законодательства;
— повысить производительность и качество труда персонала [2, 41].

Прежде чем говорить об охране труда в настоящее время, стоит обратиться к прошлому. К сожалению, можно констатировать, что в «период застоя» охрана труда не являлась направлением, которое достаточно серьезно контролировалось и регулировалось. Отношение к вопросу об охране труда было достаточно формальным. В период, когда стихийно и слабо управляемо формировались рыночные отношения, во времена, так называемой, «горбачевской перестройки» для руководства предприятий приоритетом было достижение как можно большей прибыли в короткие сроки нежели соблюдение правил и норм техники безопасности, охрану труда оттесняли. Однако и на сегодняшний день многие руководители в управлении предприятием действуют согласно ранее усвоенным консервативным принципам, в которых охрана труда занимает далеко не первое место. При этом стоит отметить тот факт, что подавляющее большинство сегодняшних управленцев понимают всю важность и необходимость соблюдения норм и правил охраны труда на производстве, они считают, что охрана труда является залогом успеха предприятия [3, 18].

Рассмотрим, в чем состоит роль охраны труда на предприятии. В первую очередь в том, что жизнь и здоровье человека является высшей ценностью. Не должны быть приоритетам для руководства размер прибыли, уровень рентабельности либо ценность продукта производства. Руководство не должно оставлять без внимания технику безопасности, которая является первоочередной в производстве. Помимо этого, каждый человек на предприятии ценен именно как сотрудник, которые обладает определенным знанием, умением и навыком.

Во-вторых, в условиях правильно организованной работы по обеспечению безопасности труда повышается дисциплинированность трудящихся на предприятии, повышается производительность труда, снижается количество несчастных случаев, сбоев оборудования и других нештатных ситуаций, то есть в действительности положительно влияет на производительность предприятия.

В-третьих, охрана труда, помимо обеспечения безопасности работников во время исполнения ими служебных обязанностей, включает:

— профилактику профессиональных заболеваний;
— организацию полноценного отдыха и питания работников в период перерывов;
— снабжение работников необходимой спецодеждой, гигиеническими средствами, средствами защиты;
— реализацию определенных социальных льгот и гарантий.

Именно правильный подход к организации охраны труда на производстве, правильное применение нематериальных стимуляторов дают работникам чувство стабильности, защищенности их прав и интересов, внимания со стороны руководства к своим работникам. Налаженная охрана труда снижает текучесть кадров, что, в свою очередь, положительно действует на стабильность предприятия.

Определенно, имеют место быть другие, менее значительные формы влияния охраны труда на производительность предприятия. Однако, и перечисленных выше в достаточной степени хватает для того, чтобы понять особое значение качественного поддержания охраны труда на предприятии.

Охрана труда сегодня, как никогда, актуальна. Хорошо известно, что возникновение нештатных ситуаций может надолго остановить работу производства, создать не только напряженную атмосферу в работе, но и принести существенные финансовые издержки для руководителя. В связи с этим актуальным становится вопрос своевременного распознавания и решения проблем охраны труда, причины возникновения которых ведут к травматизму на предприятии, профессиональным заболеваниям. Рассмотрим основные проблемы и пути их решения.

К проблемам охраны труда, в первую очередь, относится несвоевременное и некачественное обучение работников предприятия, отсутствие достаточной профессиональной компетентности. Мерами, предотвращающими данные сложности, является проведение инструктажей, обучение безопасным приемам выполнения работ. В некоторых случаях требуются изменения и формы изложения, добавление видео и аудио сопровождения, создание наглядных схем и моделей ситуаций в дополнение к сухому тексту программ первичного или повторного инструктажа, более полное использование современных технологий обучения и проверки знаний требований охраны труда. Для всех работников, в том числе руководителей организаций, а также работодателей — индивидуальных предпринимателей обязанностью должно быть прохождение обучения в области охраны труда и проверки знаний требований охраны труда [6].

Также одной из проблем охраны труда является неподготовленность персонала всех звеньев управления к принятию правильных решений в нештатной (аварийной) ситуации, что, в свою очередь, приводит к более тяжелым последствиям как для самого пострадавшего, так и для его окружения. Кроме того, большинство работников имеют склонность паниковать, что, в свою очередь, является препятствием на пути принятия адекватного и правильного решения, которое будет способствовать снижению риска и спасению пострадавшего. Для того, чтобы предотвратить развитие отягчающих факторов в случае аварии, несчастного случая или даже микротравмы (опасного действия работника) необходимо постоянно прорабатывать ключевые действия персонала, чтобы предотвратить наступление таких событий. Для этого требуется четкое донесение до сотрудников, согласно специфике их деятельности, информации о том, каким образом необходимо действовать в первую очередь, во вторую, а каким совершенно недопустимо при текущем развитии событий. Обязанностью непосредственного руководителя должно быть раскрытие цепочки верных действий работника в каждой конкретной ситуации, а также указание на последствия, которые могут возникнуть в ситуации предпринятая работником неверных действий, обозначение степени риска, которой работник подвергает себя и своих коллег по работе. Кроме того, необходимо максимальное вовлечение рабочего персонала в систематическое проведение таких мероприятий, как учебные тревоги, эвакуации и иные профилактические мероприятия.

Снижение порога опасности, ответственности и притупление бдительности работника в процессе производства, имеющего достаточный производственный стаж, также относится к основным проблемам охраны труда на предприятии. Работник, стремясь сократить временные затраты и свои собственные силы, как правило, самостоятельно «оптимизирует» свой рабочий процесс, при этом забывая (игнорируя) о требованиях, которые предъявлены к данному рабочему месту или специальности, по безопасному выполнению технологических процессов. Для того, чтобы ослабить процесс притупления внимания сотрудника необходимо периодически напоминать о возможных последствиях нарушения требований безопасности, что, в свою очередь, должно влиять на самостоятельное осознание сотрудником последствий пренебрежения требованиями охраны труда. И этому подвержены не только непосредственные производители работ (руководители среднего звена), но и первые руководители, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на процесс организации управлением безопасности предприятия. Процесс организации труда является ключевым в системе управления охраной труда на предприятии. Данный этап должен включать в себя выявление всех возможных вредных и опасных производственных факторов рабочей среды и трудового процесса на каждом конкретном рабочем месте, участке, цехе, производстве, это, в свою очередь, позволит устранить эти факторы до начала производства работ, и будет способствовать более рациональной организации безопасного и эффективного труда работников. Для того, чтобы руководителя работ могли осуществить эффективную оценку рисков, необходимо организовывать дополнительное обучение, повышение квалификации в области охраны труда [1, 21].

Одной из насущных проблем охраны труда на производстве является нарушение трудового режима (режима труда и отдыха) работников предприятия. Стоит отметить, что даже незначительные отклонения от нормального трудового режима, который определен трудовым договором и ТК РФ [1], ведут к резкому увеличению таких негативных факторов, как:

— нехватка времени отведенного отдыха, ведущая к накоплению усталости и утомления;

— притупление внимания;
— раздражительность;
— спешка, желание закончить работу как можно скорее любой ценой;
— снижение трудоспособности;
— возрастание риска возникновения заболевания;
— максимальная оптимизация рабочего процесса самим работником путем сокращения времени на подготовку к работе, подготовку инструмента, оценку условий работ.

Все вышеперечисленные факторы негативно влияют на соблюдение охраны труда, повышают уровень аварийности, производственный травматизм, заболеваемость, вызванная производственными факторами. Решение данной проблемы охраны труда заключается в строгом соблюдении режима труда и отдыха согласно ТК РФ [1], исключении необходимости привлекать работников работам, длящимся дольше установленного времени, и работам в выходные дни. Но в случае, если в виду особенностей производства все же невозможно исключить переработки, требуется максимально снизить негативные последствия воздействия вредных и опасных факторов, проводить эффективные профилактические и реабилитационные мероприятия.

Таким образом, роль охраны труда на производстве имеет большое значение, пренебрежение принципами и правилами которой часто приводит к печальным последствиям. На сегодняшний день вопросы безопасности и охраны труда являются важными и актуальными для любого предприятия. Охрана труда — один из основных элементов в управлении предприятием. Поэтому создание и преобразование качественной системы управления охраной труда на производстве, которая будет играть роль связующего звена между многообразием элементов системы охраны труда и её проблемами, должно являться одним из главных приоритетов социальной политики современного государства.

Литература:

1. Анисимов, И. М. Ключевые проблемы охраны труда / И. М. Анисимов, А. И. Фомин // Охрана труда и социальное страхование. — 2016. — № 5. — С. 14–31.
2. Занько, Н. Г. Безопасность жизнедеятельности / Н. Г. Занько, К. Р. Малаян, О. Н. Русак. — СПб.: Лань, 2016. — 696 с.
3. Карнаух, М. Н. Новые принципы в управлении охраной труда в организациях / М. Н. Карнаух, Н. Н. Карнаух // Охрана труда и социальное страхование. — 2002. — № 3. — С. 17–21.
4. Краснощекова, Е. А. Состояние и актуальные задачи в области охраны труда на российских предприятиях / Е. А. Краснощекова // Вестник ПАГС. — 2011. — № 1 (26). — С. 196–199.
5. Сафонов, А. Л. Концепция-2020: модернизация трудовых отношений [Электронный ресурс] // Из.Ру: офиц. сайт. — 03.05.2012. — Режим доступа: https://iz.ru/news/523621. — 02.02.2019.
6. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 года № 197-ФЗ (ред. от 27.12.2018) [Электронный ресурс] // Консультант.Ру: офиц. сайт. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/. — 02.02.2019.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 6 (244) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 20.02.2019. Дата выхода в свет: 27.02.2019.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

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; https://moluch.ru/
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.