

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



6 2020
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 6 (296) / 2020

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

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, 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 изображена *Барбара Джордан* (1936–1996), американский политик, юрист и лидер движения за гражданские права.

Барбара Джордан родилась в Хьюстоне, штат Техас, в семье баптистского священника. Она с отличием окончила школу Филлис Уитли. Наблюдая за тем, как ее мать усиленно работает, чтобы обеспечить семью, Джордан поняла, что не желает тратить жизнь на оттирание полов, приготовление еды и чистку одежды. Она всегда знала, что пойдет в колледж, и в какой-то момент в старшей школе решила стать юристом. Из-за сегрегации она не смогла поступить в Техасский университет в Остине и вместо этого выбрала исторически «черный» Техасский южный университет, где изучала политологию и историю. Там она отличалась выдающимися риторическими способностями и обыгрывала соперниц из Йельских и Браунских школ в конкурсах спора. Ее зачисление в юридическую школу при Бостонском университете также ознаменовало ее первое вступление в мир белых, в котором с ней часто обращались больше как с чернокожей женщиной, чем как с индивидуально. Но Джордан училась справляться. Она вместе с другими темнокожими студентами организовала собственную учебную группу, когда их не пригласили присоединиться к какой-либо из учебных групп. Джордан часами работала, поскольку ее провинциальное школьное образование не соответствовало требованиям юридической школы. После окончания учебы в Бостоне и получения юридической степени она изучала политологию в Институте Таскиги в штате Алабама в течение года, а затем вернулась в Хьюстон и начала вести частную юридическую практику.

Джордан безуспешно участвовала в избирательных кампаниях в техасскую Палату представителей в 1962-м и 1964-м, но в 1966 году ее настойчивость сделала ее первым афроамериканским сенатором с 1883 года и вообще первой темнокожей женщиной в Сенате. В 1968-м

она была переизбрана и занимала свою должность до 1972 года, а также провела один день, 10 июня 1972 года, в качестве и. о. губернатора Техаса.

В 1972 году Барбара была избрана в Конгресс — до этого конгрессменами от штата Техас становились только мужчины. Она получила мощную поддержку от бывшего президента Линдона Джонсона, который помог ей занять должность в юридическом комитете Палаты представителей. В 1974-м Джордан выступила перед Юридическим комитетом, поддержав импичмент Ричарда Никсона. Ее 15-минутная речь вошла в анналы как один из лучших образцов американской риторики XX века.

Со временем Джордан ушла из политики и начала преподавать в Техасском университете в Остине. Два раза она становилась основным докладчиком на Демократическом национальном съезде, а также возглавляла Комиссию США по иммиграционной реформе, выступающей за ужесточение и ограничение иммиграции.

В 1973 году Барбара Джордан впервые заметила у себя признаки рассеянного склероза. Она испытывала трудности с подъемом по лестнице и в конце концов начала использовать сначала трость, а потом и инвалидное кресло. Она также страдала от лейкемии, но так хорошо скрывала свои проблемы со здоровьем, что президент Билл Клинтон даже хотел предложить ее кандидатуру в качестве одного из потенциальных судей Верховного суда.

Барбара Джордан умерла за месяц до своего 60-летия от осложнений после воспаления легких.

Она была удостоена таких наград, как медаль Спингарна и президентской медали Свободы. Барбара была в числе американских женщин, которым журнал *Time* присвоил звание «Человек года». В ее честь в Остине воздвигли мемориал.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Лукина Е. М.**
К вопросу об эффективном, здоровом общении и его связи с выражением чувств, эмоций и потребностей 177
- Сидорович Е. Ю.**
Диагностика адаптивных способностей военнослужащих нового пополнения 179

ПЕДАГОГИКА

- Алимова О. А., Рубакова И. С., Сотникова И. А., Тяжлова Т. И.**
Проект как метод реализации личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку 181
- Ашихмин И. А.**
Обучение алгоритмизации на уроках с использованием Лего Mindstorms EV3 183
- Ашихмин И. А.**
Использование Лего Mindstorms EV3 на уроках информатики в школе 186
- Барчан С. Ф.**
Кейс-метод как основа духовно-нравственного воспитания на уроках истории 189
- Брюхова А. А., Дружинина Л. А.**
Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с умеренной умственной отсталостью 190
- Валеева А. Д., Дайнова Г. З.**
Развитие музыкальных способностей на уроках фортепиано в младших классах 192
- Двуреченская С. Е.**
Проблема проектной деятельности в процессе формирования коммуникативной работы учащихся с нарушением слуха 194

- Ермакова Л. С.**
Особенности проявления саморегуляции детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности 196
- Загоскина Е. Н.**
Творческое музицирование на уроках в детской школе искусств 198
- Iskakova A. M.**
Improve the writing skill by using a writing correction code and constructive feedback 200
- Крюкова Н. А.**
Проблема освоения русского языка детьми-инофонами в условиях школы с полиэтничным составом 202
- Куликова М. В.**
Современный педагог ДОУ 205
- Малахова Ю. Ц.**
Логоритмика как инновационный метод работы с детьми дошкольного возраста 206
- Маркова Е. В., Кендина Т. А.**
Особенности формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста 208
- Мирошник Г. В.**
Тематический классный час как эффективная форма внеурочной воспитательной работы в довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации 210
- Морозова И. А., Жалыбина Е. В.**
Семья и детский сад как социокультурная среда формирования личности ребёнка (из опыта работы) 213
- Орлова Н. В., Пуляевская О. В.**
Психофизиологические условия развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста 214

Петрова А. А., Ткачёва Е. В. Опыт преподавания второго иностранного языка (немецкого) при обучении воспитанников филиала Нахимовского военно-морского училища	219
Покрышкина Ю. А., Мешкова И. В. Театрализованная деятельность как средство развития коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста	221
Садыкова Т. Р. Межкультурно-литературоведческая компетенция студентов языкового вуза	223
Терентьева Т. А., Данилова А. В. Возможности использования искусства кино в формировании духовного потенциала нахимовцев	225
Тришкина Ю. В., Лаврентьева В. В., Назарец О. И. Конспект образовательной деятельности в старшей логопедической группе на тему «Стройка. Профессии на стройке»	227
Фадюшина Л. П., Стерхова Н. С. Современные формы организации внеурочной деятельности с младшими школьниками по изобразительному искусству	229
Федюшин В. В., Загороднюк С. М. Реализация задач патриотического воспитания обучающихся Нахимовского военно-морского училища	232
Чистохина И. С. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей курсантов военных вузов в учебной деятельности	234

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Миндруль Д. А. Влияние применения специализированных тренажерных устройств на специально-физическую и специально-техническую подготовленность юношей 11–13 лет, занимающихся сноубордом	237
---	-----

Трошин С. А., Машичев А. С., Калинин В. С. Подготовка студентов технического вуза к сдаче контрольных нормативов	240
Юсупова М. А. Методика применения упражнений для девочек 5–6 лет, занимающихся атлетической гимнастикой	242

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Сидорова В. Е. Организация проведения концертных выступлений хореографических коллективов и их целесообразность	244
---	-----

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Дальжанова С. С. The symbolism of the number «three» in phraseological units of the German language	247
Демьяненко А. В. Особенности рифмованного сленга английского языка со значением «интеллектуально несостоятельный человек»	248
Елмуратова С. А. Функционирование словообразовательных категорий в деривационно-когнитивном аспекте	250
Dr. Hrishika Katyayan Образ зайца в русских и индийских сказках: сопоставительное изучение	253
Прибыткова И. В. Европейские переводческие школы	256
Редкозубова Е. А., Величко Л. О. Лингвокультурологические особенности рифмованного сленга по территориальному и социальному аспекту	262

ПСИХОЛОГИЯ

К вопросу об эффективном, здоровом общении и его связи с выражением чувств, эмоций и потребностей

Лукина Екатерина Максимовна, студент

Филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в Севастополе (г. Севастополь)

Ключевые слова: эффективное и здоровое общение, общение, потребности, ненасильственное общение.

Что подразумевается под эффективным общением? Данный феномен достаточно полно открывается в словаре А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, где общение рассматривается как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией...», а эффективность общения отражена в «выработке единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания людьми друг друга» [6]. Что же касается здорового общения? По мнению автора данной статьи под здоровым общением понимается, такое межличностное или внутриличностное взаимодействие, при котором не нарушаются границы, не происходит искажений, отсутствует осознанное или неосознанное насильственное воздействия, которые могут привести к фрустрации, дезадаптации и деформации индивида. Объектом данного теоретического исследования является вербальное общение, предметом: элементы эффективного и здорового общения. Были использованы такие методы, как анализ, синтез и сравнение научного материала. Решением проблемы общения, так или иначе, занимались многие психологи, социологи и другие представители гуманитарных наук. Большой вклад в изучение эффективного общения внесли такие специалисты, как А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, Р. Докинз, Г. Селье, Дж. Доллард, Н. Миллер, М. Шериф, А. А. Реан, М. Розенберг, Ч. Ликсон, М. Биггерстафф и другие.

Существует несколько видов общения, такие, как внутриличностное, межличностное, общественное и т. п. Общение может быть вербальным и невербальным; могут использоваться различные каналы общения (устная, письменная речь) и так далее, но проблемы коммуникации возникают на всех уровнях и, кажется, что не существует единой стройной модели эффективного общения, в противном случае все ею бы пользовались.

Общение является неотъемлемой частью социализации, за счет которой возможно человеческое развитие

на высшем уровне, ведь одним из основных отличий человека от животного является наличие вербальной знаковой системы взаимодействий [1]. Благодаря общению человечество прогрессирует. Но вот, что интересно: до сих пор в мире имеет место такое явление, как недопонимание между людьми, оно проявляется повсеместно; и связано не столько с речевыми барьерами, сколько с неумением опознавать и эффективно использовать чувства и потребности личные и окружающих. С чем это связано? В самом определении слова «Общение», которое дано в Большом психологическом словаре Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко, кроется первая и одна из основных проблем вербальных коммуникаций. «Общение — это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера» [2]. По мнению многих авторов, изучающих общение, в том числе и М. Розенберга (американского психолога и создателя метода ненасильственного общения) оценочные суждения и обобщения, которые из них вытекают, препятствуют качественному взаимодействию между людьми. Оценивая человека, его действия или предметы манипуляций, индивид может попасть в ловушку, где отсутствует осознанность, деятельность происходит на автоматическом уровне. Для эффективного и качественного общения важна наблюдательность без оценки. Оценивая что-либо, мы устанавливаем рамки на собственное понимание мира и подвергаем «насильственному» навязыванию этой оценкой сознания окружающих. Таким образом, негативные и позитивные оценки препятствуют восприятию целостности другой личности [4, с. 53], так как язык становится чем-то статичным, отраженным в константах и общих чертах; тем самым вероятность того, что другие по-настоящему услышат смысл нашего высказывания, значительно снижается.

Второй проблемой общения является вербальное выражение чувств и осознания потребностей. Правильное

определение своих эмоций и их взаимосвязи с потребностями является залогом успешного взаимодействия. Но зачастую в общении они заменяются выражением логических мыслей, интерпретаций и оценок. Данная проблема почему-то не является популярной; при рассмотрении стратегий эффективного общения совершенно не наблюдается стремления решить данный вопрос. Например, в теории черт, представителями которой являются Р. Кэттел, Г. Олпорт, А.Г. Шмелев и др, акцент делается на личностных особенностях, способствующих и препятствующих межличностному общению. Концепция отношений, разработанная А.Ф. Лазурским и В.Н. Мясищевым, предусматривает степень толерантности к себе, к другим людям и миру в целом. Также и в других концепциях, таких, как теория альтруистического эгоизма (Р. Докинз, Г. Селье), ситуационной теории (Дж. Доллард, Н. Миллер, М. Шериф); решение проблемы вербального выражения чувств и определения потребностей не является популярной. В предложенных А.А. Реан [3] правилах позитивного общения также не наблюдается эффективного выражения эмоций, данные пункты являются обобщенными вариантами взаимодействия, но без вербализации искренних потребностей данные правила кажутся не эффективными. Правила представлены в следующих вариантах: говорить на «языке» партнера, проявлять уважение, демонстрировать общность, проявлять интерес к проблемам партнера, предоставлять партнеру возможность выговориться. Данные варианты достаточно понятны и очевидны, но степень эффективности их применения, без понимания чувств и потребностей своих и оппонента, находится на низком уровне. Вербализация эмоционального состояния представлена как одна из техник снижающих напряжение между коммуникантами [5, с. 94]. Куда так же входят такие варианты, как обращение к фактам, спокойный и уверенный темп речи и т. п. Все эти варианты должны быть применимы не только в ситуациях регуляции напряжения; подобный способ общения должен войти в привычку повседневных коммуникаций.

Третьим шагом на пути к решению проблем вербальной коммуникации является выявление связи между чувствами и потребностями. Научившись правильно определять и вербализировать чувства, человек может столкнуться с очередной проблемой — интерпретацией совершенного посыла, при формировании обратной связи [4, с. 91]. М. Розенберг выделяет 4 варианта реакции на негативные высказывания: обвинение себя, обвинение других, ощущение собственных чувств и потребностей, ощущение чувства и потребности, которые скрываются за негативными высказываниями других.

Решение возникновения конфликтов лаконично отражено в следующей цитате М. Розенберга: «Когда другие слышат критику, они склонны направлять энергию на самозащиту или нападение» [4]. Осознав эту простую, но очень глубокую мысль, в силах человека преподнести не-

довольство в ненасильственной форме: без оценки и опираясь на факты. Таким образом, задачей индивида является переход к той стадии, когда человек способен взять на себя ответственность за свои чувства; но не за чужие, потому что невозможно удовлетворить потребности за чужой счет.

Таким образом, принципы ненасильственного общения, сформулированные М. Розенбергом больше половины века назад, актуальны по сей день и доступно представлены в одной из его книг «Ненасильственное общение: язык жизни». Они заключаются в последовательном соблюдении таких правил, как наблюдение без оценивания, определение и выражение чувств, соединение чувств с потребностями, обращение выполнимых запросов к другим людям с использованием ясного и конкретного языка утверждений [4].

В эффективном и здоровом общении нет места таким стратегиям взаимодействия, как соперничество, приспособление, избегания и даже компромисс. Тип общения, который рассматривается в данной статье подразумевает только сотрудничество. Но в данном контексте, не имеется в виду, что-то формальное (скорее даже наоборот) направленное на удовлетворение интересов обеих сторон взаимодействия. В академическом пространстве стратегия сотрудничества, рассматривается как «редко встречающееся явление», и даже могут приводиться объяснения, почему это так: необходима благоприятная социальная ситуация, психологическая совместимость участников, желание идти на встречу [5, с. 69]. Но ведь человеку свойственно вступать во взаимодействие при достаточно благоприятных социальных ситуациях, у человека нет ресурсов подбирать себе собеседника по психологической совместимости ежечасно и если взаимодействие уже началось, не указывает ли это на то, что ты уже готов идти на встречу собеседнику. Таким образом, возникает ощущение распространенности представления о вербальной стратегии сотрудничества, как о «достаточно редком» явлении, что и является обобщенной оценкой препятствующей её использованию; на стратегии сотрудничества как бы висит ярлык несбыточности, а значит, нарушен один из основных элементов эффективного общения.

Таким образом, здоровое и эффективное общение помимо основных принципов взаимодействия, таких как внимательное и активное слушание, уважение, спокойный тон, подразумевает наблюдательность без оценки, оперирование фактами, распознавание чувств и эмоции с ними связанных, определение неудовлетворенных потребностей, ясное и конкретное их выражение, донесение до оппонента. Что является тяжелой задачей особенно в таких социальных условиях, где культура оценивания прививается с детства. Осознанный подход к общению позволит устранить или минимизировать проблему недопонимания в общении на многих, если не на всех этапах и уровнях коммуникации.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005—1136 с.
2. Зинченко, В. Большой психологический словарь / ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — М.: АСТ, 2009, — 816 с.
3. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб., 2004
4. Розенберг, М. Ненасильственное общение: Язык жизни / Перев. С англ. — М.: ООО Книжное издательство «София», 2019. — 288 с.
5. Чернова, Г. Р., Слотина Т. В. Психология общения: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2012. — 240 с.
6. Ярошевский, М. Г. Психологический словарь. Под. общ. ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Г. — 2-е изд., — М.: «Политиздат», 2007, — 494 с.

Диагностика адаптивных способностей военнослужащих нового пополнения

Сидорович Екатерина Юрьевна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье рассматривается понятие адаптация в военной среде. Проводится исследование военнослужащих по призыву, прибывших в военную часть в первые три дня для выявления их адаптивных способностей, с помощью по опроснику «Прогноз», данная методика разработана В. Ю. Рыбниковым, специализирована с целью начального ориентировочного определения лиц с признаками нервно-психической неустойчивости.

Ключевые слова: адаптация, военно-профессиональная адаптация, военнослужащие по призыву, сферы жизнедеятельности военнослужащих, уровень адаптированности.

Актуальность исследования. На современном этапе происходят глубокие перемены в Российских Вооруженных Силах. Их актуальность обосновывается характером проводимых в России модификациях в абсолютно всех областях жизнедеятельности сообщества. Вместе с тем, происходящие перемены в обществе и в Армии обозначили и углубили общественно — психические трудности, сопряженные с персоной военного и его деятельностью в настоящих условиях службы.

В связи с этим особенную значимость обретают трудности приспособления военнослужащих по призыву. Призываясь на службу, воины перемещаются из одной психологической среды в другую, это придает приспособления военнослужащих — срочников особенную актуальность, но зачастую также конфликтный, мучительный вид. А, социальные и индивидуальные издержки с неудавшейся адаптации данной категории военнослужащих иногда крайне редко осознаются и изучаются в свойстве эмоциональных условий негативных явлений в боевой области. И это не только лишь неудавшийся специалист, зачастую под опасностью ставится и формирование личности.

Понимание и верный подсчет эмоциональных отличительных черт приспособления военнослужащих содействует увеличению их учебной, должностной, а также социальной деятельности, укреплению армейской выдержки, прогнозированию их действия также деятельности, сплочению и формированию коллективов во войсковых подразделениях.

Верное руководство адаптацией военнослужащих по призыву способно являться результативным только лишь

при присутствии обстоятельств научной обоснованности, а также фактической результативности определенных рекомендаций. Поэтому изучение данной проблемы вслед является достаточн актуальной.

В плане изучения адаптации солдат к условиям военной службы реле большое значение имеет работы А. А. Таланкина. Проблемы привыкания молодого пополнения к условиям военной службы связана с работой таких военных психологов, как Т. Г. Егоров, Г. Д. Луков, Н. Ф. Феденко, а так же военных педагогов А. В. Барабанщикова, В. Я. Слепова, В. Г. Демина.

Психологическое обеспечение адаптации военнослужащих к армейской среде и условиям военной службы относится к важнейшим направлениям деятельности войскового психолога и должно быть в центре внимания командиров и офицеров воспитательных структур. Главной составляющей такого обеспечения является изучение или диагностика способностей призывников к адаптации

Методами изучения прибывающего пополнения могут быть: наблюдение, индивидуальная беседа, анкетирование; переписка с родителями, анализ результатов деятельности и независимых характеристик, а также результатов медицинского обследования.

В данном исследовании, в качестве методов изучения прибывающего пополнения, экспериментальные часть проводились на военнослужащих группы обеспечения учебного процесса. В первом опросе участвовало 45 человек. В первые три дня после прибытия военнослужащих в часть был проведен анализ по опроснику «Прогноз». Данная методика разработана В. Ю. Рыбниковым,

предназначена для первоначального ориентировочного выявления лиц с признаками нервно-психической неустойчивости. Позволяет выявить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность их развития и проявлений в поведении и деятельности человека.

По итогам проведения опросника «Прогноз» нами были получены следующие данные:

а) Высокие показатели «Нервно — психической устойчивости» у 19-ти солдат, что равняется 42%. Военнослужащие данной категории имеют адекватную самооценку, нормальное восприятие действительности, нервно — психические срывы практически не возможны, постоянный контроль к ним применять не нужно.

б) Средние показатели у 15 военнослужащих, что составляет 33%. Солдаты этой группы нервно — психически устойчивы, им характерно совладать со своим поведением, самокритичность и самодисциплина. Но возможна вероятность нервно — психических срывов в напряженных, экстремальных моментах. Они в целом легко адаптируются к новым ситуациям солдатской жизни. Нет необходимости в постоянном контроле, но он необходим в сложных экстремальных ситуациях.

в) Низкие показатели НПУ у 11 военнослужащих, это 25%. Для лиц данной категории характерен низкий уровень поведенческой регуляции, чаще всего возможны нервно-психических срывы, раздраженность, нервозность, беспокойность, угнетенность, отсутствие внимания, нарушение норм поведения, проблемы в принятии решения, не любовь к себе. Необходим постоянный контроль, в большей степени в ситуациях, способных вызвать у них срывы.

Для формирования стойкой адаптации к условиям военной службы следует активно привлекать командиров

офицеров, рекомендуя им проведение следующих мероприятий:

1. Создание в подразделениях вокруг лиц, испытывающих затруднения в адаптации благоприятного психологического климата (доброжелательность, поддержка товарищей и командиров, практическая помощь в преодолении трудностей.)

2. Индивидуальный подход к военнослужащим с учетом имеющихся у них нарушений здоровья, особенностей личности (характера, интеллекта) степени адаптации к военной службе.

3. Формирование у военнослужащих, состоящих на учете и входящих в «группу риска», положительной установки на дальнейшую военную службу, помощь в решении конкретных проблем, стоящих перед ними.

Таковы наиболее существенные особенности содержания, методики и организации воспитательной работы с молодыми солдатами в период их адаптации. Понятно, что они не исчерпывают всего их многообразия. В каждой части, подразделении может быть своя специфика. Вместе с тем, важно помнить, что, начальный период службы молодого воина — это особенно ответственный этап в формировании его личности, когда закладываются основы морально-психологических и в боевые качества.

Правильно организованные мероприятия по формированию стойкой адаптации и сокращения по времени процесса адаптации, а также целенаправленный комплексный подход позволяют вовсе значительно сократить преступления и происшествия, являющиеся следствием отклоняющегося поведения, психическую заболеваемость, создать вести оптимальные условия для адаптации к военной службе, способствуют их полноценному участию в служебной деятельности.

Литература:

1. Авдеев, В. В., Чернов С. А., Глемба Л. В. Теория и практика воспитательной работы: Учебное пособие. — Новосибирск: Новосибирское ВВКУ, Ч. 1, 2008. — 200 с.
2. Военная педагогика / ВУМО Москва 2008, раздел VI глава 2 с. 251

ПЕДАГОГИКА

Проект как метод реализации личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку

Алимова Ольга Александровна, учитель немецкого языка;
Рубакова Ирина Сергеевна, учитель английского языка;
Сотникова Ирина Александровна, учитель английского языка;
Тяжлова Татьяна Ивановна, учитель английского языка
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4 г. Шебекино» (Белгородская обл.)

В статье авторы показывают важность использования метода проектов при реализации личностно-ориентированного подхода в федеральных государственных стандартах нового поколения.

Ключевые слова: образование, метод проектов, личностно-ориентированный подход.

В ходе обучения иностранным языкам выявляется ряд типичных проблем, характерных для традиционной методики обучения: результаты в не соответствуют уровню современных требований, низкая речевая деятельность обучающихся, высокая скорость забывания изученного материала, поверхностное формирование базовых умений и другие.

Сложившаяся ситуация требует изменения в подходе к изучению иностранным языкам и применению современных образовательных технологий, которые смогут повысить эффективности обучения. Согласно новым стандартам целью образования является не усвоение определенной суммы знаний, а интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование творческого и критического мыслящей гражданина, способного к социализации, самостоятельности, умеющего работать с информацией. «Самой большой ценностью является свободная образованная, развитая личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира, быть конкурентно способной, интегрироваться в мировое сообщество» [1].

Согласно таким целям образовательная деятельность в школе должна строиться на основе личностно-ориентированных технологий, основная задача которых — создание условий для развития познавательной активности обучающихся во внеурочной деятельности и на уроках.

Проектная деятельность, по мнению многих авторов, является тем современным двигателем, способным активизировать деятельность обучающихся на уроке так и вне его.

Профессор Е. С. Полат определяет метод проектов как «определенным образом организованную поисковую, ис-

следовательскую или групповую деятельность, которая предусматривает не просто достижения в виде конкретного практического выхода, но и организацию процесса достижения этого результата» [2].

В настоящее время в образовании по всему миру и в нашей стране широко применяется метод проектов, так как он гармонично включает в себя сочетание теории и практики, что соответствует требованиям образовательным стандартам нового поколения.

Почему метод проектов? Проект способствует развитию творческих способностей у обучающегося, а также развивает навыки планировать деятельность, контролировать ее на различных этапах реализации, выделять и усваивать знания, а в конечном итоге — применять их в практической деятельности.

Обучающийся учится в процессе самостоятельной деятельности анализу и синтезу, учится давать прогноз своей деятельности и ставить эксперименты. То есть можно сказать, что метод проектов — это современная педагогическая технология, которая развивает личность ребенка, используя творческие, поисковые, проблемные, исследовательские методы обучения и развития.

Проектная деятельность должна иметь результат своей деятельности — продукт (путеводитель, презентация, сборник, альбом, фильм, выставка и т. д.). Данный метод позволяет учителю проявить свою творческую жилку, тем самым влияя на эмоциональную сферу обучающихся и мотивируя их к деятельности.

С помощью метода проектов обучающийся легко может поделиться накопленными знаниями практикуя речь, расширяя свои горизонты, получая новые эмпирические знания. Школьники учатся слушать и слышать, рабо-

тать со словарями, научной литературой, оформлять свою работу используя информационно-коммуникационные технологии, возможны даже контакты с носителями иностранного языка.

В настоящее время важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие педагога с учащимся, заявленное в педагогике «как новая парадигма образования и воспитания, как методологическая основа модернизации образования. Личностно ориентированное обучение логично предполагает не только индивидуализацию обучения, но, главное, осуществление гуманизации образования, изменение ролевых отношений в системе учитель — ученик» [3]. Проектная технология, по мнению авторов, лучше других реализует интерактивный и личностно — ориентированный подходы в образовательной системе. Применение данной технологии способствует активизации всех обучающихся вне зависимости от их способностей и уровня образования способствует формированию мотивации к деятельности и применению полученных знаний в повседневной жизни.

Новый подход требует ряда обслуживающих его методов и приемов. В качестве главных составляющих личностно — ориентированного подхода можно вычленишь когнитивно-коммуникативную и проблемную парадигмы.

«Современный когнитивно-коммуникативный подход к обучению иностранным языкам акцентирует познавательный аспект и ориентирован на развитие личности учащихся, его эмоциональной сферы и ассоциативного мышления» [4]. Проблемное обучение создает условия для творческого усвоения иностранного языка путем решения проблемных ситуаций. Главными параметрами этой деятельности являются: предоставление условий ситуации, выдвижение проблемного вопроса, создание мотивирующего речевого стимула, побуждение к разрешению проблемной ситуации. Это позволяет осуществить целостный подход к планированию учебной деятельности, что предполагает концептуальный аспект для успешной работы над проектом.

В проектной деятельности, авторы руководствуются общепедагогическими и дидактическими принципами, ориентирующими учителя на систематическое рациональное использование местного материала в учебно-воспитательном процессе. В связи с чем, ставятся следующие задачи:

- дать основы знаний о регионе;
- пробудить познавательный интерес к родному краю;
- сформировать культурологический потенциал;
- сформировать адаптивный тип жизнедеятельности [5].

Понимание значимости краеведения в учебно-воспитательном процессе обусловило выбор темы для исследовательского проекта «Шебекино — из прошлого в будущее», «Святое Белогорье». В процессе работы над

проектом ученики самостоятельно использовали компьютерные технологии, материалы краеведческого музея. Был собран богатый оригинальный материал: ребята обращались не только к различным печатным источникам и к ресурсам сети Интернет, но и к живым носителям информации. Презентация проекта проходила с использованием мультимедийных средств. Учащиеся подготовили путеводитель по родному городу, по святым местам района на иностранном языке.

В период работы над проектом у учащихся развиваются следующие умения: общеучебные (работа с учебником, справочной литературой, со словарем, составление плана доклада, сообщения), специальные (умение сокращать текст и передавать его в устной форме, осуществлять тематический подбор лексики, пользоваться двуязычным словарем, делать краткие записи по проблеме), собственно коммуникативные умения по видам речевой деятельности, включающие речевое и неречевое поведение.

Авторами используется путеводитель по проекту:

— подготовительный этап: выбор темы, формулирование основополагающего и проблемных вопросов, сбор идей и анализ возникающих ассоциаций; поиск способов решения (выдвижение гипотез);

— планирование: деление на группы, составление плана работы, выбор способа документирования;

— реализация проекта: исследовательская, поисковая деятельность;

— оформление результатов;

— защита проекта;

— рефлексия, прогнозирование новых проблем.

При работе над проектом имеются уникальные возможности совершенствования умений и навыков в чтении, аудировании, лексике, грамматике, говорении. Здесь становятся важными вещи, которые связаны непосредственно с изучением немецкого языка. Речь идет о приобретенных языковых компетенциях, необходимых в работе над проектом (уметь понять основную мысль текста, выбрать из текста конкретную информацию, найти логические связи в тексте и представить аргументы «за» и «против»).

Метод проектов позволяет формировать устойчивый интерес к предмету, развивая языковые и интеллектуальные способности. Поэтому конечным продуктом проектной деятельности выступает не только его материальный продукт, но и развитие коммуникативных навыков, страноведческих и социокультурных знаний, которые позволяют обучающемуся легко приобщиться к современному обществу и соответствовать всем его требованиям.

Учитель также меняет свою позицию, из простого носителя знаний он превращается в тьютора — организатора познавательной деятельности. Он становится режиссером, наставником-консультантом, соучастником творческого, исследовательского процесса — руководителем сотрудничества.

Литература:

1. И.Л. Бим «Модернизация структуры и содержания школьного языкового образования», ИЯШ, 2005, № 8
2. Е.С. Палат «Метод проектов» \Материалы международной научно — практической конференции «Реформирование школьного и вузовского образования и новые тенденции в преподавании иностранных языков», М.:МПГУ, 2002
3. И.Л. Бим «Личностно ориентированный подход — основная стратегия обновления школы», ИЯШ, 2002, № 2
4. Г.Н. Салтовская «Личностно ориентированный урок иностранного языка», ИЯШ, 2009, № 3
5. Г.В. Сороковых «Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку», ИЯШ, 2007, № 1

Обучение алгоритмизации на уроках с использованием Лего Mindstorms EV3

Ашихмин Илья Андреевич, студент магистратуры
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье рассматривается методика изучения «алгоритмизации» с использованием Лего Mindstorms EV3 в рамках проведения уроков информатики в 8-м классе. Применение задачи по спортивной робототехнике в рамках изучения линейных алгоритмов на уроках информатики в 8-х классах при изучении «Информатики».

Ключевые слова: линейный алгоритм, среда программирования, блоки, блок математика, рабочее поле, градусы, расстояние.

Особенности методики обучения алгоритмизации на базе Лего Mindstorms EV3 заключается в изменении стандартных методов изучения темы «алгоритмизации» на использование образовательной робототехники с сохранением тематических разделов в рамках программы по информатике в 8-м классе.

В рамках изучения раздела «Алгоритмы и исполнители» по рабочей программе Босовой Л.Л. происходит

практическое изучение линейных алгоритмов с использованием исполнителей. В рамках использования новой методики целесообразно рассмотреть соревновательную задачу «РобоФишки». Данную задачу легко решить используя линейный алгоритм.

В начале занятия необходимо поставить перед учащимися задачу, продемонстрировать имеющиеся ресурсы (см. рис. 1).

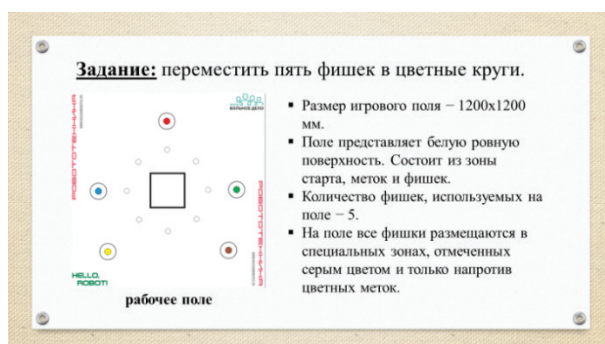


Рис. 1. Слайд 2

Для решения поставленной задачи используется блок «Математика», необходимо объяснить учащимся принцип работы блока.

Блок Математика служит для выполнения математических вычислений. Он позволяет выполнить выбранную

математическую операцию над двумя числами, заданными параметрами «a» и «b» (см. рис. 2).

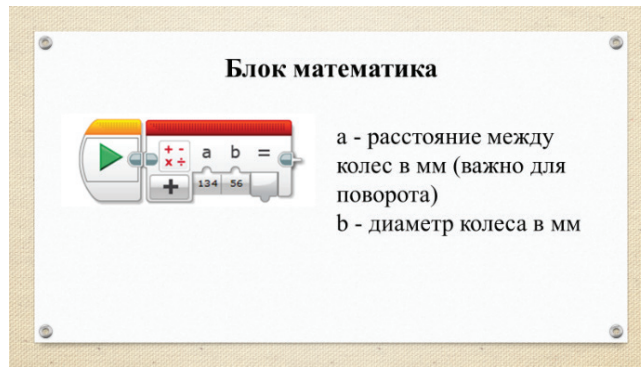


Рис. 2. Слайд 3

Также для решения задачи необходимо создать блок с важными для задачи характеристиками. Для этого можно добавить блок «операции с данными» в рабочую область (см. рис. 3).

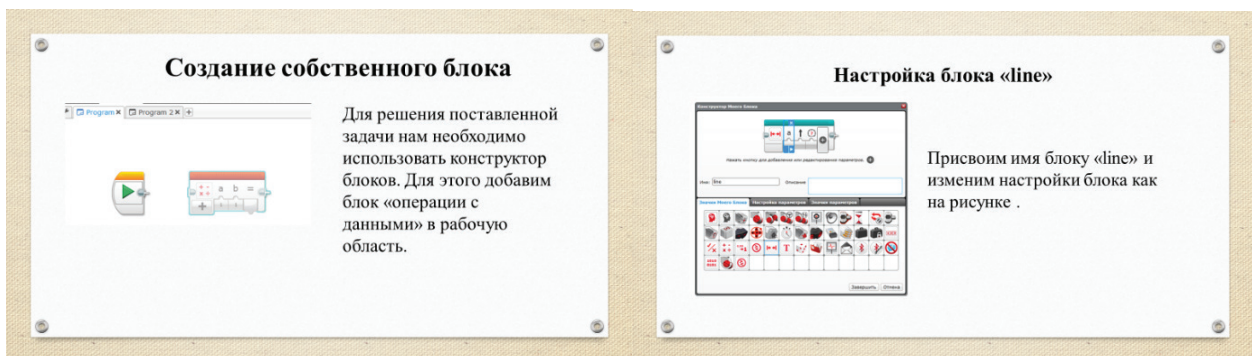


Рис. 3. Слайд 4

Рис. 4. Слайд 5

Блоку «line» можно присвоить имя и изменить настройки блока, как на рисунке (см. рис. 4).

Добавим новую программу и назовем ее «Program 2». Добавим блок «Датчик» в рабочее поле (Рис. 5).

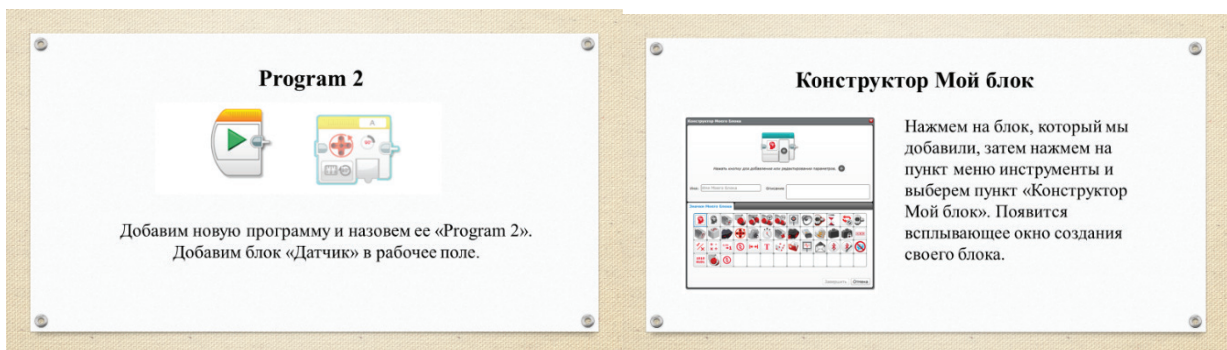


Рис. 5. Слайд 6

Рис. 6. Слайд 7

Нажмем на блок, который мы добавили, затем нажмем на пункт меню инструменты и выберем пункт «Конструктор Мой блок». Появится всплывающее окно создания своего блока. Для создания блока разворота изменим Мой блок (Рис. 6).

Необходимо установить значение $a=90$ (угол в градусах), а также установить две скорости вращения первого и второго мотора равное 30 и минус 30. Сменим программу на «поворот». Добавим два красных блока «ма-

тематика», первый со знаком деления, второй со знаком умножения. Для деления значения переменной установим значение $a = 134$ мм. (расстояние между колес), а значение $b = 56$ мм. (диаметр колес). Значения a и b важны для решения поставленной задачи. Добавим блок действия (зеленый) — независимое управление моторами. Выберем количество градусов равное 90, остальные значения ставим равное 0 (Рис. 7).



Рис. 7. Слайд 10

Далее соединим результат деления с переменной b в блоке умножения, а результат умножения с градусом в блоке действия. Так как наши блоки берут свои значения в отдельных переменных в программе «program 2», нам необходимо соединить значение a из «program 2» с блоком умножения, значение левого мотора и правого мотора нам необходимо соединить с блоком действий (Рис. 8).

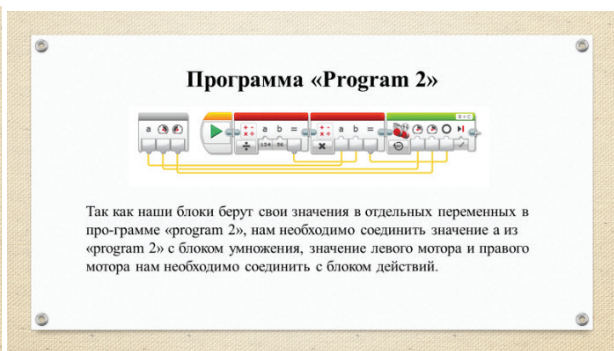


Рис. 8. Слайд 12

Перейдем в программу под названием «line», добавим три блока «математика». Первые два будут блоки умножения, третий блок деления. В первом блоке умножения установить $b=360$ (вращение вокруг своей оси в градусах), во втором блоке умножения установить значение $a=3.14$ (π), а $b=56$ (диаметр колес). Соединим результат первого блока умножения с переменной a в блоке деления, а результат во втором блоке умножения с переменной b в блоке деления (Рис. 9)

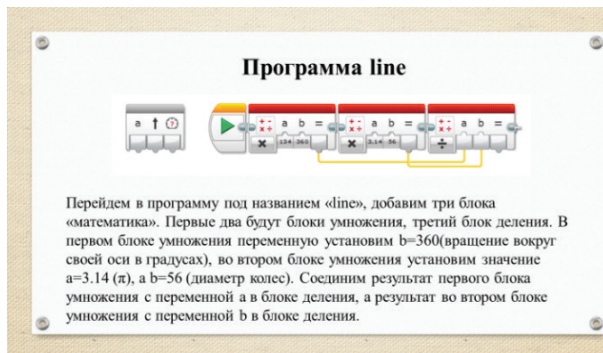


Рис. 9. Слайд 13

Добавим два сброса для блока «датчик» вращение мотора. Укажем у первого порт С, а у второго порт В (порты подключения мотора). Добавим блок Действия (зеленый) рулевое управление. Включим его на количество градусов, а также соединим результат деления с градусами в блоке «рулевое управление» (Рис. 10).

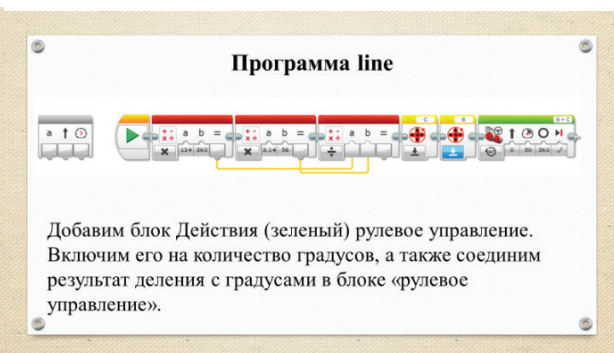


Рис. 10. Слайд 15

Самостоятельно соединим значения из программы «program» со значениями в программе «line» и опишем алгоритм перемещения фишек в цветные зоны во вкладке «program». Учащиеся выполняют работу в парах. Затем каждый оценивает результат работы, соотнося его с эталоном (Рис. 15, 16).

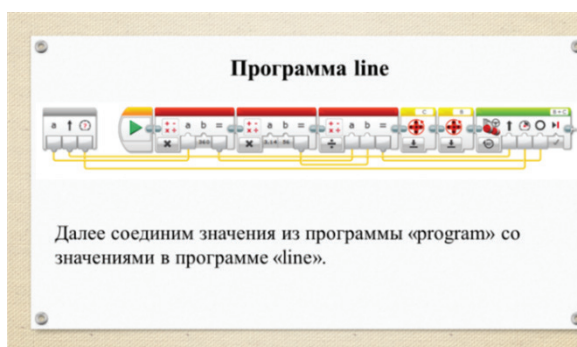


Рис. 11. Слайд 16



Рис. 12 Слайд 17

В данной задаче решение основано на точных вычислениях расстояния от орбита до того места где должна находиться фишка, а также очень важен угол, на который поворачивается наш исполнитель.

Учитель выдает ученикам линейку и транспортир и предлагает произвести точные замеры расстояний и углов, а также говорит в какой последовательности

каждая группа должна переместить фишки в цветные зоны.

Выводы:

Применение методики выводит изучение базового раздела, как «Алгоритмы и исполнители» на совершенно новый уровень, способствуя повышению уровня знаний ввиду своей наглядности, работе в игровой форме при решении поставленных задач.

Литература:

1. Волкова, С. И. Конструирование. — М.: «Просвещение», 2009.
2. Вязовов, С. М. Соревновательная робототехника: приемы программирования в среде EV3: учебное пособие / С. М. Вязовов, О. Ю. Калягина, К. А. Слезин. — М.: Перо, 2013. — 132 с.
3. Копосов, Д. Г. Первый шаг в робототехнику / Д. Г. Копосов. — М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2012. — 189 с.

Использование Лего Mindstorms EV3 на уроках информатики в школе

Ашихмин Илья Андреевич, студент магистратуры

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье обосновывается правомерность использования Лего на уроках информатики. Приводятся результаты опроса учащихся для выявления заинтересованности в изучении информатики с использованием Лего Mindstorms EV3.

Ключевые слова: роботы, образовательная робототехника, Лего Mindstorms EV3, алгоритмизация.

До недавнего времени робототехника развивалась преимущественно, в основном в рамках внеурочной деятельности или в виде кружков. Вместе с тем в связи с требованиями ФГОС имеются возможности для модернизации преподавания «Информатики» с использованием образовательной робототехники.

Перед внедрением новых методик в образовательный процесс необходимо произвести анализ возможностей. Помимо анализа «теоретической» и «методической» базы, необходимо проанализировать интерес учащихся к изучению предмета с использованием новых методик.

Суть методики обучения алгоритмизации на базе Лего Mindstorms EV3 заключается в замене стандартных методов изучения «алгоритмизации» на использование образовательной робототехники с сохранением тематических разделов в рамках программы по информатике в 8-м классе.

Перед тем как приступить к реализации методики в МБОУ «Гимназия № 1 г. Челябинска» было проведено анкетирование учащихся 8-х классов на предмет их заинтересованности в новом методе обучения. Анкета состоит из 5 вопросов.

Вопросы анкеты:

1. Нравятся ли Вам уроки информатики?
2. Знаете ли вы что такое робот? (да/нет)

3. Знаете ли вы что такое образовательная робототехника?

4. Хотели бы вы узнать об образовательной робототехнике?

5. Хотели бы вы изучать образовательную робототехнику в рамках урока информатика?

Критерии оценивания: низкий уровень интереса от 0 до 3, средний уровень интереса от 4 до 6, высокий уровень интереса от 7 до 9.

В МБОУ «Гимназия № 1 г. Челябинска» учиться 103 ученика 8-х классов, из них анкетирование прошли 92 человека.

При ответе на первый вопрос: 31 ученик отметили высокий уровень интереса, 38 учащихся отметили средний уровень интереса, 23 учащихся отметили низкий уровень интереса к предмету информатика.

В рамках второго вопроса мы хотели узнать знают ли учащиеся что такое робот.

61 учащийся отметил, что знают о роботах, а 31 ученик отметил, что не знаком с данным понятием.

43 учащихся отметили, что знают про образовательную робототехнику, а 49 учеников отметили, что им не известно об образовательной робототехнике.

На следующем вопросе нам стало интересно, захотят ли ученики больше узнать о робототехнике в рамках занятий по информатике.

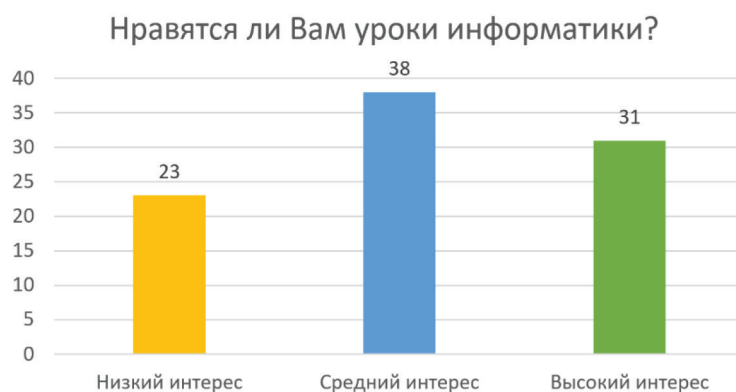


Рис. 1. Диаграмма результатов 1 вопроса



Рис. 2. Диаграмма результатов 2 вопроса

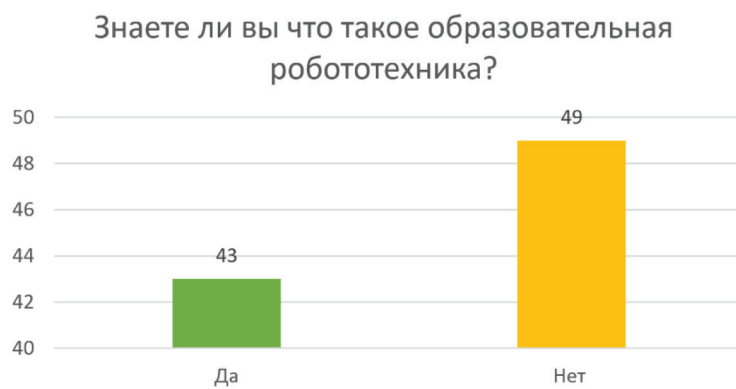


Рис. 3. Диаграмма результатов 3 вопроса

32 ученика отметили высокий уровень интереса к изучению образовательной робототехники, 24 учащихся отметили средний уровень интереса к изучению образовательной робототехники, 29 учащихся отметили низкий уровень интереса.

Для внедрения методики в образовательный процесс нам было необходимо набрать группу учащихся, поэтому последний вопрос был направлен на поиск учеников, которые захотят стать частью экспериментальной группы и

заняться изучением раздела «Алгоритмизация» в рамках урочной деятельности.

Последний вопрос показал, что 38 учащихся заинтересованы в изучении нового для себя раздела «Алгоритмизация», на уроках информатики образования.

Вывод:

Из результатов анкетирования учащихся 8-х классов МБОУ «Гимназия № 1 г. Челябинска» следует, что ученики в общих чертах знакомы с образовательной робо-

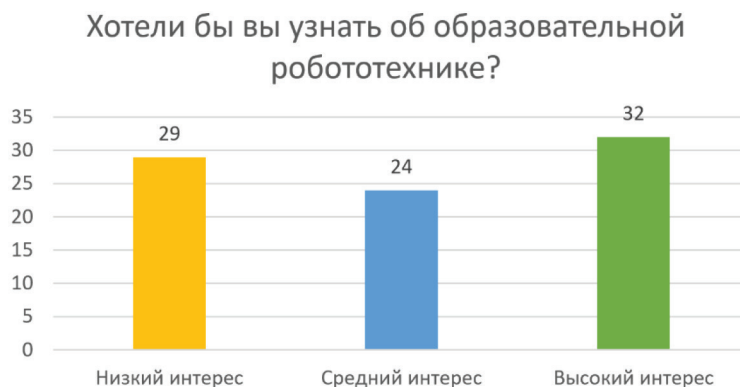


Рис. 4. Диаграмма результатов 4 вопроса

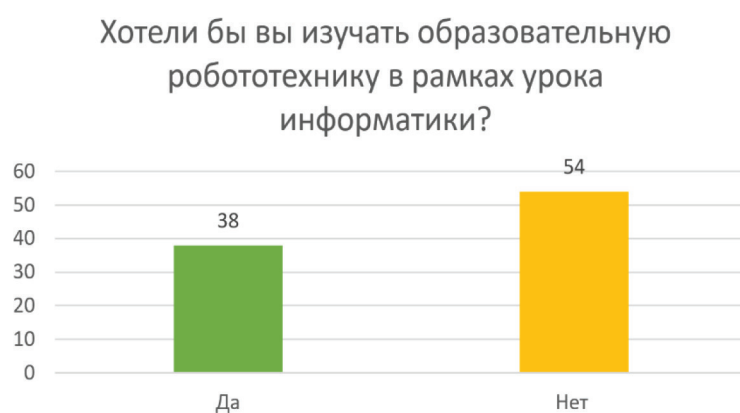


Рис. 5. Диаграмма результатов 5 вопросаё

техникой, а также проявляют интерес к изучению новой для них информации и готовы к изменению методов, используемых на уроках информатики.

Опрос 92 учащихся показал, что использование методики обоснованно, так как больше 50 процентов уча-

щихся проявили интерес к возможности изучения образовательной робототехники, а также 38 учащихся готовы к изучению «алгоритмизации» в рамках урочной деятельности.

Литература:

1. Алексеев, А. П. Робототехника / А. П. Алексеев. — М.: Просвещение, 1993. — 287 с.
2. Копосов, Д. Г. Первый шаг в робототехнику / Д. Г. Копосов. — М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2012. — 189 с.
3. Мякушко, А. А. Основы образовательной робототехники: уч.-метод. пособие для слушателей курса / И. О. Колотова, А. А. Мякушко, Н. М. Сичинская, Ю. В. Смирнова. — М.: Перо, 2014. — 80 с.

Кейс-метод как основа духовно-нравственного воспитания на уроках истории

Барчан Степан Федорович, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье автор размышляет о ценности применения кейс-метода как основы духовно-нравственного воспитания на уроках истории и приводит практические доказательства уместного методического применения данного метода.

Ключевые слова: кейс-метод, воспитание, студенческие корпорации.

*Воспитание — великое дело: им решается участь человека.
В.Г. Белинский*

В числе глобальных проблем человечества проблема воспитания подрастающего поколения для всех народов и государств является одной из самых актуальных. В процессе воспитания личности, исключительное значение имеет формирование ее нравственности. Задача истории, как предмета гуманитарного цикла, сводится к тому, чтобы способствовать формированию нравственных качеств на основе знакомства с историческим опытом народов, выработанным человечеством.

За школьным учебником истории скрываются не только и не столько сухие цифры и далекая от современности терминология. За ним — сотни жизней, подчас искалеченных, загубленных, искромсанных душ, забытых времени и людьми. На страницы учебника попали далеко не все, только особенные — те, кто смогли прославиться своими великими делами или наоборот, бесчестными проступками. Задача ребенка, читая учебник истории, научиться отличать добро от зла. История в состоянии показать, что в разные исторические эпохи существовала разная духовная, умственная, интеллектуальная деятельность. Задача учителя — научить оценивать исторические эпохи с позиции тех ценностей, которые были ядром исследуемой эпохи. Вот почему нельзя измерять тоталитарную эпоху демократическими ценностями или оценивать средневековую религиозность с позиции общечеловеческих ценностей. Задача ученика — попытаться понять суть происшедшего в прошлом и сделать для себя вывод — подходит ли ему этот образец поведения людей, который он изучил.

Исторический материал на уроке должен осмысливаться учениками разумом и сердцем, влиять на формирующиеся ценности, на складывающуюся этическую и нравственную культуру и, в конечном счете, на самовоспитание учеников. Роль учителя истории в этом процессе становится побудительной и направляющей, но, ни в коем случае не навязывающей свои ценности. Воспитательные задачи урока можно свести к следующим: научить определять суть и содержание духовных ценностей, без которых не обходилась ни одна эпоха, (что есть добро и зло и как менялись представления о них в разные периоды истории человечества; какие эпохи двигались в сторону нравственного прогресса, а какие склонялись к матери-

альным ценностям; какие цивилизации не выдержали испытание временем и почему их ценности оказались слабее других цивилизаций и т. д.); взывать к высшим ценностям (любви, мужеству, братству, самоуважению к жизни, согласной с идеалами), в равной степени показывая и злой опыт истории.

Уроки истории призваны помочь пережить и осмыслить свершения прежних времен, использовать все положительное в прошлом. Ведь извечно желание здорового общества: так воспитать детей, чтобы они наследовали и приумножали материальные и духовные ценности, созданные человечеством. Однако критический анализ пережитого показывает: прошлое нельзя воспринимать в идиллическом свете. В жизни наших предков было немало негативного. Изучение истории помогает нам преодолеть то, что было отрицательного в прошлом. При изучении истории сегодня, когда, например, вскрываются факты страшных преступлений сталинизма, возникает желание выступить в роли судьи. Но нужно удержаться и учеников от стремления судить своих предков, на чью долю выпали войны, революции, террор. Нравственная задача учителя при этом — «перенести» школьников в изучаемую эпоху, добиться ее глубокого понимания.

Кейс-метод — прекрасная возможность вычленив из огромного потока исторической информации именно те моменты, над которыми стоит подискутировать и проанализировать не только с историковедческих, но и с общечеловеческих позиций. Причем он универсален — им можно воспользоваться практически на любом уроке в работе с детьми любых возрастов. Этот метод контактен и нравится детям — учителю важно именно детское мнение по данному вопросу, а быть услышанным для современного ребенка — необходимость.

Использование кейс-метода логично обосновано в условиях реализации в общеобразовательных школах ФГОС второго поколения [3]. Это база, как для проектной, так и для исследовательской деятельности. Точка отсчета, благодаря которой актуализируется интерес ученика к изучаемой проблеме и увеличивается его познавательная активность.

Этот метод дает все необходимое для объемного изучения вопроса — условия, главных фигурантов, факты и

цифры, но никогда не дает окончательного и единственного ответа, потому что кейс-метод вариативен.

Весьма удобно его применять при работе учеников с письменными историческими источниками. Он позволяет обучающимся не упускать детали и возвращаться к исходной, если даже размышления зашли в тупик.

Практический пример использования кейс-метода на уроке истории в процессе духовно-нравственного воспитания: элективный урок, тема занятия — «Студенческие корпорации в российских и зарубежных университетах». Работа с источником «Поведение немецких буршей» [2], взятый из журнала «Новое время» от 12 июня 1915 г. В заметке рассказывается об агрессивном профессора Н.Н. Вестерника в отношении к немецким корпорантам Юрьевского университета: «...он срывал отличительные знаки немецких корпорантов, приходивших на его занятия, и топтал их на виду у всех студентов» [1]. Свое поведение

профессор объяснял тем, «что их отличительные знаки напоминали ему о той обособленности немцев в России, которая когда-то была допущена и привела, в конце концов, к немецкому засилью над русскими и к настоящей войне». Было ли правомерно поведение педагога? Не ставит ли в двусмысленное положение действующие в университете польскую, латышскую, эстонскую и армянскую корпорации? Наконец, не противоречит ли такое поведение основам педагогики? На все эти вопросы ученики находили ответы в ходе дальнейшей дискуссии.

Хорошо, если, уходя с урока, у ребенка остаются вопросы, которые он не задает учителю. Потому что он должен остаться с ними один на один, чтобы понять, а что именно для него — черное и белое, добро и зло. И кроме него самого на эти вопросы никто дать ответа ему не сможет. Задача учителя — чтобы такие вопросы перед собой ребенок начинал ставить.

Литература:

1. Иванов, А. Е. Студенческая корпорация России конца XIX — начала XX века: Опыт культурной и политической самоорганизации / Иванов А. Е. Москва: Новый хронограф, 2004. с. 238
2. Новое время: иллюстрированное приложение / [Электронный ресурс] // РНБ. URL: http://nlr.ru/res/inv/ukazat55/record_full.php?record_ID=120589. (дата обращения — 18.01.2020).
3. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 / [Электронный ресурс] // ФГОС. URL: <http://www.https://igos.ru/>. (дата обращения — 18.01.2020).

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с умеренной умственной отсталостью

Брюхова Арина Андреевна, студент;

Дружинина Лилия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

В статье авторы раскрывают содержание этапов индивидуализации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с умеренной умственной отсталостью, на занятиях с учителем-дефектологом, на примере ученика 3 класса.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный подход, умеренная умственная отсталость.

В исследованиях Е. А. Стребелевой и В. И. Бельтюкова, психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ, определяется, как вид помощи ребёнку в решении актуальных задач развития, позволяет увидеть динамику развития ребёнка в процессе обучения и воспитания, являясь не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, но и выступает, как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи в решении задач развития ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, основано на индивидуальном подходе, что даёт до-

статочно полное представление о нем, его особенностях и возможностях на данном возрастном этапе развития.

Индивидуальный подход — важный принцип психологии и педагогики, обеспечивающий педагогическое воздействие на ребенка, основанное на знании и учете особенностей его развития и черт личности. Это принцип, согласно которому в обучении учитывается индивидуальность каждого как проявление особенностей его психофизиологической организации в ее неповторимости, своеобразии, уникальности [3, с. 216].

В дефектологии термином «умственная отсталость» обозначается стойко выраженное снижение познава-

тельной деятельности ребенка, возникающее на основе органического поражения центральной нервной системы. [2, с. 136].

Ориентировочный IQ, при умеренной умственной отсталости колеблется от 35 до 49. Вероятно заметное отставание в развитии с детства, но большинство может обучаться и достичь определенной степени независимости в самообслуживании, приобрести адекватные коммуникационные и учебные навыки.

В силу своих психофизических особенностей и индивидуальных возможностей, дети с умеренной умственной отсталостью нуждаются в индивидуальном психолого-педагогическом сопровождении.

Рассмотрим организацию индивидуализации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с умеренной умственной отсталостью на занятиях учителя-дефектолога.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с умеренной умственной отсталостью включает себя следующие этапы:

1 этап — Диагностика актуального уровня развития ребенка.

Сроки проведения — 3.09.2018 г. — 14.09.2018 г.

Цель: диагностика актуального уровня развития младшего школьника с умеренной умственной отсталостью

2 этап — Реализация разработанной коррекционно-развивающей программы психолого-педагогического сопровождения младшего школьника с умеренной умственной отсталостью на занятиях учителя-дефектолога.

Сроки проведения: 17.09.2018 г. — 24.05.2019 г.

Цель: проведение коррекционной работы с учетом уровня сформированности изучаемых навыков и индивидуальных возможностей младшего школьника с умеренной умственной отсталостью.

3 этап — Контрольный эксперимент

Сроки проведения: 27.05.2019 г. — 31.05.2019 г.

Цель: выявление динамики развития навыков самообслуживания, математических представлений, представ-

лений об окружающем мире в результате оказания коррекционной помощи с учётом индивидуального подхода.

В нашем исследовании принимал участие один ребёнок младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью — Даниил Ф.

На 1 этапе для диагностики актуального развития ребенка нами были взяты и модифицированы «Диагностические карты проведения психологопедагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР» Елисейевой Е. Н., Рудоковой Е. А., представленные в программно-методическом пособии г. Пскова [1, с. 16].

Нами была адаптирована оценочная шкала, для более дифференцированной оценки имеющихся навыков.

Оценка результатов проведения пробы осуществляется по трех бальной шкале.

3 балла — навык сформирован, выполняет самостоятельно.

2 балла — самостоятельно выполняет частично, для выполнения требуется незначительная помощь взрослого.

1 балл — выполняет с помощью взрослого.

0 баллов — не выполняет задание.

Диагностическое обследование осуществлялось в 3 направлениях:

1. Навыки самообслуживания,
2. Математические представления,
3. Окружающий мир.

По результатам проведенной диагностики, мы сделали вывод, о том, что ребенок испытывает сложность в самостоятельном одевании/раздевании, посещении туалета и мытье рук, Даниил всегда ждет помощи взрослого, отказываясь самостоятельно одеваться и раздеваться. У ребенка наблюдаются трудности: формирования математических представлений (самостоятельно узнает, только цифры 1 и 2, умеет писать цифру 1, считая до 3 допускает ошибки, затруднено сравнение предметов по длине, ширине, высоте, не может найти средний предмет) бедны и неточны представления об окружающем мире.

Таблица 1. Результаты актуального уровня развития ребенка

№ блока	Название блока	Уровень освоение навыков
1	Навыки самообслуживания	61,4%
2	Математические представления	47,6%
3	Представления об окружающем мире	51,2%

Для достижения максимально возможных результатов обучения ребенка с умеренной умственной отсталостью обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности ребенка. Для достижения таких результатов необходима разработка индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с умеренной умственной отсталостью.

На втором этапе индивидуализации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с уме-

ренной умственной отсталостью нами была разработана и реализована на занятиях учителя-дефектолога, коррекционно-развивающая программа психолого-педагогического сопровождения ученика 3д класса Даниила Ф.

Коррекционно-развивающая программа направлена на развитие навыков самообслуживания, формирование математических представлений и представлений об окружающем, что способствует получению образования на доступном ребенку уровне, достижению максимально возможной социальной адаптации.

Комплекс занятий рассчитан на 1 академический год с 03.09.2018 г. по 31.05.2019 г., включая диагностику. Коррекционно-развивающие занятия проводятся один раз в неделю. Продолжительность урока 40 минут. Обязательным, является проведение в середине урока пальчиковых гимнастик и физкультминуток.

Тема каждого занятия посвящена формированию представлений об окружающем мире (Пример: дикие и домашние животные, птицы, насекомые и другие), т. к. Даниил лучше воспринимает занятия, те, на которые к нему на урок приходят гости.

Первым этапом урока, является мотивация к дальнейшей деятельности, на данном этапе приходят гости на

урок. 2 этапом является формирование представлений об окружающем мире, это способствует повышению заинтересованности ребенка к выполнению последующих заданий. Следующим этапом является формирование математических представлений (изучение новых цифр, счет и соотнесение количества с цифрой, написание цифр, сравнение по величине и др.) и навыков самообслуживания на изученном материале. Последним этапом является подведение итогов занятия, рефлексия.

На 3 этапе работы нами был проведен контрольный эксперимент. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2. **Уровень освоения навыков, в итоге реализации коррекционно-развивающей программы**

№ блока	Название блока	Уровень освоение навыков
1	Навыки самообслуживания	75,4%
2	Математические представления	70,9%
3	Представления об окружающем мире	67,3%

Таким образом, из результатов видно, что у Даниила повысились все уровни: уровень развития навыков самообслуживания повысился на 14%, уровень развития математических представлений — на 22,2%, уровень представлений об окружающем мире — на 16,1%.

После проведения коррекционной работы с ребенком, отработки полученных навыков дома, ребенок стал более самостоятельным. Многие вещи ребенок пытается сделать сам. Мотивацией к самостоятельности послужили блестящие наклейки, которые очень любит Даниил.

Ребенок научился: сравнивать предметы по величине, высоте, длине, хорошо считать до 3, узнает цифры 4 и 5, соотносить количество предметов с цифрой.

Наблюдается развитие уровня представлений об окружающем живом мире, ребенок стал различать животных, птиц, насекомых, которых не знал ранее. Повысились представления об окружающем мире, созданном руками человека.

Таким образом, индивидуализация психолого-педагогического сопровождения ребенка с умеренной умственной отсталостью, позволяет достичь эффективных результатов обучения.

Литература:

1. Елисеева, Е. Н. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР) [Текст] / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, О. В. Истомина; под общ. ред. А. М. Царёва — Пермь: ФРЦ, 2018. — 884 с.
2. Никуленко, Т. Г. Коррекционная педагогика: уч. пособие для вузов [Текст] / Т. Г. Никуленко — Москва: Феникс, 2006. — 382 с.
3. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — Москва: Академия, 2002. — 576 с.

Развитие музыкальных способностей на уроках фортепиано в младших классах

Валеева Азалия Димовна, студент;

Дайнова Гузель Закуановна, кандидат педагогических наук, доцент
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

На уроках фортепиано важную роль играют методы и приемы на развитие музыкальных способностей детей, воображения обучающихся, креативного восприятия му-

зыка. Для развитие музыкальных способностей на уроках фортепиано в младших классах мы рекомендуем педагогам опираться на охарактеризованные ниже пособия и сборники.

В первую очередь, нас привлёк сборник «Музыкальные сказки и игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста», составленный И.В. Кошминой, Ю.В. Ильиной, М.П. Сергеевой. Сборник содержит разнообразные музыкально-литературные игры и сказки, которые ориентированы на развитие музыкальных и творческих способностей у детей [2]. В представленных играх и сказках реализуется всестороннее развитие и воспитание детей средствами музыки, музыкальной и театральной импровизации, изобразительного искусства.

Не меньший интерес представляет программа «Юный композитор», составленная педагогом Е.П. Лиманской, где представлены методические рекомендации для уроков фортепиано, способствующие развитию музыкальной грамотности учащихся, формирующие осознанное исполнение музыкальных отрывков и композиций [3]. В программе, которая рассчитана на пять лет, описаны подробно задания и рекомендации по их выполнению, а также последовательность их выполнения. Материал для младших школьников распределен по главам: «Пьесы-сказки», «Музыкальный зоопарк», «Как мы музыку к сказкам сочиняем».

В контексте развития музыкальных способностей у детей на уроках фортепиано методическую ценность представляет методика «Развитие музыкального слуха» Г.И. Шатковского, по которой усвоение теоретического музыкального материала происходит легко и быстро, так как, во-первых, учащиеся получают, вместо огромного числа музыкальных понятий, четкое и ясное представление об основах игры на фортепиано; во-вторых, полученные ребенком на уроках фортепиано знания становятся реально применяемыми при игре на инструменте [6]. В этом и состоит основной принцип метода Г.И. Шатковского — все понятия и практические приемы применяются и закрепляются непосредственно в музыкальном классе. В-третьих, кроме актуальных теоретических знаний, младшие школьники на уроках фортепиано приобретают навыки сочинения и импровизации, которые позволяют выявить как можно раньше музыкальные способности ребенка.

Фортепианное пособие «Азбука музыкальной фантазии» Л.М. Борухзона и Л.Л. Волчек также посвящено музыкальному развитию учащихся младшего и среднего школьного возраста разной степени одаренности [1]. Целью пособия является — введение обучающегося в мир музыкального творчества, привлечение его к игре на инструменте такими формами музицирования, как сочинение к стихам соответствующей музыки, написание мини-пьес различного образного содержания, подбор акком-

панемента к детским песенкам, сочинение музыкальных сказок. Пособие «Азбука музыкальной фантазии» предполагает не разучивание и исполнение музыкального материала на инструменте, а анализ и разбор средств музыкальной выразительности для максимального усвоения ребенком элементарных приемов сочинения музыки на уроках фортепиано. Нотные примеры в пособии скомпонованы таким образом, чтобы ученик рассмотреть мог определенный прием музыкального творчества у разных композиторов.

Развитие музыкальных способностей ребенка также связано с развитием воображения обучающегося, укреплением его уверенности в своих творческих силах, улучшением контакта между педагогом и учеником, созданием атмосферы увлеченности и заинтересованности на уроках фортепиано. В связи с этим интересно учебное пособие А.Л. Маклыгина для педагогов, под названием «Импровизируем на фортепиано» [4], в котором представлен комплекс начальных упражнений по практическому освоению элементарных гармонических средств, по развитию простейших навыков в ощущении музыкальной формы при игре на инструменте. Несмотря на то, что по степени сложности материала данное пособие рассчитано на начинающих музыкантов, оно использоваться может в отдельных случаях в работе с детьми более старшего возраста.

Учебное пособие Э. Тургеневой и А. Малюкова ориентировано на формирование навыков подбора по слуху, транспонирования и развития детского музыкального творчества [5]. В первую часть пособия, предназначенную для учащихся начальных классов, включен материал подготовительного периода для освоения фортепиано, описаны различные виды подбора по слуху пьес и мелодий, а также представлены творческие задания, которые являются непосредственной предпосылкой курса транспонирования.

Кроме перечисленных пособий и сборников использовать можно также программу Э.Б. Степановой «Использование элементов джазовой импровизации в классе общего фортепиано», методические рекомендации Т.И. Смирновой «Фортепиано. Интенсивный курс», а также материалы М. Смирнова «О развитии у юных пианистов первоначальных навыков аккомпанемента», Э. Хольцвейсига «Сочинение сопровождения к песням» и др.

Продуманная и методически систематизированная работа по всем описанным сборникам и пособиям может способствовать успешному развитию музыкальных способностей на уроках фортепиано в младших классах.

Литература:

1. Борухзон, Л. М., Волчек, Л. Л., Гусейнова, Л. М. Азбука музыкальной фантазии. пособие для детей младшего и среднего школьного возраста по развитию творческих навыков. В 6 тетрадях. — М.: Музыка, 1995.
2. Кошмина, И. В., Ильина, Ю. В., Сергеева, М.П. Музыкальные сказки и игры. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 56 с.

3. Лиманская, Е. П. Юный композитор. — Самара, 1995. — 37 с.
4. Маклыгин, А. Л. Импровизация на фортепиано. — М.: Престо, 1999. — 32 с.
5. Тургенева, Э. Организация учебного процесса в младших классах фортепиано. — М.: Музыка, 1990. — 64 с.
6. Шатковский, Г. И. Развитие музыкального слуха. — М.: Музыка, 1996. — 240 с.

Проблема проектной деятельности в процессе формирования коммуникативной работы учащихся с нарушением слуха

Двуреченская Софья Евгеньевна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье автор пытается описать состояние проблемы феномена проектной работы в формировании коммуникативной деятельности учащихся с нарушением слуха.

Ключевые слова: проектная работа, коммуникативная деятельность, дети с нарушением слуха.

В научных исследованиях Т. В. Богуцкой, Ю. В. Брейтовой, А. В. Грищенко, И. М. Дудковой, Е. В. Дундуковой, А. И. Коваленко, О. В. Колесовой, А. С. Люкиной, Л. А. Мзюковой, М. А. Терешковой, Н. Н. Шумилиной подчеркивается роль активизации речевой деятельности для гармоничного психофизического и личностного развития школьников с нарушенным слухом, успешного обучения в школе и социализации в обществе. Обучение слабослышащих детей языку в его основной функции (коммуникативной) требует обязательной и прочной связи речевого развития со всеми основными видами деятельности детей. Деятельность является основным стержнем, вокруг которого разворачивается речевое развитие. Организация деятельности, очевидно, и должна явиться фактором, определяющим и содержание речевого материала, и последовательность его преподнесения в формировании коммуникативной деятельности учащихся с нарушением слуха.

Применение разнообразных методов и приемов обучения позволяет заинтересовать школьников и сделать учебный процесс более доступным и социально значимым. Личностно ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, уровневая дифференциация, коллективные способы обучения и проектные методики в определенной степени позволяют решить проблемы учебной мотивации и развития навыков, а также создать творческую атмосферу в коллективе. Важнейшей задачей коррекционно-педагогической работы в школе для детей с нарушением слуха является формирование коммуникативной деятельности учащихся с нарушением слуха. Использование в процессе обучения таких детей проектной деятельности способствует развитию их речевых возможностей, диалогической и монологической речи, а также анализу и синтезу.

Вопросам применения проектной деятельности в обучении детей с нарушениями слуха посвящены работы О. И. Васильевой, Е. В. Григорьевой, Л. И. Ивановой, С. В. Ильюшиной, Г. А. Киреевой, О. А. Красильниковой, В. В. Храмо и др.

Проектная деятельность учит детей изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. В ходе разработки проекта у учащихся развиваются коммуникабельность, умение работать в команде и ответственность за совместную работу. Проектная деятельность позволяет учиться на собственном опыте и опыте других. Видимый результат деятельности приносит огромное удовлетворение учащимся и способен повысить самооценку и веры в свои силы.

Одна из серьезных проблем учащихся с нарушением слуха и речи — это слабое умение работать с информационными источниками, трудность выбора из огромного количества информации, которую сейчас предоставляют современные ИКТ-технологии, необходимую. Поэтому педагогу раз за разом приходится корректировать представленный учениками материал, редактировать его.

Дополнительная ценность групповых проектов состоит в том, что в ходе их выполнения, обучающиеся развивают умение работы в группах, эффективного общения, решения проблем, разрешения конфликтов и т. д. Коммуникативные, личные и межличностные умения могут быть оценены в ходе непосредственного наблюдения за процессом планирования деятельности и во время групповой работы; результаты этих наблюдений можно учитывать при оценке лидерских умений и умений работы в группе.

Проект позволяет обучающемуся с нарушением слуха продемонстрировать, как правило, от двух до четырех параметров из следующего набора:

- понимание и употребление понятий в конкретной области;
- использование/выбор методов исследования, источников информации, в том числе справочной литературы;
- способность анализировать, оценивать, делать выводы и выработать рекомендации;

— понимание процесса/планирование использования умений/умение планировать время;

— способность выполнять задание/создавать, конструировать действие;

— умение пользоваться инструментами и применять различные техники и технологии;

— творческие умения, умение решать проблемы (оценивать);

— презентационные умения;

— умение работать в команде (сотрудничать).

У обучающихся с нарушением слуха как раз очень плохо развито умение работать самостоятельно, превращать информацию в знания, применить эти знания на практике, общаться друг с другом. Использование ме-

тода проекта позволяет частично решать эти проблемы, потому что обучение идёт через деятельность. Невозможно заставить учащихся работать над проектом, если они не знают о чём идёт речь и как приступить к работе. А имеющиеся знания можно дополнить путем вбрасывания, но в очень ограниченном количестве и в те моменты, когда ученикам будет не хватать именно этих знаний.

Таким образом, анализ теоретических источников показал, что, несмотря на важность использования проектной работы в формировании коммуникативной деятельности учащихся с нарушением слуха, почти отсутствуют методические рекомендации по организации данной работы.

Литература:

1. Богущая, Т. В. Формирование коммуникативных умений у младших школьников с нарушением слуха в условиях внеурочной деятельности / Т. В. Богущая, И. П. Пинигина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (37). с. 36–40.
2. Брейтова, Ю. В. Условия развития речи детей школьного возраста после кохлеарной имплантации / Ю. В. Брейтова // Постулат. 2017. № 4 (апрель). с. 14.
3. Васильева, О. И. Проектная деятельность обучающихся, воспитанников с нарушениями слуха в рамках реализации регионального компонента / О. И. Васильева // Азбука образовательного пространства. 2018. № 1 (2). с. 36–39.
4. Григорьева, Е. В. Проектная деятельность в начальной школе для детей с нарушением слуха / Е. В. Григорьева // Наука и образование: новое время. 2014. № 2 (2). с. 196–201.
5. Грищенко, А. В. Изучение состояния диалогической речи детей с нарушением слуха / А. В. Грищенко // Вестник Витебского государственного университета. 2011. Т. 6. № 66. с. 85–88.
6. Дудкова, И. М. Формирование речи у детей с нарушением слуха / И. М. Дудкова // Наука и образование: новое время. 2015. № 5 (10). с. 152–155.
7. Дундукова, Е. В. Особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с кохлеарными имплантами / Е. В. Дундукова // Инновационные технологии в науке и образовании сборник статей II Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Г. Ю. Гуляева. Пенза: Наука и Просвещение, 2017. с. 266–268.
8. Иванова, Л. И. Некоторые подходы по организации проектной деятельности для детей с нарушением слуха / Л. И. Иванова // Научный электронный журнал Меридиан. 2018. № 2 (13). с. 115–117.
9. Ильюшина, С. В. Формирование универсальных учебных действий у слабослышащих младших школьников в процессе проектной деятельности / С. В. Ильюшина // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 1 (62). с. 89–94.
10. Коваленко, А. И. Развитие коммуникативных навыков учащихся / А. И. Коваленко, М. М. Панасенкова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 2 (июнь). с. 316–318.
11. Колесова, О. В. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи учащихся / О. В. Колесова, С. К. Тивикова, Е. И. Фокина // Перспективы науки и образования. 2018. № 3 (33). с. 226–231.
12. Красильникова, О. А. Проектная деятельность слабослышащих младших школьников на уроках литературного чтения / О. А. Красильникова // Образовательная интеграция детей с особыми потребностями: социокультурные стратегии и перспективы: материалы XVI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство и социокультурная прогностика». СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2009. с. 94–98.
13. Люкина, А. С. Владение школьниками с нарушением слуха коммуникативными умениями на уроках и при индивидуальном выполнении заданий / А. С. Люкина // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 1. с. 107–112.
14. Люкина, А. С. Коммуникативные умения детей с кохлеарными имплантами, не прошедших реабилитацию: результаты исследования / А. С. Люкина, О. А. Красильникова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. Москва: Российский университет дружбы народов, 2017. с. 316–320.

15. Люкина, А. С. Подходы к формированию коммуникативных умений у детей, обучающихся в среде для слабослышащих и позднооглохших / А. С. Люкина, О. А. Красильникова // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53–4. с. 53–60.
16. Мзокова, Л. А. Совершенствование коммуникативных УУД у младших школьников как условие повышения качества образования / Л. А. Мзокова // Актуальные вопросы профессионального образования. 2019. № 1 (14). с. 63–66.
17. Терешкова, М. А. Особенности диалогической речи детей с нарушением слуха / М. А. Терешкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 5–4 (май). с. 87–89.
18. Шумилина, Н. Н. Организация слухоречевой реабилитации детей школьного возраста после кохлеарной имплантации в МС (К) ОУ II вида / Н. Н. Шумилина [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http:// Gudocs.exdat.com> (дата обращения: 12.12.2019).
19. Храмо, В. В. Подготовка школьников к осуществлению социальной коммуникации в процессе проектной деятельности / В. В. Храмо // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. с. 58–66.

Особенности проявления саморегуляции детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности

Ермакова Любовь Сергеевна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Гущина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

В статье рассматриваются особенности саморегуляции детей старшего дошкольного возраста в процессе организации двигательной деятельности. Предлагаются способы, которые могут повлиять на повышение уровня саморегуляции у детей дошкольного возраста на занятиях физкультурой.

Ключевые слова: регуляция, саморегуляция, произвольность, двигательная сфера, дети старшего дошкольного возраста.

Потребность общества в инициативной, ответственной, целеустремленной личности, способной самостоятельно принимать решения в ситуации выбора существовала всегда и современное общество не исключение. Необходимость решения данной проблемы отражает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В котором одной из важных задач развития детей дошкольного возраста является формирование становления целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере [8, п. 2.6].

Принципиальные подходы к определению природы, сущности и роли сознательной активности субъекта в различных видах деятельности нашли отражение в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна [1, с. 750; 2, с. 315].

Большой вклад в изучение собственно четырех психологических механизмов саморегуляции внесли такие отечественные психологи как П. Я. Гальперин, В. А. Иванников, О. А. Конопкин, Н. С. Лейтес, Б. Ф. Ломов, Д. Б. Эльконин [3, с. 97; 6, с. 7].

Процесс формирования саморегуляции достаточно сложный и неоднородный. В связи с этим, следует выделить некоторые особенности в развитии саморегуляции детей старшего дошкольного возраста. К тому же необходимо отметить, что все процессы саморегуляции напрямую

связаны с появлением произвольности, которая наиболее ярко выражена в старшем дошкольном возрасте. Исходя из этого, мы можем определить некоторые особенности формирования саморегуляции детей старшего дошкольного возраста, а именно то, что в двигательной сфере ребенку необходимо произвольно контролировать свои мышцы, которые он в данный момент использует в действиях, а также сравнивать мышечные ощущения; ребенок способен определять соответствующий характер ощущений («напряжение — расслабление», «тяжесть-легкость» и др.) характеру движений, сопровождаемых этими ощущениями («сила — слабость», «резкость — плавность», темп, ритм); ему свойственно менять характер движений, опираясь на контроль своих ощущений. Самым сложным для ребенка является смена характера движений, чаще всего дети делают это интуитивно, а не при помощи осмысленной или произвольной саморегуляции [7, с. 114].

Изучая особенности саморегуляции в двигательной сфере, также следует отметить, что при выполнении двигательных действий, например, общеразвивающих упражнений у детей практически отсутствует момент оценки своих действий. Чаще всего ребенок понимает, что неверно выполняет упражнение только после замечания взрослого. В этом случае поможет зрительная реакция, например, использование при возможности зеркала.

Помимо регуляции своих действий и движений, в процессе двигательной деятельности ребенок проявляет определенные эмоционально-волевые качества, от которых во многом зависит продуктивность выполнения упражнений. Если ребенок заинтересован в том, что он делает, то его стремление выполнить то или иное движение правильно и довести задание до конца возрастает. А впоследствии он будет еще и получать положительные эмоции от того, что у него все получается правильно.

Безусловно, процесс организации двигательной деятельности затрагивает и познавательный компонент. Ребенок узнает, как работает его тело, учится управлять им. Помимо этого, например, на тематических занятиях по физической культуре он приобретает некоторые знания об окружающем мире: о разных видах спорта или знакомится с элементами здорового образа жизни.

Таким образом, ключевыми особенностями саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста явля-

ются: трудность в оценивании своих действий без помощи взрослого, а в итоге некачественное выполнение двигательного действия. Ребенку дошкольного возраста необходима мотивация его деятельности, что является залогом успеха в освоении любой сферы. Дети дошкольного возраста обладают любознательностью, которую необходимо постоянно подпитывать новой информацией в доступной для них форме.

Наше исследование ставит своей целью повышение уровня сформированности саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста. Для достижения данной цели в первую очередь нами было проведено исследование уровня сформированности саморегуляции. Поскольку саморегуляция — понятие психологическое, мы использовали диагностические методики из этой сферы. Используемые в нашем исследовании методики представлены в таблице 1 [4, с. 36].

Таблица 1. **Диагностическая карта констатирующего этапа исследования**

Показатели	Диагностические задания
Объем принятия условий выполнения задания	Диагностическое задание «Сделай также»
Умение выполнять задание до конца, сохранять условия задания до конца	«Какие предметы спрятаны в рисунках?» М. П. Кононова
Умение осуществлять самоконтроль в процессе выполнения задания	«Домик» Н. И. Гуткина «Вежливость» Н. И. Гуткина

В исследовании приняли участие две подготовительные к школе группы № 11 и № 5, в каждой группе 28 человек. Всего приняли участие 56 человек. Исследование проводилось на базе МБДОУ № 85 «Белоснежка» г. Калуга.

По итогам диагностического исследования мы составили сводную таблицу, которая показала, что по окончании данного этапа эксперимента было выявлено, что низким уровнем саморегуляции обладает 51% детей, средним уровнем саморегуляции обладает 43% детей и 6% детей имеют высокий уровень. В соответствии с полученными результатами было принято решение о разработке проекта, направленного на повышение уровня саморегуляции у детей седьмого года жизни.

Проект «Занимательная физкультура». Наш выбор такой формы работы, как проект, обусловлен тем, что ему присущи такие качества как: поэтапность выполнения, эффективность, немедленные результаты деятельности, различные формы работы. Проект носит кратковременный характер.

Литература:

1. Брушлинский, А. В. Избранные психологические труды [Электронный ресурс] / Брушлинский А. В. — Электрон. текстовые данные. — М.: Институт психологии РАН, 2006. — 623 с. — Режим доступа: <http://www.irgbookshop.ru/15533>
2. Выготский, Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Издво Эксмо, 2005. — 1136 с.
3. Степанова, М. А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л. С. Выготский и П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. — 2000. — Т. 6. — с. 90–99.

Цель проекта: Повышение уровня саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста в процессе двигательной деятельности.

Задача проекта: Активизировать саморегуляцию у детей седьмого года жизни средствами двигательной деятельности.

В проекте использовались такие средства, как подвижные игры с правилами, общеразвивающие упражнения с предметами и на степах, эстафеты, упражнения на дыхание и релаксационные упражнения.

Прогнозируемые результаты:

1. Улучшение качества выполнения предлагаемых заданий.
2. Повышение уровня саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста в процессе организации двигательной деятельности.
3. Активизация интереса детей к занятиям физической культурой.

4. Гуткина, Н.И. Новая программа развития детей старшего дошкольного возраста и подготовки их к школе // Психолог в детском саду. — 2007. № 4. — с. 35–38.
5. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2006, — 208 с.
6. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно — функциональный аспект) // Вопросы психологии. 2008. № 3. с. 5–12.
7. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения. — М.: Институт психологии РАН, 2007. — 214 с.
8. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. — М.: ТЦ Сфера, 2016. — 96 с.

Творческое музицирование на уроках в детской школе искусств

Загоскина Елена Николаевна, преподаватель специального фортепиано, концертмейстер
МБУДО «Детская школа искусств» г. Луховицы (Московская обл.)

Творческое музицирование, при кажущейся на первый взгляд банальности сочетания определяющих слов, это понятие, практически не изученное в кругах преподавателей музыкальных школ. Музицирование как предмет учебного плана в ДМШ и ДШИ бытует в педагогической практике уже порядка десяти лет и включает в себя игру популярных пьес различных жанров и стилей, в том числе и в ансамбле, подбор по слуху любимых мелодий. Также музицирование мы можем рассматривать как исполнительский процесс, который приносит радость и эстетическое наслаждение в жизнь юного музыканта и его окружения.

В данной статье хотелось бы осветить понятие «творческое музицирование», сделав акцент на первом слове, раскрыть основы методологии данного вида деятельности, а также обосновать важность внедрения творческого музицирования в образовательный процесс ДМШ и ДШИ и его популяризации среди педагогов, учащихся и родителей.

Очень впечатляет многообразие методик музыкального воспитания детей. Фундамент его современной концепции составляют работы таких известных авторов как Б.М. Теплов, Н.А. Ветлугина, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Л. Баренбойм, К. Орф, Ш. Судзуки.

Очень интересна программа «Тутти» педагога-музыканта Т.Э. Тютюнниковой. Данная программа определяет содержание образовательной области «Музыка» в соответствии с требованиями ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям её реализации.

Творческое музицирование здесь предлагается как основной вид детского исполнительства в синкретических формах на основе игрового и импровизационного подхода. Музыка может рождаться абсолютно спонтанно, «видеть музыку и танцевать стихи» способен каждый человек, а самые простые предметы и вещи. Окружающие нас: посуда, баночки с крупой, речные камешки могут дружно звучать в оркестре. Центральная идея предлагаемой автором программы технологии — объединение всех участников педагогического процесса: педагогов, детей и

их родителей в единой увлекательной музыкально-художественной деятельности, в центре которой — творческое музицирование. Основные принципы педагогики К. Орфа: игровой подход, обучение в действии. Троица «музыка, речь, движение» работают в «Тутти» безотказно: в процессе обучения формируются импровизационный стиль мышления, появляется смелость и рождается творческая инициатива. Ребёнок радостно и беспрепятственно проникается процессами слушания, сочинения и исполнения музыки, которые становятся для него простыми, понятными и естественными.

Внедрение данной прогрессивной методики в образовательный процесс в дошкольных учреждениях в последние годы происходит повсеместно. А существуют ли её аналоги в системе дополнительного образования? Учебные программы в сфере музыкального образования, из года в год повторяющие себя, основываются на взгляде на музыкальную культуру, который сформировался ещё в 30–50-е годы прошлого века. В силу исторических причин, музыкальные течения в нашей стране долгое время существовали изолировано от зарубежных влияний.

В подготовительном классе дети пяти-шести лет в той или иной степени касается орф-педагогика. Независимо от уровня музыкальных способностей, они открыты для общения, любят сочинять «с ходу», исследовать возможности музыкального инструмента. В первую очередь, оказавшись за роялем, дети жаждут именно игры: изучить механику изнутри, изобразить предметы и явления, сочинить сказку, разыграв её по ролям.

Главный ресурс, которым дети обладают в этом возрасте — жажда исследовательской деятельности. В процессе игры они способны услышать звуковысотность, гармоническую окраску различных созвучий, понять логику темперированного строя, придумать свою систему нотной записи и даже освоить некоторые основы композиции. Но это происходит лишь до тех пор, пока ещё очень юный музыкант не столкнулся с жёсткими инструкциями в виде нотного текста.

Мы все знаем, что учить детей читать по букварю необходимо. Но понимаем, что этому ответственному процессу предшествует длительный период развития речевых навыков. Так, в методе Ш. Судзуки очень большое внимание отводится допотопному периоду обучения: в это время ребёнок старается достичь правильной постановки рук, точной интонации, красивого звучания и законченности музыкальных фраз. Многократные повторения, направленные не на заучивание определённой мелодии, а на точность самовыражения и раскрытие смысла музыки, дают гораздо больший эффект в плане становления и закрепления технических навыков.

Что можно сделать сегодня, чтобы школьник сел за инструмент и начал творить? Где методические указания, сборники — «рецепты» для нас, педагогов-музыкантов?

Найти для себя ответ мне помогло знакомство с деятельностью известного у нас в стране и за рубежом концертирующего музыканта-импровизатора, композитора-полистилиста и педагога Р. Столяра.

Будучи активным пропагандистом импровизационной музыки, Р. Столяр ведёт широкую педагогическую деятельность, проводя мастер-классы и семинары по индивидуальной и коллективной импровизации в России, Франции, Швейцарии, США. В том числе, в родном Новосибирске им основана Лаборатория импровизационной музыки — серия мастер-классов по современной импровизации для всех желающих.

Выпущенная петербургским издательством «Планета музыки» его книга «Современная импровизация: практический курс для фортепиано» стал первым российским учебным пособием по свободной импровизации. В нём освещаются следующие разделы: элементы музыкального языка современной свободной импровизации, тональная и атональная импровизация, использование специфических ресурсов фортепиано в импровизации, построение формы в свободной импровизации. Отдельный раздел посвящён специфическим ресурсам фортепиано. Дается краткий курс в историю импровизационной музыки. Материал книги выстроен по принципу «от простого к сложному»: от отдельных звуков к кластерам, от ладов к полиладам, от тональности к атональности и их совмещению.

Литература:

1. Орф, К. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа — М.: Советский композитор, 1978—367 с.
2. Столяр, Р. Современная импровизация: практический курс для фортепиано — П.: «Планета музыки», 2016 — с. 145—160.
3. Судзуки, Ш. Возвращённые с любовью. Классический подход к воспитанию талантов — Минск: «Поппури», 2005—192 с.
4. Тютюнникова, Т.Э. Программа музыкального образования детей «Тутти» — С.: «Музыкальная палитра», 2012—144.

По мнению автора книги, игнорирование обучения импровизации молодых исполнителей практически исключает возможность их соприкосновения с музыкальной культурой сегодняшнего дня. Ни блестящее владение инструментом, ни познания в области современной композиции не могут в большинстве своём компенсировать этот роebel, поскольку исполнение современных партитур требует практических навыков их интерпретации. Утверждения же, что искусство импровизации является неким «штучным товаром», что этому искусству невозможно обучить, являются ничем иным, как распространённым (прежде всего в профессиональной среде) заблуждением, вызванным недостатком информации в области обучения импровизации и — что существенно — практически полным отсутствием методик такого обучения в нашей стране. Движение же преподавания музыкальной импровизации за рубежом, напротив, в последние 15—20 лет стремительно набирает обороты: множится число образовательных программ и учебных пособий посвящённых импровизации, что в условиях официальной поддержки этого искусства неудивительно.

Следуя методикам Р. Столяра, школьники с удовольствием выполняют необычные задания, а зачастую импровизационные построения звучат даже более убедительно, чем пьесы, выученные по нотам. А его книга «Современная импровизация» — это неисчерпаемый кладёзь для любого творчески настроенного, «думающего» педагога.

В перспективе «Творческое музицирование» как предмет учебного плана в ДШИ и ДМШ могло бы войти в вариативную часть программы предметной области «Музыкальное исполнительство», тем самым решить множество насущных педагогических проблем:

- обеспечить преемственность методик при переходе из системы дошкольного образования;
- углубить межпредметные связи с теоретическими дисциплинами;
- стать базой для развития музыкальных способностей;
- явиться мощным средством общения, завораживающим действием для всех его участников: педагогов, детей и родителей.

Improve the writing skill by using a writing correction code and constructive feedback

Iskakova Aizhan Muslimovna, teacher of English language
Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics in Taraz (Kazakhstan)

In the article the author presents the effective way of the assessment of the students» written assignments.

Key words: *writing, writing correction code, 11 grade students*

Introduction

Writing is the most challenging skill for the majority of students. When students write they should take into consideration several areas such as the correct use of grammar, cohesion, coherence, spelling, punctuation, layout, content and etc. Also students should follow the correct structure of an essay or an article. During my teaching practice and after an analysis of students» writing assignments it has been revealed that writing skill is still the most difficult for a number of students. The majority of students struggle to produce a good piece of writing due to the incorrect use of grammar, vocabulary, sentence structure, layout and also because writing is «essentially a solitary activity...without the possibility of interaction or the benefit of feedback» Byrne, 1988 [1]. Therefore, in order to improve these particular areas it was decided

to use a writing code and constructive feedback. According to Hattie and Timperely (2007) [2] the writing code will help students to avoid making the same mistakes, whereas constructive feedback will provide students with information about what should be done better regarding some aspects of the task performance.

The organization of a process

At the beginning of the school year the 11th grade students were divided into several groups and were asked to create a writing code. Then students presented their writing correction codes with explanation to the whole class. Finally, students came up to one writing correction code with some common mistakes, which will be used both by peers and by a teacher while assessing the writing assignments.

Writing Correction Code

PS	Plural/singular
WW	Wrong word
WO	Word order
T	Tense
WF	Word form
SV	Subject verb agreement
MW	Missing word
L	Link
SP	Spelling

Fig. 1

This activity was done in order to get ideas from the students, activate their background knowledge and create an interest rather than providing them with a ready-made list of writing correction codes.

Also students were taught what constructive feedback is and how to provide their peers with the constructive feedback. The structure of feedback was the next: students start with

something positive (for example, you used very interesting collocations in your essay and give an example of these collocations from the essay), then they focus on some areas to improve (for example, pay close attention to the correct use of the Present Simple Tense) and finally, students finish with something positive (for example, overall you did a good job). Also there should be offered some specific suggestions (for

example, practice the use of the Present Simple Tense. It can be done by completing grammar exercises and then creating own sentences).

Before starting to apply the writing correction code and constructive feedback in assessing the whole essays, article or any other piece of writing, they had been practiced during each other lesson for about three weeks. Each lesson students wrote a short paragraph applying the learnt vocabulary or just expressing their opinion about a given question. Then students exchanged their written paragraphs with their peers. Students used the writing code and provided their partners with constructive feedback. However, while monitoring it was revealed that some students had problems with giving constructive feedback as they were mainly focused only on areas for improvement. Consequently, in order to assist students it was decided to recommend students to use a sticker, where students will organize their ideas (it was like a planning stage) by dividing it into two columns: good and

areas to improve. Students wrote only bully points on these stickers and then by using these ideas, it was much easier for them to provide their peers with constructive feedback. In addition, some less able students struggled with using appropriate phrases and words in giving feedback. In order to help these students the brief writing assessment criteria was created, so that students will be able to take some ideas and phrases from it. Writing assessment criteria was not changed from lesson to lesson, but some ideas were added to the list, so that students will learn some useful phrases and will be more confident in giving their peers feedback without using any clues.

In terms of a writing correction code students did not have major problems. However, during the process it was discovered that some students make mistakes, which are not in the writing code list. Therefore, it was decided to expand this list by adding some other writing codes, which will cover these mistakes. As a result, a writing code was a little bit adjusted.

Writing Correction Code

PS	Plural/singular
WW	Wrong word
WO	Word order
T	Tense
WF	Word form
SV	Subject verb agreement
MW	Missing word
L	Link
SP	Spelling
D	Delete
P	Punctuation
Dev	Develop
CS	Clause structure
SS	Sentence structure
?	Incomprehensible

Fig. 2

After three weeks students were ready to write their final products and also it was the end of the unit, which also implied to apply all learnt material from the unit into practice. As Thornburry (2004) [3] claimed that writing is a process, which goes through several stages such as planning, drafting, editing and final product Therefore, the series of lessons were organized following these well-known stages. First, students were introduced with the structure of an essay, then they analysed an example essay so that they will have a clear idea about what is expected from them. Also students were given

the writing assessment criteria to follow. The next step was planning students brainstormed their ideas and made a plan. Then they started writing their essays. The next stage was editing. During this stage students exchanged their essays and checked their partners» work using a writing code and providing their peers with constructive feedback. After getting their papers back students started to correct their mistakes following the given feedback and a writing code. The last stage was to give essays to a teacher. I also checked their essays and at the same time I overlooked their peers» feed-

back. If I agreed with this feedback, I highlighted these ideas and put smiles or wrote «Great idea! Or I agree with you». Next lesson I gave their essays back and if a students had a number of mistakes, I asked them to rewrite an essay and give me back taking into consideration all areas for improvement. In order to make sure that students will not be reluctant to write the essay again, I clearly explained them that it will help them to improve, as without making mistakes and without correcting these mistakes it is difficult to develop.

Results

In order to see whether there is an improvement or not as the assessment of the essays during the term was more formative and students were given feedback so that it will help them to develop and also students had a chance to rewrite

their papers, therefore it was decided to analyse students» summative assessment results. Due to the fact that a regular teacher does not assess her/his students» exam papers, but another teacher who teaches the same grade checks them within a department. Therefore, there was a golden opportunity to get more objective and valid results. According to the summative assessment results from the first and the second term it was seen that students» essays improved especially their grammar and vocabulary. Some students still make mistakes, but these mistakes are more about inappropriacy rather than the incorrect use of grammar or a spelling mistake. Writing is still a skill to focus on as it has a lot of areas to study and develop, but at least together with students we made small steps towards the improvement.

References:

1. Byrne D. Teaching writing skills. — Paperback, 1988
2. Hattie J. and Timperely H. The power of feedback. — Research article, 2007
3. Thornburry S. Natural grammar. — Paperback, 2004

Проблема освоения русского языка детьми-инофонами в условиях школы с полиэтническим составом

Крюкова Надежда Анатольевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Статья посвящена проблемам обучения русскому языку детей-инофонов в условиях полиэтнической школы. Содержание учебно-методических комплексов и образовательных программ не подразумевает обучение иностранных детей. Учителя начальной школы, не владея методикой преподавания русского языка как иностранного, вынуждены самостоятельно искать выход из затруднительного положения. В свою очередь, низкий уровень владения русским языком не позволяет детям-инофонам усваивать школьную программу в нужном объёме.

Ключевые слова: образовательный процесс, обучения русскому языку, методика преподавания русского языка, учащиеся-инофоны, учащиеся-билингвы, РКИ, русский язык как иностранный, полиэтническая школа.

The article is devoted to the problems of teaching Russian to foreign language children in a multicultural school. Textbooks and educational curriculum are not designed to teach foreign children. Primary school teachers, without the basic knowledge of the methodology of teaching Russian as a foreign language, are forced to solve this issue on their own. In its turn, the low level of proficiency in Russian does not allow foreign students to assimilate the school curriculum in a proper way.

Keywords: educational process; teaching Russian; children of migrants; bilingual children; Russian as a foreign language; multicultural school.

В связи с непрерывными миграционными процессами на территории Российской Федерации, в школах постоянно увеличивается количество детей-мигрантов.

За первые девять месяцев 2018 года на миграционный учет было поставлено 13,6 миллиона человек, большая часть из них (4,9 миллиона человек) зафиксирована в Центральном федеральном округе, более половины из них в Москве. По последним данным, больше всего ми-

грантов в Россию прибывают из Узбекистана (3,4 млн человек), Таджикистана (1,7 млн) и Китая (1,4 млн). Далее в списке располагаются Казахстан, Азербайджан, Армения, Молдова и Беларусь [6].

По мнению начальника отделения по работе с национальными сообществами Управления Федеральной миграционной службы Т.Н. Дмитриевой, «в Восточном, Юго-Восточном и Южном округах столицы зачастую на-

блюдается 30–60% детей-мигрантов от общего количества детей в классе» [5].

Всех иностранных обучающихся традиционно разделяют на две группы:

а. дети-билингвы — дети, свободно говорящие на двух языках, и на своем родном языке, и на русском языке. Необходимо отметить, что в семье такого ребенка разговаривают также на обоих языках;

б. дети-инофоны — дети, недавно мигрировавшие в Россию. Такие дети дома слышат только родную речь. Уровень владения русским языком у ребенка является недостаточным для наиболее полного понимания учебного материала, а также его дальнейшего использования [3, с. 31].

Обучение дисциплинам в общеобразовательных школах ведется, как правило, на русском языке. Таким образом, изучение и освоение русского языка представляет собой одно из значимых направлений образования детей, выполняя при этом сразу две функции: освоение русского языка в качестве предмета и освоение других дисциплин посредством данного языка. Для детей иной культуры освоение русского языка также становится инструментом социализации в обществе [1, с. 47].

Наибольшая трудность заключается в том, что дети разных возрастных групп поступают в образовательное учреждение вне зависимости от уровня владения русским языком (то есть, ученик любого возраста (в любом классе) может начинать учить язык с нуля в тот момент, когда в классе находятся дети с продвинутым языковым уровнем).

Анализ этнического состава 4 класса одной из общеобразовательных московских школ показал, что в классе из 26 человек пятеро — дети-мигранты (3 инофона и 2 билингва). При этом двое из инофонов поступили в данное образовательное учреждение в начале учебного года с очень низким уровнем русского языка.

Детям-инофонам сложнее обучаться на русском языке, так как, зачастую, ошибаются там, где русскоговорящий ребенок не сделает ошибки. Русский язык для них не является родным, и восприятие материала на нем практически всегда происходит сквозь призму родного языка.

В ходе проведенного анализа письменных работ учеников-инофонов 4 класса, было выделено несколько наиболее распространенных ошибок:

— определение рода имён существительных (*Моя новая платье очень красивая*);

— правописание безударных падежных окончаний имён существительных и имён прилагательных (*Эту ягоду считают лекарство от всех болезни. Замечательный кисель получается из сладкий клюквы*);

— неразличение твердости-мягкости согласных (*Лежить, кисел, знают*).

Устранение всех ошибок, допущенных детьми в диктантах и упражнениях, необходимо для того, чтобы дети-инофоны успешно социализировались в русскоговорящей среде и осваивали школьную программу, а также, чтобы их уровень владения языком в полной мере соответ-

ствовал требованиям государственных образовательных стандартов по данной дисциплине.

На сегодняшний день учителям начальной школы приходится довольно трудно: как правило, они имеют дело с поликультурными классами, но не имеют возможности учитывать специфику национальных черт и структуру и особенности родного языка инофонов в процессе классно-урочного обучения. Учителя, которые слабо знакомы или совершенно не владеют специальной методикой преподавания русского языка как иностранного (РКИ) вынуждены обучать иностранных детей «в слепую», полагаясь на собственные знания и ощущения, так как ни один учебник, рекомендованный к использованию Министерством образования и науки Российской Федерации, то есть входящий в федеральный перечень, ни одна учебная программа не предназначена для полноценного обучения детей-мигрантов.

Для большинства детей-инофонов школа представляет собой коммуникативное пространство, в котором происходит процесс освоения русского языка. Важной задачей эффективности данного процесса, является «погружение» ребенка в данную среду. В процессе общения с детьми-инофонами нужно выбирать более простые синтаксические конструкции и лексику, двигаясь от простого к сложному [3, с. 31].

В рамках классно-урочного обучения практически невозможно создать такие условия для детей-инофонов, чтобы уровень их знаний по русскому языку активно повышался. Таким образом, возникает необходимость проводить индивидуальные занятия для каждого ребенка, либо специальные групповые занятия для всех инофонов в рамках, например, внеурочных мероприятий.

В процессе обучения детей-инофонов русскому языку, самую важную роль нужно отвести формированию непосредственно речевой компетентности школьников, а затем обучать их чтению и письму.

На занятиях будет целесообразно знакомить детей и изучать с ними русскую классическую литературу, которая наиболее коррелирует с их возрастными особенностями, копировать художественные тексты, работать со словом (расставлять ударения; выписывать незнакомые слова и давать им определение; составлять тематические группы, объединив слова по одному общему признаку (например, профессии или растения); делить слова на слоги, определять части речи, род имён существительных, разбирать слова по составу и подбирать однокоренные слова; составлять словосочетания со словом; вводить слово в контекст; и т. п.) [2, с. 13].

Детям-инофонам необходимо давать домашние задания, учитывая уровень владения языком и частотные ошибки, которые будут разработаны учителем специально для каждого учащегося. Ниже приведены несколько упражнений, которые можно давать детям для самостоятельного выполнения.

Упражнение 1. Раздели данные ниже слова на три группы. Озаглавь каждую группу.

Тюльпан, сковорода, роза, хоккей, плавание, тарелка, теннис, одуванчик, футбол, кастрюля, нож, волейбол, салатник, фиалка, футбол, ромашка, вилка.

Упражнение 2. Выпиши из приведённых ниже слов слова мужского рода.

Муха, компот, корабль, тесто, печенье, сок, гроза, полотенце, гриб, туман, небо, ворон, книга, вертолёт, трава, окно, меч, речь, куст.

Упражнение 3. Соедини имена существительные из левого столбика с подходящими по смыслу именами прилагательными из правого столбика. Укажи род над именами существительными.

<i>мороз</i>	<i>долгожданная</i>
<i>океан</i>	<i>разбитое</i>
<i>рюкзак</i>	<i>хрустальная</i>
<i>солнце</i>	<i>лютый</i>
<i>перемена</i>	<i>бушующий</i>
<i>трава</i>	<i>яркое</i>
<i>ваза</i>	<i>новый</i>
<i>окно</i>	<i>зелёная</i>

Упражнение 4. Разбери слова по составу и подбери однокоренные слова.

Слонёнок — _____.

Братик — _____.

Грибник — _____.

Зима — _____.

Школьник — _____.

Для более успешного освоения детьми-мигрантами русского языка требуются регулярные практические за-

нятия и выполнение упражнений, способствующих не только достижению понимания языка, но и обретению навыков давать полные и развернутые ответы, формулировать и воспроизводить мысли в устной форме. Такой углубленный и обширный процесс погружения в новую языковую среду, знакомство и овладение русским языком необходимо осуществлять не только в рамках классно-урочного обучения, но и во внеурочное время [Хамраева 2009: 7].

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что процесс обучения детей-инофонов русскому языку, представляет собой довольно сложную, требующую отдельного внимания специалистов, задачу. Освоение русского языка детьми-инофонами будет эффективным лишь в том случае, когда с ними будут работать компетентные кадры, владеющие методикой преподавания русского языка как неродного. На данный момент, вопрос дополнительной методологической подготовки учителей, с целью разрешения проблемы обучения детей-инофонов в школах, остается открытым. Исходя из изложенного выше, важно понимать, что процесс овладения русским языком детьми-инофонами выходит за рамки учебного процесса в школе. Адаптация ребенка в новой языковой среде является задачей как учителей и родителей, так и самого ребенка. Успешность процесса преодоления языковых барьеров ребенком обусловлена и его личными стремлениями и особенностями мышления, его мотивацией и желанием достичь успехов. Только при усиленной совместной работе учителей, родителей и самого обучающегося можно добиться положительных результатов.

Литература:

1. Михеева, Т. Б. Обучение русскому языку в полиэтнической школе: деятельность учителя [Текст]. — М.: Русское слово, 2008. — 183 с.
2. Синёва, О. В. Уроки русского языка в разноуровневом коллективе // Русский язык в школе [Текст]. — 2007. — № 5. — с. 12–16
3. Ушакова, Н. Я. Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения // Молодой учёный. — 2015. — № 10.1. — с. 30–32.
4. Хамраева, Е. А. Компетентностный подход в обучении русскому языку детей-билингвов в новых реалиях российской школы [Текст]. — М.: МИОО, 2009. — с. 4–10
5. ЗАО «Редакция газеты «Московский Комсомолец» Электронное периодическое издание «МК.ru» («Число детей мигрантов в столичных школах доходит до 60 %»)
6. URL: <https://www.mk.ru/social/2015/12/14/chislo-detey-migrantov-v-stolichnykh-shkolakh-dokhodit-do-60.html>
7. АО Редакция газеты «Вечерняя Москва» («Стало известно, из каких стран больше всего мигрантов приезжает в Россию»)
8. URL: <https://amp.vm.ru/news/556381.html>

Современный педагог ДОУ

Куликова Марина Владимировна, учитель-логопед
 МАДОУ г. Хабаровска «Детский сад № 206»

В данной статье рассмотрены основные требования, которые предъявляются на сегодняшний день к современным педагогам, работающим в дошкольном образовательном учреждении, а также навыки, умения личные качества, которыми должен обладать педагог, работающий с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: *воспитание, дошкольный возраст, качества, педагог дошкольной организации, профессиональные умения, инновационные технологии, культура.*

Всестороннее воспитание ребенка должно начинаться с самых ранних лет жизни, и ведущая роль в этом на сегодняшний день принадлежит дошкольным учреждениям — первому звену в системе народного образования.

В современной системе образования педагог занимает важную позицию, поэтому приоритетное направление в структуре его педагогической подготовки занимает проблема профессионального становления и компетенции. Общество предъявляет повышенные требования к качеству подготовки специалистов дошкольного образования: они должны не только глубоко овладеть системой наук о человеке, закономерностях его физического, нравственного, психического, умственного развития, но и научиться применять эти знания в практической деятельности.

Дошкольное детство — короткий, но особенно важный период становления личности. Именно в дошкольном детстве (как ни в какой другой период) взрослый пользуется огромным авторитетом у ребенка, оказывает решающее влияние на его психическое развитие. Взрослый всегда является для ребенка не только носителем средств и образцов действия, но и живой, уникальной личностью, воплощающей свои индивидуальные мотивы и смыслы. Он является для ребенка как бы олицетворением тех ценностных и мотивационных уровней, которыми ребенок еще не обладает. На эти уровни он может подняться только вместе со взрослым — через общение, совместную деятельность и общие переживания.

С 1 января 2017 г. вступил в действие профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)». В нем очень подробно прописаны требования к образованию, знания, умения и практический опыт, которые должны быть у педагога дошкольной образовательной организации. Согласно настоящему стандарту к педагогу предъявляются следующие требования: высшее образование или среднее профессиональное образование, либо высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации.

Педагог ДОУ — это человек, который постоянно находится рядом с детьми: в группе, на прогулке, во время обеда и сна. Каждую минуту и секунду он должен неукоснительно следить за их благополучием и безопасно-

стью. Но на этом не ограничиваются его обязанности. Кроме этого, воспитатель проводит развивающие занятия с детьми, читает и рассказывает им сказки, следит за порядком и дисциплиной в группе, ведет различную групповую документацию, принимает активное участие в организации и проведении утренников.

Педагог ДОУ должен владеть современными инновационными технологиями и методиками и применять их на практике. Также педагог должен знать содержание и принципы организации дошкольного воспитания.

Для педагога важно умение работать с детьми и их родителями. Для успешного овладения профессией человек должен быть внимательным, ответственным, отзывчивым, тактичным, общительным, терпеливым, проявлять склонность к работе с детьми. Желательно иметь хорошую память, внимание, высокие коммуникативные способности. Нужна общая культура и эрудированность, грамотная и внятная речь, хорошо поставленный голос, умение управлять коллективом.

Стиль педагогического общения должен быть адекватным ситуации, доброжелательным, последовательным, недоминантным, а в поведении педагога должна быть искренность, доброта и милосердие.

Профессиональная компетентность педагога (лат. *competens* — соответствующий, способный) — это такой уровень профессиональной зрелости, который обеспечивает педагогической деятельности в широком смысле целесообразность и эффективность.

Важными профессиональными функциями педагога являются:

- создание педагогических условий для успешного воспитания детей;

- обеспечение охраны жизни, укрепления здоровья детей.

Осуществление воспитательно-образовательной работы с детьми — основная функция педагога дошкольного воспитания. Она реализуется в планировании предстоящей работы на базе программно-методической документации, в непосредственном проведении этой работы, в анализе ее результатов.

Современный педагог, опираясь на данные психолого-педагогических, социологических исследований, осознает, что основы личности человека закладываются в семье, влияние которой на развитие ребенка нельзя за-

менить влиянием никакого, даже очень квалифицированного общественного образовательного учреждения. В интересах воспитанников педагог должен содействовать повышению педагогической культуры родителей, обеспечивать согласованность в воспитании ребенка, помогать отдельным семьям в данном процессе. По этой причине определены следующие профессиональные функции современного педагога:

участие в педагогическом просвещении родителей;
регулирование и согласование воспитательных воздействий семьи и дошкольного учреждения.

Современным требованиям к образовательной работе дошкольного учреждения может отвечать педагог, который постоянно пополняет багаж своей общекультурной и профессиональной подготовки. В связи с этим обязательно еще одно направление профессиональной деятельности педагога — самообразование. Формы самообразования многообразны: от чтения литературы (специальной, художественной, посещения музеев и т. п.) до участия в конференциях, выставках, конкурсах и др.

Педагог ДОУ обязан разбираться в фундаментальных понятиях педагогики и психологии, касающихся сущности профессии учителя, педагогической деятельности, педагогического общения, этапов и закономерностей развития личности, возрастных и индивидуальных особенностей детей.

В содержание педагогической культуры педагога входит:

1. Культура педагогического мышления, которая включает в себя способность к научной обработке информации педагогических явлений; рефлекссию, интуицию;

способность к умственному труду, использование новой информации.

2. Духовно-нравственная культура.

3. Культура общения.

— культура речи;

— владение приемами и методами взаимодействия и воздействия на ребенка в сочетании с педагогическим тактом.

— педагогический такт — способность выбирать правильный, адекватный подход к воспитаннику, проявляющийся в уважении в его личности.

4. Культура поведения и внешнего вида (одежда, внешний вид).

Педагогическая культура — это основа педагогического мастерства. Педагог — человек высокой культуры, ее носитель, он воспитывает и создает культуру последующего поколения.

Таким образом, можно сделать вывод, что профессиональная деятельность педагога дошкольного учреждения весьма многогранна по своему содержанию, условно делится на ряд направлений (функций). Сферой педагогической деятельности охвачены дети, их родители, коллеги, сам воспитатель, сознательно совершенствующий и свое мастерство, и свою личность. Исходя из этого, определены обоснованные требования к профессиональным качествам личности современного педагога дошкольной образовательной организации, к объёму и составу мировоззренческих, общекультурных, психолого-педагогических, специальных знаний, а также перечень педагогических умений и навыков.

Литература:

1. Ройтблат, О. В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра // Вестник ТО-ГИРРО. 2014. — № 2(29).
2. Гладкова, Ю., Соломенникова О. Индивидуальный маршрут непрерывного профессионального образования и развития педагога // Журнал «Дошкольное воспитание», 2018. — № 3. — с. 69–76.
3. Горбунова, Л. Н., Сорокина Е. В. Перспективная модель профессионального развития педагогов на основе индивидуальных методических маршрутов // Конференциум АСОУ. 2015. — № 1. — с. 55–61.
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н.

Логоритмика как инновационный метод работы с детьми дошкольного возраста

Малахова Юлия Цыренжаповна, музыкальный руководитель
МБДОУ Детский сад № 70 «Солнышко» г. Улан-Удэ

Ключевые слова: логоритмика, инновация, ребенок, музыкальный руководитель, детский сад.

В связи с ускоряющимся ритмом жизни, общей модернизацией в современном обществе обозначился нравственно-культурный кризис. Условия современности

таковы, что традиционное обучение в ДОУ не может полностью соответствовать настоящим требованиям ФГОС. Использование инноваций в работе с детьми открывает

педагогу новые возможности преподнесения материала. Поэтому педагогическая деятельность **музыкального руководителя** требует обращения к новым формам, которые бы позволили образовывать дошкольников так, чтобы они об этом даже не догадывались. Ориентиром в этом направлении являются требования ФГОС ДО, которые определяют новое представление о содержании и организации **музыкального развития**.

Инновация (англ. innovation) — новшество, нововведение. Использование инноваций в детском саду предполагает введение в образовательный процесс обновлённых, улучшенных и уникальных идей, полученных творческими усилиями педагога. **Целью инновационной деятельности в дошкольном учреждении является повышение эффективности процесса обучения и получение более качественных результатов.**

Важным отличием инновационной деятельности от традиционной является то, что педагог выполняет роль не наставника, а соучастника процесса. Тем самым ребёнок чувствует больше свободы, что побуждает его к большей творческой активности. А также знание даётся воспитаннику не в готовом виде, как раньше, а добывается самим ребёнком в ходе своей исследовательской деятельности.

С каждым годом среди дошкольников выявляется все больше детей с различными нарушениями речи. Поэтому приходится применять более эффективные формы коррекции речи. А так как логоритмика — это один из видов здоровьесберегающих технологий и одно из звеньев коррекционной педагогики, поэтому было решено применять данную технологию на практике. Логоритмика — это, прежде всего комплексная методика, которая включает в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания.

Основные задачи логоритмического воздействия:

- развивать слуховое внимание и фонематический слух;
- развивать музыкальный, звуковой, тембровый, динамический слух, чувство ритма, певческий диапазон голоса;
- развивать моторику, мимику, пространственные движения;
- воспитывать умение перевоплощаться, выразительность и грацию движений, согласовывать музыку с движениями;
- развивать речевую моторику для формирования артикуляционной базы звуков;
- формировать, развивать и корректировать слухо-зрительно-двигательную координацию.

Такую форму работы я впервые начала осуществлять в 2017–2018 учебном году. С помощью данной технологии я решаю множество оздоровительных, образовательных, воспитательных, коррекционных задач в занимательной и непринужденной обстановке. Апробируя данную методику, уже в течение первого года работы, я выявила положительную динамику, прежде всего в речевом развитии детей. Неговорящие дети, именно на занятиях, в которые

включен комплекс логоритмических упражнений, демонстрируют первые речевые успехи. Обычно дети, у которых наблюдаются нарушения речи, стесняются выступать перед детским коллективом. В процессе систематических занятий можно отметить положительную динамику в их эмоциональном состоянии. Кроме того, дети учатся общаться в группе, улучшаются их коммуникативные навыки.

Вся работа строится на следующих принципах:

- От простого к сложному;
- Наглядность;
- Индивидуализация;
- Связь обучения с жизнью;

Вся моя деятельность с детьми вариативна. Например, песенный репертуар может включать знакомые песни, также можно изменить игровой материал, использовать знакомые стихотворения и т. п. Последовательность коррекционной работы варьирую в соответствии с характером речевых нарушений, индивидуальных и возрастных особенностей детей. Детям, которые не могут в полном объеме овладеть артикуляционными навыками, оказываю индивидуальную помощь.

Пальчиковые игры и речедвигательные упражнения провожу под музыкальное сопровождение или без него. Главной задачей этих игр является ритмическое исполнение стихотворного текста, согласованное с движениями.

Упражнения мы разучиваем с детьми в 3 этапа: движения, текст, потом все вместе. Все занятие проходит ненавязчиво, в игровой форме, так дети легче овладевают двигательными навыками, запоминают стихотворения и песни с движениями.

При работе над дыханием особое внимание нужно уделять развитию равномерного выдоха у детей. Для этого я подбираю образные песни с доступным текстом, фразы в которых должны быть короткими.

В занятия я обязательно включаю коммуникативные игры и танцы. Танцевальные движения мы также разучиваем в несколько этапов. Для того чтобы задействовать малоактивных детей, я подбираю игры с выбором участника или приглашением. При отборе игр обязательно учитываю то, чтобы их правила были доступны и понятны детям. В коммуникативных танцах и играх не оцениваю качество выполнения движений, это позволяет ребенку раскрепоститься.

Я считаю, самое важное в моей работе — это координированная работа всех составляющих. Только тогда можно будет сказать, что речь ребенка в будущем будет красивой, звучной и выразительной. Поэтому на своих занятиях я отрабатываю не только технику дыхания, голоса, темпа, но и их взаимосвязь и слаженность. Еще один плюс моих занятий по логоритмике — это то, что они групповые. Такие занятия помогают ребенку научиться работать в детском коллективе и активно с ним взаимодействовать.

Практика показала, что регулярные занятия логоритмикой способствуют развитию правильной речи ребенка,

формируют у него положительный эмоциональный настрой, такие занятия учат ребенка общаться со сверстниками и многое другое. По результатам мониторинга, в результате использования логоритмики, к концу учебного года у детей прослеживается положительная динамика речевого развития.

При разработке любой логоритмической деятельности я учитываю главный принцип достижения эффективности в работе — индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывающий его возрастные, психофизиологические и речевые возможности. А также для того, чтобы занятия по логоритмике проходили более успешно, нужно обязательно выполнять педагогические условия: постоянно привлекать внимание детей и пробуждать у них интерес к выполнению упражнений, создавать благоприятную психологическую атмосферу. В моей работе также важно правильно организовывать общение с детьми. До-

брожелательное, внимательное отношение к каждому ребенку — это залог успешной работы.

Взаимодействие всех педагогов и родителей также является одним из необходимых условий для получения хорошего результата. Речевые, пальчиковые игры, динамические паузы воспитатель и психолог могут использовать на своей общей образовательной деятельности. Эти же упражнения и игры я предлагаю родителям в качестве рекомендаций для закрепления дома.

Все окружающее нас живет по законам ритма. Смена времен года, день и ночь, сердечный ритм и многое другое подчинено определенному ритму. Любые ритмические движения активизируют деятельность мозга человека. Поэтому я считаю, что для будущего наших детей это очень важно, так как время не стоит на одном месте, а движется вперед и поэтому в педагогической деятельности нужно использовать новые развивающие технологии.

Литература:

1. Анишина Т.П. Справочник музыкального руководителя. № 4. — М.: МЦФЭР, 2013.
2. Вихарева, Г. Ф. Играем с малышами. — СПб.: Композитор, 2007.

Особенности формирования словаря у детей младшего дошкольного возраста

Маркова Евгения Валерьевна, доктор медицинских наук, профессор;
Кендина Татьяна Алексеевна, студент
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье авторы раскрывают особенности формирования словарного запаса слов у детей трех-четырех лет.

Ключевые слова: словарь, дети младшего дошкольного возраста.

Речь как один из процессов общения возникает и развивается от потребности человека контактировать в социуме. Речь — это один из показателей развития ребенка. Через нее он реализует свои коммуникативные, информативные и познавательные потребности.

Развитие речи дошкольников играет большую роль и проходит в течение нескольких возрастных периодов. Начальным и самым главным периодом принято считать возраст от года до четырех лет, когда ребенок осваивает основные правила родного языка. Это происходит посредством общения с окружающими его людьми.

Проблема формирования словарного запаса на данный момент занимает одно из главных мест. Вопросы о состоянии словаря детей и о поиске методики для эффективной работы является одним из самых актуальных. Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью более полного освещения вопросов, связанных с лексиче-

ским развитие ребенка в младшем дошкольном возрасте. Обогащение словаря — одна из важнейших задач в системе работы по обучению родному языку в детском саду.

Взрослый помогает ребенку освоить полноценное общение, учит его пользоваться разными формами и типами высказывания. Особенности освоения словаря в том, что он неразрывно связан с обогащением знаний об окружающем мире, предметах и явлениях быта, о природе [4].

Пополнение словаря происходит за счет взаимодействия с окружающим миром, во время всех видов детской деятельности, общения. Все это имеет особое значение в дошкольном возрасте, так как именно этот период ребенка считаете более благоприятным для его полноценного развития.

Ф. А. Сохина считала, «в дошкольном детстве практическое освоение родным языком достигает высокого уровня, а речевое развитие ребенка представляет собой

стержень общего психического развития. Развитие — изменение, представляющее переход от простого к все более сложному, от низкого к высшему, процесс в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений» [4]

И так мы видим, что овладение словарем, по мнению А. Н. Леонтьева, «занимает важное место в общей системе работы о речевому развитию детей и является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значении слов». [2]

При развитии словаря детей дошкольного возраста, принято выделять две стороны: количественный рост словаря ребенка и качественный, что в общем понятие означает овладение ребенком значениями слов.

Количественный словарь ребенка зависит от условий жизни и воспитания, так как в литературы данные значительно разнятся между собой. К примеру, в три года словарный запас ребенка составляет примерно 1550 слов, а вот уже к четырем годам, мы наблюдаем около 1900, следовательно, в 5 лет — 2000 слов, а в 6–7 лет до 3500–4000 слов. Огромный скачок в развитие словаря обусловлен не только за счет заимствования слов из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов. [1]

Особенно быстро в словаре ребенка закрепляются существительные и глаголы, гораздо меньшее количество прилагательных. Этот факт можно объяснить, во-первых, условиями воспитания (мало кто при знакомстве обращает внимание ребенка на признаки предмета), во-вторых, характером имени прилагательного, он носит более абстрактный характер. Как можно заметить, дети уже на третьем году жизни владеют довольно обширным словарем, позволяющим им общаться с окружающими.

Данные, приведенные выше, еще раз показывают нам, что дети на третьем — четвертом году жизни, владеют достаточно обширным словарным запасом, что обеспечивает им общение с окружающими. Однако, важна не только количественная составляющая словаря ребенка, но и качественное развитие — развитие значения слов.

Литература:

1. Атласова, Т. Л. Формирование словаря старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр. Электронный ресурс.
2. Леонтьев, А. Н. Становление психологии деятельности / А. Н. Леонтьев. Москва
3. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. М.: Правда, 2014. 127 с.
4. Сохина, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста пособие для воспитателя дет сада. / Ф. А. Сохина. М.: Просвещение. 2015. 223 с.

Так, А. А. Потебня хорошо высказался в отношении смысловой природы детских слов: «Значение первых слов у детей есть не действие, не предмет, а чувственный образ. Первые слова очень своеобразны. Для них характерен полисемантизм. Такие первые слова, в сущности, еще не являются словами. Настоящее слово рождается как обозначение предмета и связано непосредственно с жестом, который указывает на предмет». [3]

Ребенку сложно познавать окружающий мир самому, для этого ему необходимо постоянное общение со взрослым, который не только покажет новый предмет, явление, понятие ребенку, но и сможет объяснить его. Очень важно при общении с детьми соблюдать данное условие, это поможет им закреплять новые слова и в дальнейшем они смогут пользоваться словами в правильном значении.

Важно при общении создавать правильные условия, расширяющие кругозор ребенка и позволяющие правильно пользоваться новыми словами или исправлять ошибки, допущенные ребенком в случае неправильного их понимания. Необходимо задавать ребенку вопросы, мотивировать его на более сложные и развернутые ответы, так как это требует от ребенка все новых и новых знаний.

Также не стоит забывать о играх и упражнениях, позволяющих развивать количественный и качественный словарь ребенка в игре. Во время игры ребенок учится самостоятельно себя контролировать, проявляет себя. Отличительной чертой дидактических игр и упражнений является то, что их процесс направлен на достижение определенных целей и задач, а процесс игры контролируется непосредственно самим взрослым.

К примеру, к таким играм относят описание предметов. Игра заключается в том, что взрослый просит ребенка описать предмет, при этом ребенок должен как можно красочней описать данный предмет. Назвать его цвет, форму, признак, на что он поход, придумать с ним действие и рассказать его.

Таким образом, развитие словаря — это длительный процесс овладения словарным запасом.

Раскрывая проблему развития словаря у младших дошкольников, мы убедились в актуальности данной проблемы. Эту проблему в своих трудах рассматривали многие психологи и педагоги.

Тематический классный час как эффективная форма внеурочной воспитательной работы в довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации

Мирошник Галина Владимировна, воспитатель

Филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище)

Ключевые слова: Севастополь, нахимовец, классный час, воспитательная деятельность, оборона Севастополя.

Воспитательный процесс сложен, динамичен и многогранен. Он, как любое социально-психологическое, социально-культурное явление, имеет свои формы — варианты организации воспитания, своеобразные композиционные структуры воспитательной деятельности. Педагогическая практика постоянно создает их, количество форм внеклассной воспитательной работы непрерывно возрастает.

Выбор формы воспитательной деятельности зависит от многих факторов: «достигнутого уровня развития детского коллектива, возрастной и типологической характеристики детей, особенностей взаимоотношений между воспитателем и воспитанниками» [3, с. 63], а также от уровня профессионализма самого воспитателя.

Классный час, направленный на формирование и развитие детско-юношеского коллектива в целом и каждого его участника в отдельности, среди внеурочных систематических форм воспитательной работы занимает особое место. Хотя традиционно классный час относится к категории форм управления и самоуправления, в ходе его проведения могут осуществляться виды деятельности, характерные и для других категорий форм, например:

— *познавательная*, которая обогащает представления обучающихся об окружающей действительности, формирует потребность в образовании, способствует интеллектуальному развитию;

— *общественная*, содействующая социализации подростков, включающая их в сопереживание проблемам общества, приобщающая их к активному преобразованию действительности;

— *ценностно-ориентировочная*, направленная на рациональное осмысление общечеловеческих и социальных ценностей мира, на осознание личностной причастности к миру во всех его проявлениях, осознание своего Я, развитие рефлексии;

— *художественная*, которая развивает чувствительное мироощущение, потребность в прекрасном, способность к художественному мышлению, реализует индивидуальные способности [2].

Классный час в довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны РФ считается одной из важных форм воспитательной деятельности, в процессе подготовки и проведения которой создаются условия для усвоения воспитанниками базовых национальных ценно-

стей. Интерес к подобным внеклассным мероприятиям в системе военного образования неслучаен. Он объясняется тем, что классные часы (часы классных руководителей, часы общения) являются благодатной почвой для решения различных педагогических (образовательных, воспитательных, развивающих) задач, таких как расширение кругозора воспитанников, пробуждение у них внимания к жизни общества, а на основе общественно значимых тем развитие личностных моральных качеств и ценностных ориентиров, позволяют обеспечить условия для повышения престижа воинской службы в Вооруженных силах РФ, поднятия авторитета офицера в обществе. Решить все поставленные задачи на отдельно взятом классном часе, даже профессионально организованном, нельзя. Однако, если классные часы проводятся систематически, они разнообразны по содержанию и по форме проведения, то планируемые результаты деятельности реально достижимы.

При подготовке классного часа, в основе которого лежит общение педагога и воспитанников, необходимо помнить, что подобное внеурочное мероприятие не предполагает академической формы подачи и назидательности со стороны наставника, хотя его роль в подготовке и проведении такого рода мероприятий зачастую является приоритетной. По меткому замечанию Н. Е. Щурковой, классный час — это «непринужденный разговор», содержанием которого является сама жизнь, но к подбору тем для этого разговора следует относиться серьезно и обдуманно, обращая внимание только на те «явления», что «несут воспитательный заряд» и чье «осмысление может помочь становлению нравственности», «выработке активной жизненной позиции» [4]. Роль педагога при подготовке и проведении классных часов может быть различной. Он может проводить мероприятие сам, используя различные формы, отводя обучающимся либо роль пассивных наблюдателей и слушателей, либо сделать их активными участниками процесса, в ходе мероприятия организовав беседу или дискуссию. Несмотря на то, что классный час считается типом фронтальной воспитательной работы, не исключается использование на нем различных активных и интерактивных методов, и опытный педагог не упустит возможности подтолкнуть воспитанников к совместному творчеству, созданию индивидуальных или групповых проектов. Тогда уже классному

наставнику достанется роль наблюдателя-консультанта. Самое главное — «уловить, почувствовать, определить степень подготовленности учеников к восприятию тех отношений, в которые планирует включить их педагог» [4], а для этого необходимо учесть уровень сплоченности, воспитанности вверенного коллектива, интересы и увлечения его членов, их возможности.

В педагогике известны разнообразные виды классных часов: они могут быть организованы в форме классного собрания или воспитательного часа, экскурсии по историческим местам или встречи с интересными людьми, в форме лекции или читательской конференции, игры-путешествия или КВН, могут быть информационными, ситуационными, тематическими.

Остановимся на тематическом классном часе, как на наиболее интересной и полезной форме проведения. Мероприятие, посвящённое определенной теме, например, ознакомлению с историческими местами родного города, судьбе героя русско-турецкой войны Александра Ивановича Казарского или особенностям ведения морского боя в годы Великой Отечественной войны и т. п., делает общение педагога со своим классом более целостным, помогает нахимовцам сосредоточиться на важных событиях, конкретных деталях происходящего. Тематический классный час эффективен еще и потому, что всегда можно подобрать тему, с одной стороны, актуальную для воспитанников, с другой — отвечающую требованиям Программы воспитания и социализации нахимовцев 5–9-х классов Филиала Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище). (далее Программа) Данная Программа направлена на «воспитание достойного выпускника военно-морского училища на основе формирования патриотизма, обеспечения духовно-нравственного развития, социализации, профессиональной ориентации, формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни» [2, с. 4]. Любая тема, связанная с развитием базовых национальных ценностей, как и тематический классный час (особенно на военно-патриотическую тему), будет служить общему делу воспитания гражданина РФ — «одной из краеугольных задач любого образовательного учреждения» [3, с. 368].

Тематические классные часы могут быть объединены определенной тематикой в продолжение не одного учебного года, а нескольких учебных лет. Так, воспитателями нашего училища, работающими с классами в одной параллели, была подготовлена серия тематических (посвященных I-ой обороне г. Севастополя 1854–1855 гг.) классных часов, которые проводились на протяжении трех учебных лет. Выбор общей темы был продиктован заявленными в Программе в качестве приоритетных направлениями, такими как воспитание гражданственности и патриотизма, социальной ответственности и компетентности, правовое, экологическое и физическое воспитание, воспитание культуры мужского социального поведения [2, с. 7]. Эти тематические классные часы были связаны не

только общей тематикой, но и единой целью — формированию патриотического самосознания, и решали задачи: погружение в события I-ой обороны г. Севастополя, знакомство с судьбой ее участников, изучение их подвигов создали благоприятные условия для развития гражданско-патриотического, морально-нравственного воспитания нахимовцев, воспитания у них любви к России, своему народу, родному городу Севастополю, верности Отечеству, уважения к историческому и культурному наследию страны, способствовали осознанию необходимости быть постоянно готовыми к защите своей Родины.

Классные часы, объединенные данной тематикой, были разнообразны как по форме проведения (виртуальная экскурсия, тематическая лекция с показом презентации и просмотром видеофрагментов, лекционный форум (лекция с элементами дискуссии), живая газета, сюжетно-ролевая игра), так и по содержанию. Вот некоторые из отдельных тем:

1. «Павел Степанович Нахимов и его роль в I обороне Севастополя».
2. «Владимир Алексеевич Корнилов — вице-адмирал российского флота, герой Крымской войны».
3. «Матрос Петр Кошка — герой I обороны Севастополя».
4. «Павел Степанович Нахимов и Севастополь».
5. «Герои I обороны Севастополя в сражении на Малаховом кургане».
6. «Место 4 бастиона в I обороне Севастополя».
7. «Особенности подземно-минной войны в I оборону Севастополя».
8. «Лев Николаевич Толстой в I обороне Севастополя» и т. п.

Работа по подготовке серии тематических классных часов достаточно трудоемкая, требует творческого подхода. Чтобы добиться высоких воспитательных результатов, педагог, по мнению Н. Е. Щурковой, прежде всего должен быть хорошим стратегом, который «ставит цель и определяет направленность всех усилий на поставленную цель» [5, с. 53]. Воспитание всегда целенаправленно. Поэтому при организации любого воспитательного мероприятия определение четкой цели всегда первично, потом уже классный руководитель сам или совместно с учащимися обязан: выбрать форму проведения; в соответствии с требованиями к содержанию классного часа собрать материал, составить план, подобрать различные методы и средства, стимулирующие интерес к заявленной теме, подготовить наглядные пособия, раздаточный материал, аудио и видеосопровождение, уточнить свою роль и роль воспитанников в процессе организации и проведения классного часа; распределить задания между участниками и т. п. Лучший способ подготовки, конечно, коллективная творческая деятельность, однако привлечь всех обучающихся к организации и участию получается не сразу. Однако если проводить классные часы систематически и к каждому из них готовиться продуманно и основательно, то результат не заставит себя долго ждать.

Как показывает опыт, искренняя заинтересованность педагога в деле, его энергия и увлеченность быстро передаются воспитанникам. Так, если в первый учебный год вдохновителем и организатором мероприятий был в основном классный наставник, а нахимовцы лишь выполняли предлагаемые задания, то постепенно — от классного часа к классному часу — обстановка изменялась: из непосредственного организатора работы классный руководитель превращался в консультанта и советчика. Организаторами же мероприятия и активными его участниками становились сами обучающиеся. Сначала педагог стремился привлечь их к выбору темы предстоящего классного часа, а потом обеспечивал условия для деятельного участия воспитанников в ходе самого мероприятия. Способы применялись самые разные. Например, когда совместно выбирали «героев» для тематических классных часов, то заранее подготовленные члены актива класса, выписав на доске имена участников I-ой обороны (В. А. Корнилов, П. С. Нахимов, В. А. Истомин, Петр Кошка и т. п.), представляли каждого из них, после чего одноклассникам предлагалось выбрать тех, кто привлек особое внимание. Чем чаще фамилия участника обороны встречалась в записках нахимовцев, тем более у него было шансов стать «героем» очередного классного часа. Для проведения классного часа по теме «Герои первой обороны Севастополя в сражении на Малаховом кургане» (2017–2018 уч. г.), организованного в форме живой газеты, нахимовцы уже не только выбирали героев, у которых интересно было бы взять интервью, но и самостоятельно составляли вопросы для этого «интервью» и даже подбирали предполагаемые ответы, опираясь на личные письма участников обороны, воспоминания современников. На основе составленных обучающимися вопросно-ответных реплик готовились репортажи с Малахова кургана 1854–1855 гг., в инсценировке которых тоже участвовали воспитанники. В классном часе — виртуальной/ интерактивной экскурсии изъявившие желание нахимовцы были экскурсоводами, разделив с наставником роль ведущего. Тексты для своих экскурсий воспитанники писали самостоятельно. Привлечение обучающихся к разработке тем классных часов, составлению плана работы, оформлению раздаточного и наглядного материала, подбору видеофрагментов, созданию презентаций, инсценированию, написанию текстов выступлений стимулировали воспитанников не только к сбору военно-исторической, историко-краеведческой информации по определенной теме, углубленному ее изучению, но и к

развитию у них специальных умений и навыков, побудили к творчеству.

Серия тематических классных часов положила начало большому коллективному исследованию, итогом которого стал реализованный в рамках летней практики творческий проект на тему «Роль адмиралов и личного состава Черноморского флота в I-ой обороне г. Севастополя 1854–1855 гг».. В процессе проектной деятельности обучающиеся, разделившись на группы, самостоятельно из различных источников собирали необходимый теоретический материал, развивали коммуникативные навыки и исследовательские компетенции: под наблюдением педагогов анализировали, выявляли проблему, формулировали гипотезы, делали обобщения, готовили доклады и презентации. Главная задача наставника в данной ситуации — не навредить чрезмерной опекой и назидательностью. Необходимо постоянно помнить, что демократичное, уважительное отношение к подопечному, с одной стороны, может ему проявить себя, а с другой — обеспечит условия для получения положительного результата, значимого для всех членов классного коллектива, для развития гуманных взаимоотношений между одноклассниками.

Таким образом, правильно скоординированные действия педагога и воспитанников в процессе подготовки и проведения тематических классных часов обуславливают реализацию основных воспитательных функций классного часа. [4] Это, в свою очередь, обеспечивает условия для решения многих учебно-воспитательных задач: расширение круга знаний обучающихся (*просветительская*); формирование у них определённых отношений к объектам окружающей действительности, выработка определённой иерархии материальных и духовных ценностей (*ориентирующая*); закрепление на практике полученных знаний о жизни (*направляющая*); формирование у воспитанников привычки обдумывать и оценивать свою жизнь и самих себя, выработка умений вести диалог, аргументированно отстаивать своё мнение (*формирующая*) [4, 5].

Все вышеперечисленное ярко демонстрирует то, что неформально подготовленный и профессионально организованный классный час является эффективной формой внеурочной воспитательной работы, в процессе подготовки и проведения которого обучающиеся, не только обогащаются знаниями, проявляют индивидуальность и свои творческие способности, но и формируют систему эмоционально — чувственной сферы и ценностных отношений личности.

Литература:

1. Программа воспитания и социализации нахимовцев 5–9-х классов 2017 год. — Севастополь: ФГКОУ «Филиал НВМУ (СевПКУ)», 2017. — 73 с.
2. Слостенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
3. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина и др.; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 144 с.

4. Щуркова, Н. Е. Вы стали классным руководителем. — М.: Педагогика, 1986. — 112 с. (Воспитание и обучение. Б-ка учителя) — Режим доступа: https://vk.com/doc61880952_128241690
5. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005. — 366 с. (Серия «Учебное пособие»).

Семья и детский сад как социокультурная среда формирования личности ребёнка (из опыта работы)

Морозова Ирина Анатольевна, воспитатель;
Жалыбина Елена Викторовна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр — детский сад № 182»

Ребенок дошкольного возраста постоянно находится в окружении семьи и детского сада. В этом окружении он узнает новую для него информацию, социализируется и адаптируется к дальнейшей жизни. Зачастую бывает так, что педагогическое воздействие в дошкольном учреждении не приносит удовлетворительных результатов. Как правило, связано это не с тем, что педагог плохо образован, а с тем, что используются разные требования в семье и садике к ребенку. Для нахождения решений проблем, связанных с успешным воспитанием и обучением детей, педагоги во все времена тесно контактировали с семьями воспитываемых детей.

Не все родители достаточно компетентны в области педагогики и возрастной психологии. Соответственно, не владеют знаниями об индивидуальных особенностях в развитии детей, испытывая трудности в воспитании. Для того чтобы обучение и воспитание было успешным, необходимо создавать условия сотрудничества между педагогами, родителями и детьми в условиях дошкольной образовательной организации.

В отечественной системе образования общественное воспитание находилось в приоритете над семейным. Именно поэтому вопросами развития детей, посещающих детские сады, занимались детские сады, задачей которых являлось педагогическое просвещение родителей.

Для того чтобы вовлекать родителей в воспитательно-образовательный процесс детей, используются разнообразные формы — информационные стенды, папки-передвижки, родительские собрания, групповые и индивидуальные консультации, мастер-классы на разные темы, детско-родительские клубы. В настоящее время большим спросом у родителей пользуется информирование с помощью интернет технологий. Педагоги создают различные сайты, и страницы где публикуют полезную информацию для родителей, отвечают на распространенные вопросы.

Все педагоги в своей работе должны стремиться к реализации таких задач как создание взаимопонимания для поддержания положительного эмоционального состояния между всеми участниками воспитания.

С родителями проводятся сортивные развлечения, благодаря которым мы вовлекаем родителей в активную

жизнь детского сада, также используется личный пример взрослого в привитии интереса к здоровому образу жизни у детей, и не мало важным является психологическое сближение детей и родителей.

Для родителей также проводятся открытые занятия, это одна из самых эффективных форм организации учебного процесса в дошкольных учреждениях. На таком занятии педагог может поделиться родителями и другими присутствующими самостоятельно разработанными способами преподавания и взаимодействия с детьми. Несмотря на то что план готовится заранее, в течение открытого урока демонстрируется реальный образовательный процесс. Открытые занятия способствуют установлению и укреплению связей с семьей. Родитель может наглядно познакомиться жизнью детского сада.

настоящее время как никогда актуальна проблема взаимодействия семьи и ДОО. Многие родители предполагают, что детский сад это то место, где присматривают за детьми, пока родители заняты. Вследствие этого, педагоги, часто испытывают существенные трудности в общении с родителями воспитанников. Неопытным педагогам бывает сложно донести информацию до родителей, которые как будто специально не хотят слушать. Мало объяснить родителям, что ребенка надо не только накормить и аккуратно одеть, но и научить его самообслуживанию, умению рассуждать, размышлять. Добиться этих умений можно только в постоянном общении со своим ребенком.

Те педагоги, которые столкнулись с данной проблемой, ищут способы и методы, которые помогут заинтересовать родителей во взаимодействии для создания единого воспитательного, и образовательного пространства, как дома, так и в стенах детского сада.

Родителям нужно понимать, что в первую очередь детский сад — помощник в воспитании и обучении ребенка. Не следует перекладывать всю ответственность на педагогический состав и отстраняться от воспитания и обучения детей. Детский сад не может заменить семейное воспитание. Связано это с тем, что детский сад и семья имеют разные функции и методы воздействия на детей.

Взаимодействие с каждой семьей для получения наилучшего результата. Добиться этого можно только путем просвещения и поддержки родителей.

Также педагогам необходимо следовать принципам доброжелательности при взаимодействии с родителями. Нужно уметь поддержать и успокоить родителя, если это необходимо. Принцип индивидуального подхода в общение с родителем. Исходя из индивидуальных особенностей родителей, подбираются такие методы и средства, которые будут восприняты максимально эффективно. Принцип сотрудничества, который подразумевает не наставничество, а активное взаимодействие. Педагог должен серьезно относиться к работе с родителями, детально продумывая каждое мероприятие. Здесь важно качество, а не количество. И последний принцип динамичности. Педагоги должны постоянно совершенствовать свои знания, для того чтобы находить подход не только к детям, но и к

их родителям, учитывая социальный статус, образование и воспитательные запросы. Важно уметь говорить с родителями на «одном языке».

Родителям нужно понимать, что без их участия полноценное воспитание и развитие ребенка невозможно. Воспитатель в одиночку не сможет воспитать гармоничную личность. Семья и детский сад два важных взаимосвязанных кусочка. Каждый кусочек, дает ребенку определенный социальный опыт и умения. Только в сочетании друг с другом, они создают благополучные условия для вхождения маленького человека в большой мир. Только во взаимодействии детского сада и семьи можно успешно воспитать и обучить дошкольника всеми необходимыми для его возраста знаниями и умениями. Важно помнить: «Ребенок зеркало семьи; как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца».

Психофизиологические условия развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста

Орлова Наталья Владимировна, студент магистратуры;
Пуляевская Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент
Иркутский государственный университет

Статья направлена на раскрытие теоретических взглядов на формулирование таких понятий как «интеллект» и «интеллектуальные способности» и их развитие у детей старшего дошкольного возраста. Сопоставление позиций авторов в понимании важности развития интеллектуальных способностей, в определении условий, помогающих в этом.

Ключевые слова: интеллект, способности, интеллектуальные способности, умственные способности.

*Ум — это не деятельность, а способность к ней.
Аристотель*

Сегодня перед педагогами в детском саду стоит задача воспитать не только творческого, всесторонне развитого человека, но и хорошо ориентирующегося в постоянно меняющейся действительности, готового осваивать разные виды деятельности. Одним из направлений развития современного образования является социокультурная модернизация, дающая установку на конструирование образования как социальной деятельности, ведущей к построению гражданского общества и развитию индивидуальности человека в изменяющемся мире.

В основе данной концепции лежит теория детоцентризма, провозглашающая мысль о том, что в центре любых государственных решений и политических программ должна находиться идея детства [2, 8]. Отсюда особый статус дошкольного уровня образования, так как именно в этот период закладываются фундаментальные компоненты становления личности ребенка и основы интеллектуального развития. В законе «Об образовании

в РФ», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, «Стратегии развития воспитания до 2025 года» заложено новое направление в развитии образования в РФ, целью которого является создание механизмов устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия вызовам XXI века, социально-экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

Проблеме развития интеллектуальных способностей, их формирования уделяли внимание не только отечественные психологи А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, но и зарубежные, такие как Гарднер Говард, Ж. Пиаже и другие. Впервые вопрос об индивидуальных различиях в интеллектуальных способностях поставил Фр. Гальтон в своей книге «Исследование человеческих способностей и их развитие», опубликованной в 1883 году. Гальтон предположил, что закономерно интеллектуальные возможности определяются особенностями биологиче-

ской природы человека и ничем принципиально не отличаются от его физических и физиологических характеристик.

В отличие от Гальтона, другой не менее известный психолог Бине признавал влияние окружающей среды на особенности познавательного развития. Интеллектуальные способности характеризовались им не только с учетом сформированности некоторых познавательных функций, но и таких сложных познавательных процессов, как пространственное различение, запоминание, воображение и т. д., но и уровня усвоения ими социального опыта (информированности, грамотность, умение устанавливать и поддерживать контакты, уметь понимать эмоциональное состояние своё и других, кооперироваться и сотрудничать и т. д.) [18, 30].

В настоящее время в психологической науке нет единого мнения по поводу трактовки понятий «интеллектуальные способности» и «интеллект».

Под интеллектом понимается способность человека мыслить, принимать решения. Интеллектуальные способности человека включают в себя множество компонентов, которые взаимосвязаны между собой и реализуются в выполнении человеком разнообразных социальных ролей. [20, 14] Изучив литературу можно сделать вывод, что понятие «интеллект» очень тесно связано с понятием «способности». Некоторые из природных способностей являются общими у человека и у животных, особенно высших, например — у обезьян. Такими элементарными способностями являются восприятие, память, мышление, способность к обычным коммуникациям на уровне экспрессии. Эти способности непосредственно связаны с врожденными задатками, но не тождественны им, а формируются на их основе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей, оперантного обусловливания, импринтинга и ряда других.

В остальном по своим способностям, по их набору и механизмам формирования человек и животные принципиально отличаются друг от друга. У человека, кроме биологически обусловленных, есть способности, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. Это общие и специальные высшие интеллектуальные способности, основанные на пользовании речью и логикой, теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные [15, 150].

Способности, которыми определяются успехи человека в различных видах деятельности называются общими. К ним, например, относятся умственные способности (интеллектуальные), тонкость и точность ручных движений, развитая память, совершенная речь и ряд других. Специальные способности определяют успехи человека в специальных видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие. К таким способностям можно отнести музыкальные, математические, лингвистические, технические, литературные, художественно-творческие, спортивные и ряд других. Наличие

у человека общих способностей не исключает развития специальных и наоборот.

Нередко общие и специальные способности сосуществуют, взаимно дополняя и обогащая друг друга [19, 33]. По мнению Теплова, способности в общем виде — это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Из всего многообразия толкования термина «интеллектуальные способности» (Г. Гарднер, М. А. Холодная, Н. Н. Моисеев) наиболее распространенным является понятие «способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем». В «Кратком словаре синонимов русского языка» К. С. Горбачевича [20, 53] понятие «интеллектуальные способности» обозначено как синонимичное с понятиями «умственные способности» и «качество ума». От того насколько богат умственный опыт человека, настолько разнообразны интеллектуальные функции и именно от них зависит уровень развития интеллектуальных способностей.

Интеллектуальные способности обнаруживают себя в показателях:

- эффективности процесса переработки информации (способность к обобщению, способность проводить аналогии, осуществлять умозаключения, способность к абстрагированию и нахождению закономерностей);
- креативности (беглость идей, оригинальность, восприимчивость к необычным деталям и метафоричность мышления);
- обучаемости (общая способность к усвоению новых знаний);
- индивидуальности познавательного стиля (индивидуально-своеобразные способы переработки информации, способы ее восприятия, оценивания, категоризации). [10, 13]

Развитие интеллектуальных способностей происходит в различных видах деятельности дошкольников, таких как, игра, конструирование, учебная деятельность. Попытка развития их на регламентированных занятиях в детском саду не оказывает достаточного эффекта, поскольку более высокие уровни компетенций требуют самостоятельности, ответственности в решении различных задач различного уровня сложности, что слабо достижимо в рамках традиционной модели обучения.

Многие отечественные и зарубежные исследователи отмечали, что для развития интеллектуальных способностей наиболее благоприятным является возраст от 3 до 12 лет (т. е. дошкольный и младший школьный возраст).

Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту, т. е. от 3 до 7 лет, под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности (перцепция — это познавательная функция психики, формирующая индивидуальное восприятие мира. Данная функция представляет собой отражение явления или объекта целиком при его прямом влиянии на

рецепторные поверхностные части органов чувств). Новое содержание приобретает и перцептивные образы, относящиеся к форме предметов. Помимо контура, выделяется и структура предметов, пространственные особенности и соотношение его частей.

Перцептивные действия формируются и в обучении, и их развитие проходит ряд этапов. На первом этапе процесс формирования начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами.

На втором этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, перестроившиеся под влиянием практической деятельности. Эти действия осуществляются теперь при помощи соответствующих движений рецепторных аппаратов и предвосхищающих выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами.

На третьем этапе, как отмечает Н. Н. Поддъяков, перцептивные действия становятся более скрытыми, свернутыми, сокращенными; их внешние, эффекторные звенья исчезают, а восприятие извне начинает казаться пассивным процессом. На самом деле этот процесс по-прежнему активен, но протекает внутренне, в основном только в сознании и на подсознательном уровне у ребенка. [11, 38]

Наряду с развитием восприятия в дошкольном возрасте идет процесс совершенствования внимания. Характерной особенностью внимания ребенка дошкольного возраста является то, что оно вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми и остается сосредоточенными до тех пор, пока у ребенка сохраняется непосредственный интерес к воспринимаемым объектам. Внимание в этом возрасте, как правило, редко возникает под влиянием внутренне поставленной задачи или размышлений, т. е. фактически не является произвольным. Можно предположить, что с началом формирования произвольного внимания связаны внутренне регулируемое восприятие и активное владение речью.

Развитие памяти в дошкольном возрасте характеризуется постепенным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. Произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и в своем развитии как бы обгоняет его.

Считается, что с возрастом увеличивается скорость, с которой информация извлекается из долговременной памяти и переводится в оперативную, а также увеличивается объем и время действия оперативной памяти. У большинства нормально развивающихся детей младшего и среднего школьного возраста неплохо развиты непосредственная и механическая память.

В первой половине дошкольного возраста у ребенка, как отмечает Г. С. Абрамова, преобладает репродуктивное (или воссоздающее) воображение, механически воспроизводящее полученные впечатления в виде образов. В

старшем же дошкольном возрасте, когда появляется произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность, превращается в творчески ее преобразующее. Оно соединяется с мышлением, включается в процесс планирования действия.

Так же, как восприятие, память и внимание, воображение из произвольного становится произвольным, постепенно превращается из непосредственного в опосредованное, причем основным орудием овладения им со стороны ребенка являются сенсорные эталоны. [16, 25]

Главные линии развития интеллектуальных способностей в дошкольном возрасте можно наметить следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления, соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями.

Первое из названных направлений связано с формированием речи у детей, с активным ее использованием при решении разнообразных задач. Развитие в этом направлении идет успешно, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат. Второе направление в развитии успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как односторонний процесс. При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать и образное, и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается от-

ставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это в конечном счете может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка. [18, 120]

Многие исследователи отмечали, что для развития интеллектуальных способностей наиболее благоприятным является возраст от 3 до 12 лет (т. е. дошкольный и младший школьный возраст).

Рассмотрев старший дошкольный возраст, можно сказать, что во время перехода от раннего к дошкольному возрасту, т. е. от 3 до 7 лет, под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды познавательной деятельности, формирующая индивидуальное восприятие мира. Данная функция представляет собой отражение явления или объекта целиком при его прямом влиянии на рецепторные поверхностные части органов чувств.

Перцептивные действия формируются и в обучении, и их развитие проходит ряд этапов. На первом этапе процесс формирования начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. На втором этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы, перестроившиеся под влиянием практической деятельности. Эти действия осуществляются теперь при помощи соответствующих движений рецепторных аппаратов и предвосхищающих выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами.

Наряду с развитием восприятия в дошкольном возрасте идет процесс совершенствования внимания. Характерной особенностью внимания ребенка дошкольного возраста является то, что оно вызывается внешне привлекающими предметами, событиями и людьми и остается сосредоточенными до тех пор, пока у ребенка сохраняется непосредственный интерес к воспринимаемым объектам. Внимание в этом возрасте, как правило, редко возникает под влиянием внутренне поставленной задачи или размышлений, т. е. фактически не является произвольным. Можно предположить, что с началом формирования произвольного внимания связаны внутренне регулируемое восприятие и активное владение речью.

Развитие памяти в дошкольном возрасте характеризуется постепенным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. Произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и в своем развитии как бы обгоняет его. Считается, что с возрастом увеличивается скорость, с которой информация извлекается из долговременной памяти и переводится в оперативную, а также увеличивается объем и время действия оперативной памяти. У большинства нормально развивающихся детей младшего и среднего школьного возраста неплохо развиты непосредственная и механическая память. В старшем же дошкольном возрасте, когда появляется произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность, превращается в творчески ее преобразующее. Оно соединяется с мышлением, включается

в процесс планирования действия. Так же, как восприятие, память и внимание, воображение из произвольного становится произвольным, постепенно превращается из непосредственного в опосредствованное, причем основным орудием овладения им со стороны ребенка являются сенсорные эталоны. [21, 120]

Главные линии развития интеллектуальных способностей в дошкольном возрасте можно наметить следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач. Развитие интеллектуальных способностей старших дошкольников станет возможной при соблюдении некоторых условий:

— осознания педагогом своей «соуправляющей» функции (т. е. привлечение самого субъекта познания — ребенка к интеллектуальной деятельности, опирающейся на его выраженную познавательную активность);

— понимания значения интеллектуального развития в формировании общей интеллектуальной культуры личности;

— признания детей субъектами процесса интеллектуального развития, ориентирования на их возможности, способности и интересы в выборе содержания и способов интеллектуальной деятельности;

— повышения профессиональной компетентности и качества воспитательно-образовательной деятельности педагогов;

— овладения педагогами системой целенаправленного интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста;

— осознания важности механизма выявления исходных, актуальных индивидуально-когнитивных интеллектуальных способностей каждого ребенка;

— определения путей рациональной организации личной профессионально-дидактической деятельности педагога и деятельности детей;

— создания психолого-педагогических условий и выработки эффективных путей развития интеллектуальной сферы детей в повседневной деятельности. [10, 35]

Если любой из вышеперечисленных пунктов проявляется слабо, то интеллектуальное развитие дошкольника идет как не обладающий разносторонними интересами процесс. При превалировании практических действий в особенности развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать и образное, и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это в конечном счете может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка.

Таким образом, развитие интеллектуальных способностей в каждом возрастном этапе характеризуется рядом особенностей. В дошкольном возрасте развитие интеллектуальных способностей происходит на основе приоритетных видов деятельности этого времени: игровой, познавательно-исследовательской, конструирования, различных продуктивных видов деятельности художественной направленности.

Литература:

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373.
4. Комментарии к ФГОС дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки России от 28 февраля 2014 года № 08–249
5. Концепция развития образования на 2016–2020 года. Федеральная целевая программа (от 29. 12. 2014 г. № 2765-р).
6. Стратегии развития воспитания до 2025 года (от 29. 05. 2015 г. № 996-р).
7. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15).
8. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. — М., Академия, 2011.
9. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение. — М., 1969.
10. Волосовец, Т. В, Маркова В. А., Аверин С. А. СТЕМ — образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учебная программа/ Т. В. Волосовец и др. — 2-е изд., стереотип. — БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019.
11. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6 т.; Т. 2. — М.: Педагогика, 1982.
12. Гарднер Говард. Структура разума. Теория множественного интеллекта. — М, СПб, Киев, 2007.
13. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. — М.: Педагогика, 1986.
14. Моисеев, Н. Н. Информационное общество: возможности и реальность // «Полис» («Политические исследования») 1993-№ 3.
15. Немов, Р. С. Психология. — 4-е изд. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1. Общие основы психологии.
16. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. — М.: Смысл, 2012.
17. Подъяков, Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. — М., 2013.
18. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. — М., 1969.
19. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 5-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
20. Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. — 2-е изд., переработанное и дополненное. СПб.: Питер, 2002.
21. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; — 4-е изд., — М.: «Академия», 2007.
22. Горбачевич, К. С. Краткий словарь синонимов русского языка / ИЛИ РАН; Отв. ред. С. А. Кузнецов. — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003.

Опыт преподавания второго иностранного языка (немецкого) при обучении воспитанников филиала Нахимовского военно-морского училища

Петрова Алена Андреевна, преподаватель;

Ткачёва Елена Вадимовна, преподаватель английского языка

Филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище)

Изучение второго иностранного языка (немецкого) с учетом уже имеющихся компетенций в первом иностранном языке служит мощным средством расширения общего и лингвистического кругозора обучающихся. При изучении немецкого языка очень важен уровень владения английским, так как немецкий и английский языки относятся к индоевропейской группе языков — германской и имеют много общего, что способствует интенсификации обучения и экономии времени. Изучение немецкого языка на базе английского имеет ряд особенностей и трудностей. Учебный процесс целиком должен быть ориентирован на личность, развитие и самостоятельность обучающегося, на учет его возможностей, потребностей, интересов.

Ключевые слова: второй иностранный язык, коммуникативная компетенция, интерференция, интенсификация, методический подход, речевое взаимодействие.

Владение иностранными языками в современном мире трудно переоценить. Постоянно растущие международные связи в различных областях человеческой деятельности требуют всё больше специалистов, свободно владеющих не только разговорным языком, но и профессиональной терминологией. Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества.

Общая цель преподавания иностранного языка — развитие у воспитанников иноязычной коммуникативной компетенции: способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Цель введения второго иностранного языка — формирование многоязычной личности. Концепция многоязычия стала в последнее время определяющей в подходе Совета Европы к проблеме изучения иностранных языков.

В филиале Нахимовского военно-морского училища в городе Севастополе вторым иностранным языком является немецкий. Это связано с развитием социально-экономических связей с немецкоязычными странами, с желанием познакомиться с немецкой культурой. В настоящее время методика обучения второму иностранному языку (немецкому) очень быстро развивается. При выборе второго иностранного языка очень важно обратить внимание на языковую группу первого иностранного языка. Изучение немецкого языка предполагает нахождение аналогий, сравнение языковых явлений. Изучение немецкого языка на базе английского имеет ряд особенностей. При обучении немецкому языку в филиале НВМУ (СевПКУ) преподаватели учитывают специфику условий обучения. Коммуникативные цели определяют общий методический подход к обучению. Нахимовцы уже обладают базовыми знаниями по английскому языку, поэтому немецкий язык изучается сознательнее и быстрее. Воспитанники сравнивают конкретные язы-

ковые явления языков. Преподаватели используют много аутентичных текстов, игр, мультфильмов, с которыми воспитанники работали ранее на английском языке. Преподавание немецкого языка, как второго иностранного, осуществляется на известных принципах обучения иностранным языкам в современной методике: принципе учёта знаний, умений и навыков в первом иностранном, а также в родном языках; принципе сознательности; принципе интенсификации; принципе коммуникативности; принципе коллективного речевого взаимодействия; принципе параллельного развития всех видов речевой деятельности. Среди названных принципов особо важен первый принцип, который выполним при сопоставлении языковых систем, путём введения всевозможных опорных пунктов, облегчающих и ускоряющих процесс запоминания, процесс овладения вторым иностранным языком. Этими опорными пунктами являются: похожие структуры предложений: *Er ist krank/He is ill. Sie kann spielen/She can play*; лексика, имеющая сходство на уровне произношения, значения, написания, словообразования: *spielen — to play/ der Elefant — the elephant/ beginnen — to begin/ die Hausarbeit — the homework*; латинский шрифт; образование временных форм (от трех основных форм глагола и использование вспомогательного глагола *haben — to have* в перфекте): *kommen — kam — gekommen/ come — came — come, bringen — brachtegebracht/ bring — brought — brought*; модальные глаголы: *müssen — must /konnen — can*; наличие определённого и неопределённого артиклей и схожесть правил по их употреблению: *Das ist ein Buch. Das Buch ist gut./ It is a book. The book is good*; повелительное наклонение: *Schreiben Sie bitte den Text!/ Write the text!*

Общий методический принцип в обучении немецкого — коммуникативно-когнитивный, где когнитивный аспект подчинен коммуникативному: поиск соответствий, облегчающих понимание, распознавание несоответствий,

чтобы избежать интерференции. Учебный процесс целиком должен быть ориентирован на личность, развитие и самостоятельность обучающегося, на учет его возможностей, потребностей, интересов. При обучении немецкому языку, как второму иностранному, требуется меньше усилий, так как воспитанники уже имеют опыт изучения иностранного языка и, поэтому более осознанно подходят к изучению второго языка. Для одних воспитанников преподаватели создают условия для более интенсивного продвижения, для других возможность для повторения и тренировки. Работа по овладению конкретными языковыми средствами переходит в речевые действия, направленные на решение определенных коммуникативных задач, и обеспечивает речевое взаимодействие (интерактивность) нахимвцев. Одним из средств усиления речевого взаимодействия и создания для этого реальных или воображаемых условий является использование проектной методики и ролевых игр. Обучение носит деятельностный характер. Все четыре основных вида речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо формируются во взаимосвязи друг с другом. Обучение чтению с самого начала осуществляется на аутентичных текстах. Воспитанники владеют латинским шрифтом, соответственно быстрее овладевают правилами чтения. Сопоставительный (контрастивный) подход при обучении немецкому языку также очень важен. Обучающиеся самостоятельно выявляют различия между языками и находят сходство в них. При изучении второго языка (немецкого) очень важен уровень владения английским, так как немецкий и английский языки относятся к одной группе языков — германской и имеют много общего, что способствует интенсификации обучения и экономии времени. Наибольший переход из английского в немецкий язык наблюдается в области лексики, так как большинство слов немецкого языка имеют английское и латинское происхождение. Присутствие англицизмов обусловлено расширением языковых границ, особенно в области эконо-

мической, технической терминологии, названий бытовых предметов. Большое количество слов общего корня, интернационализмов облегчает запоминание, понимание, как письменной, так и звучащей речи на немецком языке, способствует догадке о значении незнакомых слов, имеющих сходство с соответствующими английскими словами, пополняя, таким образом, потенциальный лексический запас обучающихся. При изучении правил чтения немецкого языка воспитанники отмечают легкость в чтении немецких букв (в большинстве случаев написание слова совпадает с чтением). При изучении второго иностранного языка возникают проблемы дифференциации языков, как результат одновременного изучения. Главная трудность при изучении немецкого — это интерференция (воспитанники путают буквы, звуки, правила произношения и чтения). Опираясь на имеющиеся знания, обучающиеся, особенно на начальном этапе, часто допускают ошибки именно в произношении. Применение сопоставительного метода обучения на уроках немецкого языка (как второго иностранного) носит продуктивный характер: обучающиеся применяют полученные знания при изучении первого иностранного языка и проецируют их на второй иностранный язык, облегчая процесс понимания лексического, фонетического и грамматического материалов.

Обучение второму иностранному языку не должно и не может строиться точно также как обучение первому иностранному языку. Очень важно на практике как можно больше ориентироваться на личность обучаемых, учитывая их возможности, склонности, поддерживать заинтересованность у воспитанников изучать немецкий язык как второй иностранный язык. Усиливая деятельностный характер обучения, создавать мотивацию для изучения и условия для более полной реализации принципов дифференциации и индивидуализации обучения, для более гибкого вариативного построения учебного процесса, для развития и стимулирования творчества и преподавателя и обучающихся.

Литература:

1. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
2. Дугин, С.П. Немецкий язык за 34 урока: Самоучитель / С.П. Дугин. — Рн/Д: Феникс, Унив. книга, 2013. — 218 с.
3. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. — СПб.: КАРО, 2005. -352с
4. Ермолаева, М.Г. Игра в образовательном процессе: Методическое пособие. — СПб.: КАРО, 2008. — 128 с. — (Серия «Уроки для педагогов»)
5. Немов, Р.С. Психология: Учебник. — М.: Высшее образование, 2007. — 639 с. — (Основы наук)
6. Э.В. Островский, Л.И. Чернышова, «Психология и педагогика» — М.: Вузовый учебник, 2008

Театрализованная деятельность как средство развития коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста

Покрышкина Юлия Александровна, студент магистратуры;

Мешкова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент,

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета (Свердловская обл.)

В статье автор представляет опыт работы по развитию коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности в рамках реализации психолого-педагогического проекта.

Ключевые слова: коммуникация, общение, дети дошкольного возраста, театр, театрализованная деятельность, коммуникативные умения.

На данном этапе развития общества и мира в целом, современный педагог, в условиях образовательного учреждения, сталкивается с тем, что большинство детей приходят в детский сад частично или полностью не говорящие. К тому же, дети младшего дошкольного возраста не владеют коммуникативными умениями, они недостаточно взаимодействуют со сверстниками и взрослыми до того, как начнут посещать детский сад.

Вероятно, это происходит из-за развития технологий и окружающего мира ребёнка, игрушки детей интерактивны и разнообразны, зачастую ему не требуется вступать во взаимодействие с людьми и просить о чём-то, что требует от него проявления вербальных и невербальных умений.

Попадая в незнакомую среду дошкольной образовательной организации, ребёнок сталкивается с группой незнакомых ему сверстников и педагогов, с которыми он не умеет взаимодействовать и не понимает их. В зависимости от характера ребёнка у него могут возникнуть трудности в процессе адаптации и выстраивания коммуникаций с другими [1, с. 43]. Застенчивый ребёнок может стать замкнутым и безынициативным, если у него не получается общаться с другими детьми и взрослыми, не говорящий или плохо говорящий ребёнок может стесняться своего речевого дефекта и того, что другие его не понимают, у более уверенных детей тоже могут возникнуть трудности в понимании другого ребёнка и отвержение всех, кто ему не соответствует.

Одной из приоритетных задач в период младшего дошкольного возраста для педагога является развитие коммуникативных умений детей, как вербальных, так и невербальных.

Вследствие того, что ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра, а содержание театрализованной деятельности наполнено знакомыми детям сказками и мультфильмами и разыгрывается каждым ребёнком в индивидуальной форме, позволяет свободно взаимодействовать друг с другом, она может стать одним из эффективных средств в установлении контактов между детьми и развитии их коммуникативных умений.

Созданная в группе развивающая предметно-пространственная среда должна быть вариативной и доступной чтобы способствовать развитию самостоятель-

ности у детей. Благодаря организации такой среды, дети могут без помощи взрослого организовывать небольшие театральные постановки, озвучивать стихи и потешки, взаимодействовать со взрослым и сверстниками, решать личностные задачи.

Самостоятельная творческая деятельность детей возможна при условии создания развивающей предметно-пространственной среды, поэтому при реализации данного направления работы был разработан и создан универсальный творческий центр «Театральная мастерская», в котором были представлены:

- атрибуты для театрализованных игр;
- различные виды театров;
- настольная ширма;
- игрушки-заменители для самостоятельных режиссерских игр.

Обогащению театрализованной деятельности детей способствует изготовление и использование различных видов театров, таких как: би-ба-бо, настольный театр, театр на фланелеграфе, конусный театр, пальчиковый театр, «Театр в лицах» — маски героев, шапочки, медалионы, театр плоскостной для индивидуальной работы, или игры малыми группами, театр на ложках, теневой театр; кеглевый театр.

Перечисленные виды театров вводились в игровое пространство группы постепенно и сменяли друг друга, для того, чтобы у детей не пропал интерес их использовать в самостоятельной деятельности.

С целью изучения и запоминания сказок, рассказов в книжном уголке сменялись подборки художественной литературы, в зависимости от сезона и интересов детей, подобраны альбомы с иллюстрациями известных произведений

В социально-коммуникативном развитии детей неотъемлемой частью является формирование позитивного отношения к труду и знакомство с профессиями, с этой целью были созданы альбомы по ознакомлению с театральной культурой и профессиями театра.

В процессе работы над развитием речи составлены карточки артикуляционной гимнастики на автоматизацию и дифференциацию различных звуков, дыхательных упраж-

нений, карточки мнемотехники на запоминание содержание сказок и стихов, дидактических игр по развитию речи, а также созданы тренажёры для развития дыхания.

Для более эффективного развития коммуникативных умений и обогащения словарного запаса детей, была создана медиатека из аудио-сказок, читаемых актёрами под музыкальное сопровождение, которые использовались в режимных моментах в течении дня, аудио- и видео-файлов кинофильмов и спектаклей, используемых как в свободной, так и в организованной образовательной деятельности. Дети слушали и воспринимали выразительную диалогическую и монологическую речь, в дальнейшем имитировали отдельные слова и выражения в свободной игровой деятельности, в следствии чего речь большинства детей стала богата средствами выразительности языка, обогатился словарь и развивалась грамматически правильная диалогическая речь.

В работе практикуется обязательное использование инсценировок. Не у всех детей все получается. Некоторые дети, стесняются выступать на утренниках перед большой аудиторией, а в группе таких же сверстников, чувствуют себя более уверенно, раскрепощено.

У детей наблюдалась неустойчивость внимания, трудность при ориентировке в пространстве, бедность словаря, нарушение грамматического строя речи. В следствии речевых нарушений дети не хотели вступать в вербальную коммуникацию, либо испытывали состояние фрустрации, то есть хотели, но не могли из-за недостаточного владения способами и невербальными средствами общения. Поэтому в систему коррекционной работы с детьми были включены игровые упражнения, направленные на выработку мимики, жестов и пантомимики, на напряжение, расслабление мышц, что благоприятно влияет на дальнейшее развитие ребёнка.

С помощью театра у детей активизировался словарь, они чаще употребляют в своей речи существительные, прилагательные, глаголы, наречия и предлоги. Закрепляется произношение всех звуков. Дети начали пользоваться прямой и косвенной речью, развивается диалогическая и монологическая формы речи.

Инсценировки детей в данный момент отличаются от инсценировок, которые были раньше — они интереснее, красочнее по исполнению образа, так как у детей уже накоплен определенный опыт театрализованной игры, они свободно общаются друг с другом, речь их более совершенна и выразительна, лучше ориентируются в пространстве, на сцене, более самостоятельные в своих действиях.

Работа по развитию коммуникативных умений организована в два этапа:

- развитие диалогической речи,
- развитие невербальных средств общения.

Литература:

1. Котова, И. Г. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников средствами театрализованной деятельности // Педагогическое образование и наука. — 2015. — № 3. — с. 43–44.

Для развития диалогической речи, а также правильного звукопроизношения используются специально подобранные этюды и упражнения, развивающие отчетливое произношение слов и звуков. Это, прежде всего заучивание скороговорок и чистоговорок. Сначала от детей требуется медленное и четкое произношение слов, затем — четкое и быстрое. Для освоения выразительной речи вводятся упражнения, развивающие умение определять смысл логических ударений в тексте, и специальные творческие задания на развитие образности речи. Речь идет об упражнениях на подбор синонимов и антонимов, придумывание сравнений и эпитетов к заданным словам.

С целью приобретения детьми позитивного социально-коммуникативного опыта использовались мини-театральные этюды: «Курица с цыплятами», «Чуть-чуть грустно», «Волшебный стул»; постановки: «Терем-теремок», «Колобок-колючий бок», «Три медведя», «Под грибом», «Кошкин дом»; театрализованные игры: «Изобрази героя», «Немой диалог», «Поиграем-угадаем», «Телефон», «Пантомима» [5, с. 152]. В процессе данной работы у детей развивались коммуникативные умения, навыки вежливого обращения к другим людям. Также проводилась работа по разучиванию стихотворений к каждому празднику детского сада и группы, благодаря чему речь детей стала более эмоционально окрашенной.

После того, как у детей сформированы базовые умения по использованию основных средств интонационной выразительности, вербальных и невербальных коммуникативных умений, обогатился словарь, мы переходим к самому интересному, на наш взгляд, этапу работы — подготовке и показу театрального представления, как итогу своей деятельности.

Вся указанная работа проводится в рамках совместной деятельности педагога с воспитанниками. Такая организация театрализованной деятельности детей не только создаёт условия для формирования коммуникативных умений детей младшего дошкольного возраста, но и развития способностей детского творчества, позволяет ребёнку вступать в контакт с детьми других групп, с разными взрослыми.

Последовательная работа по развитию коммуникативных умений именно в театрализованной деятельности помогает изменить не только негативное отношение ребёнка своему речевому дефекту, повысить его самооценку, научить способам невербального взаимодействия с другими людьми, а также способствовать развитию всех компонентов речи ребёнка.

Большую роль для вовлечения дошкольников в театрализованную деятельность играет взаимодействие с социальными партнерами. Тесное общение с артистами кукольного театра дает возможность дошкольникам пережить опыт по созданию художественных образов, озвучиванию и передаче настроения персонажей.

2. Мигунова, Е. В. Педагогическое сопровождение театрализованной деятельности в детском саду. Учебно-методическое пособие, 2006. Санкт-Петербург: Лань, 2019 — 272 с.
3. Редикульцева, С. Г. Развитие навыков межличностного взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми через театрализованные игры // Современная научная мысль: Материалы III Международной научно-практической конференции. — Чебоксары, 2017. — с. 110–122.
4. Сороковикова, И. В. Театрализованная деятельность — как средство развития речи детей-дошкольников // Образование и наука на XXI век — 2015. — с. 82–86.
5. Ушакова, О. С. Развитие речи и творчества дошкольников. Игры. Упражнения. Конспекты занятий. 4-е изд., испр. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 176 с.

Межкультурно-литературоведческая компетенция студентов языкового вуза

Садыкова Татьяна Романовна, аспирант
Московский городской педагогический университет

Данная статья посвящена проблеме выявления сущности и состава межкультурно-литературоведческой компетенции как особой компетенции, необходимой для профессионального становления бакалавра-филолога языкового вуза. В статье рассмотрены составляющие данной компетенции — межкультурная коммуникативная компетенция и литературоведческая компетенция.

Ключевые слова: компетенция, студент языкового вуза, филология, языковой вуз, межкультурная коммуникативная компетенция, литературоведческая компетенция, межкультурно-литературоведческая компетенция.

Cross-cultural literary competence of students of language university

The article deals with the problem of the essence and composition of cross-cultural literary competence as a special competence necessary for the professional development of bachelor of philology of a language university. The composition of this competence is analyzed in this article — cross-cultural and literary competence.

Key words: competence, a student of language university, philology, language university, cross-cultural competence, literary competence, cross-cultural literary competence.

Перспективы и проблемы современной высшей школы связаны с изменениями в структуре и содержании образования: главной задачей образовательной политики является подготовка высококвалифицированных и компетентных специалистов, способных адаптироваться в новых условиях профессиональной действительности.

Неотъемлемым фактором успеха является умение мыслить критически, которое подразумевает «ментальную гибкость» и способность интеллектуально адаптироваться в условиях постоянных социальных изменений. Данное умение является новым требованием к специалисту в области филологии в связи с такими тенденциями как глобализация и информатизация: умение мыслить критически в поликультурном пространстве 21-го века является значимым умением современного филолога ввиду того что в своей профессиональной деятельности будущему бакалавру предстоит анализировать и интерпретировать русскоязычные и иноязычные тексты с целью их дальнейшего компаративного анализа, выявления культурных особенностей, национально-мен-

тальных картин мира представителей как своей, так и иной культуры.

В связи с этим необходимо отметить, что речь идет о выделении особенной компетенции — межкультурно-литературоведческой (далее — МЛК), которая складывается из интеграции межкультурной коммуникативной компетенции (далее — МКК) и литературоведческой компетенции (далее — ЛК). Рассмотрим данные компетенции более подробно с целью обоснования целесообразности их интеграции в МЛК. Для начала проанализируем ЛК, которая подразумевает филологическую подготовку будущего бакалавра.

Целесообразно начать с того, что филологическая подготовка является основой для обучения студентов-филологов другим дисциплинам: она служит всестороннему развитию профессиональной деятельности будущего бакалавра. Однако термин «филология» неоднозначно трактуется научным сообществом: исследователи определяют филологию как группу дисциплин общей направленности, которая подразумевает изу-

чение текстов различного характера. В следующей таблице приведем определения термина «филология» в трактовке отечественных исследователей более подробно.

Таблица 1. Понятие «филология» в трактовке отечественных исследователей

Исследователь	Трактовка	Анализ определений
О. С. Ахманова	общее название дисциплин, изучающих язык, литературу и культуру народа преимущественно через посредство литературы и других культурно-исторических сочинений и памятников [Ахманова 1966: 492].	единство языковой, литературоведческой и лингвокультурной подготовки обуславливает сущность филологического образования
Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин	совокупность гуманитарных дисциплин, изучающих культуру какого-либо народа, выраженную в языке и литературном творчестве. В число гуманитарных наук, составляющих обязательный минимум по содержанию образовательной подготовки бакалавра по направлению «филология» входят: иностранный язык, отечественная история, культурология, политология, правоведение, психология, педагогика, русский язык и культура речи, философия, социология, экономика. Содержание филологического образования описывается в государственных образовательных стандартах [Азимов, Щукин 2009: 337–338].	по утверждению исследователей, подготовка специалистов в области филологии зиждется на изучении культуры через предметы гуманитарного цикла
С. С. Аверинцев	«содружество гуманитарных дисциплин — лингвистической, литературоведческой, исторической и др., изучающих историю и выясняющих сущность духовной культуры человечества через языковой и стилистический анализ письменных текстов [Аверинцев 1997]	филологическое образование подразумевает единство языковой, литературоведческой и культурной подготовки будущего специалиста
Е. Н. Соловова, Е. А. Пореченкова	«филология — это не отдельная наука, а область знаний, объединяющая целый ряд различных наук, общей целью которых является познание духовных достижений человеческого опыта посредством языка, на котором создаются те или иные произведения, и культуры, без знания которой невозможно полное понимание значения этих произведений» Соловова, [Пореченкова 2007: 5]	Филологическая компетенция объединяет целую область знаний, которая представляет духовное и культурное достижение человеческого общества

В связи с сказанным выше можно утверждать, что понятие «филология» в широком смысле слова включает в себя знания о культуре, литературе, языке определенного народа, в узком смысле данный термин подразумевает совокупность гуманитарных дисциплин, изучающих язык, литературу и культуру определенного социума.

Исходя из данной таблицы целесообразно утверждать, что филолог — это широкопрофильный специалист, обладающий обширными знаниями в области литературы, истории, культуры родного и ИЯ, владеющий ИЯ на должном уровне для осуществления профессиональной коммуникации, филологического анализа и интерпретации информации, представленной в разнообразном текстовом формате.

Однако для успешного профессионального становления будущего бакалавра по направлению подготовки

45.03.01 «Филология» необходимо формировать МКК как неотъемлемую профессиональную компетенцию филологов: МКК неотделима от ЛК, так как для успешного осуществления филологической интерпретации и анализа определенного текста современному филологу необходимо обладать не только сформированной МКК, но и ЛК, объединение которых подразумевает выделение особой компетенции — МЛК ввиду того что в процессе профессиональной деятельности будущему бакалавру предстоит интерпретировать не только отдельно взятые русскоязычные и иноязычные тексты, которые составлены авторами с различными национально-ментальными картинками мира, но и подвергать данные тексты межкультурно-компаративному анализу целью которого является более глубокое познание не столько иной, сколько родной культуры. Далее проанализируем МКК более подробно.

Изучением особенностей и компонентного состава МКК занимались отечественные и зарубежные ученые Н. В. Языкова, Е. Г. Тарева, П. В. Сысоев, В. В. Сафонова, В. А. Гончарова, Н. А. Гончарова, Н. И. Курганова, Н. А. Кафтайлова, Г. В. Елизарова, Г. Фишер, А. Mousmuller, А. Холлидей, Д. Хаймс, А. Schmid, М. Вугам, J. Koester и др. В своих работах исследователи изучают взаимодействие языка и культуры, и главной задачей в обучении ИЯ называют, во-первых, формирование личности, готовой к межкультурному взаимодействию с представителями иных стран с учетом национально-культурных особенностей представителей изучаемой/изучаемых культуры (культур), готовность приобщиться и стать частью чужой культуры, во-вторых, способность и готовность выступать в качестве медиатора двух и более культур, в-третьих, готовность нивелировать стереотипное мышление, культурную экзальтацию (восторженное принятие чужой культуры в ущерб собственной), что зачастую препятствует построению успешной межкультурной интеракции, и, в-четвертых, готовность и способность познать родную культуру на более глубоком уровне через призму иной культуры.

Как справедливо утверждает Н. И. Курганова, главной проблемой, которая возникает в процессе межкультурной интеракции, являются не фонетические, лексические или грамматические различия в языковых системах участников коммуникации, а именно различие национально-культурных сознаний [Курганова 2007: 117]: от-

сутствие осведомленности о культурно-ментальных особенностях партнера по межкультурному взаимодействию зачастую может привести не только к недостижению цели коммуникации, но и спровоцировать межкультурное непонимание, что может повлечь за собой неприятие и, как следствие, вызвать конфликт между участниками диалога культур.

Данный фактор свидетельствует о необходимости и целесообразности выделения МКК как неотъемлемой компетенции при обучении филологов ИЯ в языковом вузе по направлению подготовки 45.03.01 «Филология». При этом целесообразно подчеркнуть, что МКК подразумевает знание национально-культурных традиций иного общества, готовность осуществлять межкультурный диалог с представителями культур/культуры изучаемого языка в современном поликультурном и полилингвальном социуме.

Для успешного осуществления филологической интерпретации и анализа определенного текста современному филологу необходимо обладать сформированной МКК ввиду того что в процессе профессиональной деятельности будущий бакалавр будет интерпретировать не только отдельно взятые русскоязычные и иноязычные тексты, которые составлены авторами с различными национально-ментальными картинками мира, но и подвергать данные тексты компаративному анализу с целью более глубокого познания не столько иной, сколько родной культуры.

Литература:

1. Аверинцев, С. С. Филология // Большой энциклопедический словарь. — 3-е изд.: В 30-ти т. — М.: Советская энциклопедия, 1997. — Т. 27.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. И. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. — М., 1969. — с. 492.
4. Курганова, Н. И. Обучение иностранным языкам на основе лингвокультурных концептов / Н. И. Курганова // Известия Российского Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — Москва — 2007 — с. 117–122.
5. Соловова, Е. Н., Пореченокова Е. А. Определение состава филологических наук // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 8. — с. 5.

Возможности использования искусства кино в формировании духовного потенциала нахимовцев

Терентьева Татьяна Александровна, воспитатель учебного курса;

Данилова Александра Викторовна, педагог-психолог

Филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище)

Сегодня культура становится более зрелищной и визуальной. Развитие телевидения, кино, фотографии, видео иногда вытесняет печатное, книжное слово.

На сегодняшний день кино — это один из самых популярных, доступных видов искусства. Поэтому искусству

кино современный человек уделяет наибольшее количество своего свободного времени. Именно благодаря телевидению кинофильмы показывают в каждом доме. Можно с уверенностью сказать, что современный человек смотрит кино ежедневно. И кинематограф оказывает на него свое

влияние. Кроме того, кино — средство воспитания и влияния на телезрителей, которое налагает на создателей фильмов нравственную ответственность, «поскольку они могут направлять род человеческий на добрый или дурной путь, знакомя его с информацией и оказывая на него воздействие» [5, с. 26]. Современные деятели искусства кино, к большому сожалению, не всегда задумываются или неправильно понимают эту ответственность, создавая кинопроизведения, которые порождают нравственные проблемы. В соответствии с Планом мероприятий Главного управления кадров Министерства обороны Российской Федерации 8–11 октября 2019 года в филиале Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище) состоялся финал Четвертого кинофестиваля любительских короткометражных фильмов и видеоработ «Кадетский взгляд (Путешествие по России: «Я другой такой страны не знаю»)». На II (отборочный) этап Кинофестиваля от каждой довузовской общеобразовательной организации Министерства обороны Российской Федерации традиционно были представлены две работы, по одной в каждой номинации (документальный фильм, игровой короткометражный фильм). В своих работах, следуя теме кинофестиваля «Путешествие по России: Я другой такой страны не знаю», участники показали красоту и мощь нашей Родины, свой взгляд на жизнь, своё отношение к событиям в стране

Цель статьи: раскрыть особенности и основные задачи формирования духовного потенциала личности воспитанника филиала «Нахимовского военно-морского училища» (Севастопольское президентское кадетское училище, используя возможности искусства кино. В «Большом энциклопедическом словаре» раскрывается понятие «киноискусство» как рода искусства, произведения которого созданы с помощью киносъёмки реальных, специально инсценированных или воссозданных средствами мультипликации событий [6, с. 245]. К сожалению, заинтересованность книгой у нахимовцев с каждым годом падает, и не чтению они отдают предпочтение, а теле- и видеопросмотрам. Эти данные нам предоставляют каждую четверть сотрудники библиотеки, где в графиках видна частота посещаемости абонемента читального зала и электронного читального зала. Не секрет, что многие нахимовцы вместо того, чтобы прочитать соответствующее программное произведение по литературе, останавливают свой выбор на просмотре фильма-экранизации [4, с. 67]. Такая ситуация считается ненормальной, так как она наносит вред формированию читательской, литературной культуры воспитанников ФНВМУ (Сев ПКУ). Немалое количество экранных произведений создается по всем известным произведениям художественной литературы — это экранизации. Статус произведения литературы приобретают и киносценарии, если издаются отдельной книгой [9, с. 139]. Развитие легкомысленного «смотрения», каковыми считаются просмотры воспитанниками передач и кинофильмов, с точки зрения кинотерапии, психологи не признают нормальным [7, с. 128]. Просмотры, в процессе которых на-

химовцы стараются поймать только общий смысл того, что происходит, «схватить» общий ход развития интриги кинофильма, не вдаваясь в детали, не придавая значения диалогам главных героев, их мыслям, не стараясь понять позиции автора, идеи, нравственного урока, немного, что дают для развития обучающихся. Очень вредным является формирующееся восприятие и «клиповое» мышление, когда весь процесс просмотра превращается в нескончаемое переключение телевизионных программ с одной на другую, в поисках фрагментов кинофильмов и телепередач с динамичным актом, часто довольно агрессивного содержания [5, с. 26]. С нахимовцами для развития навыков восприятия произведений экрана и формирования духовного потенциала их личности педагог-психолог во время занятий по внеурочной деятельности «В поисках своего «Я» и воспитатели по воскресеньям (согласно распорядка дня) и во время классных часов проводят специальные кинолектории. Среди кинофильмов для нахимовцев есть такие, которые представляют собой экранизации произведений литературы для детей или созданы по мотивам литературных произведений. Довольно часто нахимовцы и не подозревают о существовании литературного первоисточника. Однако известно, что фильм, который понравился, вызывает интерес к книге, и воспитанники тогда стараются найти это литературное произведение и прочитать его. Таким образом, возникает вероятность пробудить интерес к чтению у заядлых кинозрителей, которые предпочитают просмотры кинофильмов чтению. Небесполезно будет просмотреть фильм-экранизацию и тем нахимовцам, которые читают книги и знают произведения, по которым созданы те или иные фильмы. При этом зрительный образ довольно часто помогает понять лучше само литературное произведение, ведь многое из того, о чем читают воспитанники ФНВМУ (Сев ПКУ), им бывает тяжело представить из-за отсутствия жизненного опыта, специальных знаний. В работе с кинофильмами важным является не пробуждение интереса к произведению, а сравнительный анализ этих произведений, который открывает характерные особенности языка того и другого вида искусства, и их неповторимые возможности в создании художественных образов [1, с. 73]. Формирование вдумчивого, неторопливого отношения к изучению произведения экрана и литературного произведения многое дает для личностного и художественного развития нахимовцев. Если периодически просматривать экранизацию литературного произведения, то это в дальнейшем поможет более глубоко проникнуть в сущность конфликта произведения, сравнить те представления о главных героях, месте действия, которые сложились при чтении, со зрительными образами, которые были созданы оператором и режиссером. Сравнение того, каким представлялся читателю, допустим, главный герой, с тем, что показан в кинофильме, позволяет подойти к пониманию роли самого автора и его трактовки тех или иных образов [8, с. 85]. Когда нахимовцы сравнивают, как одно и то же содержание передается средствами двух разных искусств — художественной литературы и кино, то убе-

ждаются в том, что любое из искусств разговаривает на своем языке, используя все доступные лишь ему средства [2, с. 28]. Именно такой прием и развивает внимание к особенностям различных видов искусства, препятствуя поверхностному, беглому прочтению произведения и просмотру, повышая читательскую и зрительскую культуру, формируя потребность видеть смысл за действиями, словами и поступками персонажей. Воспитателям и педагогу-психологу необходимо включать в классные часы и занятия по психологии работу с произведениями, ставшими классикой детской литературы и отечественного кинематографа. Воспитатели и педагог-психолог могут на свое усмотрение заменить то или иное произведение, не нарушая общего принципа авторской программы: движения от простых произведений, небольших по объему и продолжительности, к произведениям большого объема. И, наконец, такое включение кино в работу с нахимовцами поможет воспитателям и педагогу-психологу сделать шаг к работе по формированию у воспитанников основ экранной культуры [3, с. 36].

Таким образом, используя на занятиях по внеурочной деятельности «В поисках своего «Я», на классных часах, в вечернее время или по воскресеньям (согласно распо-

рядка дня и плана выходного дня) фильмы, воспитатели и педагог-психолог решают сразу несколько задач: формируют представление о литературе и кино как различных видах современного искусства; знакомят с отличительными чертами языка киноискусства и художественной литературы; формируют навыки анализа и восприятия литературного произведения и кинофильма; развивают эмоциональную отзывчивость, эмпатию, умение выражать собственные мысли, выслушивать мнения сверстников; обобщают стихийно сложившийся опыт зрителя, формируют первое представление о современной литературе как основе кинематографического повествования; развивают внимание и аналитические навыки в работе с художественными текстами различных искусств; совершенствуют зрительскую и читательскую культуру нахимовцев; делают классные часы и занятия по внеурочной деятельности «В поисках своего «Я», разнообразными, интересными, живыми, используют современные информационные технологии; ориентируют на соблюдение норм и требований общества, улучшают взаимоотношения между нахимовцами, создают общую лексику, общее семантическое пространство между воспитателями, психологом и нахимовцами [10, с. 113].

Литература:

1. Баженова, Л. М. Герои книг на экране. Работа с фильмом — экранизацией // Искусство в школе. — 1998. — № 2. — с. 73–74.
2. Баженова, Л. М. Основы экранного искусства в школе // Искусство в школе. — 2002. — № 5. — с. 27–28.
3. Баженова, Л. М. В мире экранных искусств: книга для учителей, воспитателей и родителей. / Л. М. Баженова. — М.: — ВИКИНГ, 1992. — 71 с., с. 61–65.
4. Бондаренко, Е. А. Диалог с экраном. / Е. А. Бондаренко. — М.: — Аргус, 1994. — с. 67.
5. Вайсфельд, И. В. Кино как вид искусства. / И. В. Вайсфельд. — М.: Знание, 1980. — с. 26.
6. Кино. Энциклопедический словарь. / Под ред. С. И. Юткевич. — М.: Советская энциклопедия, 1987. — с. 245.
7. Кукаркина, Т. В. В некотором царстве... Сказка на экране. / Т. В. Кукаркина — М.: Всесоюз. бюро пропаганды киноискусства, 1984. — с. 128.
8. Романенко, А. Р. В мире киносказки. / А. Р. Романенко. — М.: Знание, 1983. — с. 85.
9. Роу, А. А. Сказка на экране. С кем и как я создавал киносказки. / А. А. Роу. — М.: Бюро пропаганды советского киноискусства, 1974. — с. 139–140.
10. Усов, Ю. Н. В мире экранных искусств. / Ю. Н. Усов. — М.: SVR — Аргус, 1995. — с. 113–114.

Конспект образовательной деятельности в старшей логопедической группе на тему «Стройка. Профессии на стройке»

Тришкина Юлия Владимировна, воспитатель;
Лаврентьева Виктория Владимировна, воспитатель;
Назарец Ольга Ильинична, учитель-логопед
ГБДОУ детский сад № 97 компенсирующего вида г. Санкт-Петербурга

Цель: Обобщение и систематизация знаний детей о строительстве и строительных профессиях.

Образовательные технологии: интегрированное обучение, игровая технология, презентация

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

— Уточнять, расширять и активизировать словарь детей по лексической теме;

— Закреплять использование в речи существительных с предлогами;

— Упражнять в образовании названий строительных профессий от слов — названий транспорта;

— Упражнять в использовании дательного падежа имён существительных.

Коррекционно-развивающие:

— Развивать слуховое и зрительное восприятие, внимание и память;

— Развивать графомоторные навыки;

— Развивать целостное восприятие предметов;

— Развивать диалогическую речь;

— Развивать общеречевые навыки;

Коррекционно-воспитательные:

— Воспитывать навыки культуры поведения при выполнении учебных задач;

— Воспитывать доброжелательное отношение друг к другу;

— Воспитывать умеренный темп речи по подражанию педагогу и в упражнениях на координацию речи с движением.

Оборудование: проектор, презентация.

Ход занятия:

I. Организационный момент.

Встали мы уже давно,

Заглянуло солнце к нам в окно.

Встали вместе мы все в круг

Ты мой друг и я твой друг.

Повернемся мы направо,

А затем пойдём налево,

В кучку все мы соберёмся

И на место все вернёмся.

Улыбнёмся, подмигнем,

Дом сегодня строить мы пойдём. (Слайд 1)

(Дети выполняют упражнения в соответствии с текстом.)

II. Основная часть:

1. Объявление темы занятия:

— Хорошо, теперь присаживайтесь на стульчики и послушайте меня внимательно:

— Чем мы будем заниматься? (строить дом)

— Послушайте загадку:

Кирпичи кладет он в ряд,

Садик строит для ребят

Не шахтер и не водитель

Дом нам выстроит...(строитель)

— Кто еще работает на стройке?

Об этом нам предстоит узнать на занятии.

2. Упражнение в употреблении предлогов.

— А вы хотели бы построить дом? (Да)

— Давайте назовем части дома (СЛАЙД 2)

— А какие материалы нам понадобятся для строительства? (СЛАЙД 3)

3. Развитие графомоторных навыков:

— Строительство дома начинается с того, что архитектор рисует дом. Подойдите к своим столикам, возьмите по одному домику и обведите их по точкам.



4. Упражнение в умении образовывать относительные прилагательные от существительных.

Послушай вопрос и постарайся на него ответить.

Три поросенка — Ниф-Ниф, Наф-Наф и Нуф-нуф построили себе дома.

(Слайд 4)

— Ниф-Ниф построил дом из соломы. Значит у него какой дом? (Соломенный)

— Нуф-Нуф построил дом из дерева. Значит у него какой дом? (Деревянный)

— Наф-Наф построил дом из камня. Значит него какой дом? (Каменный)

— А наш детский сад построили из кирпича. Значит наш детский сад какой? (Кирпичный)

— А как вы думаете, какой самый прочный дом? (каменный и кирпичный)

5. Формирование целостного представления о предмете.

— Молодцы, ребята! С утра до вечера на строительной площадке кипит работа. Какой транспорт работает на стройке? (СЛАЙД 5)

(Работа в подгруппах. Дети складывают разрезные картинки: бульдозер, подъёмный кран, экскаватор, самосвал)

6. Физкультминутка

Раз, два, три, четыре, пять. (марш на месте)

Будем строить и играть. (руки на поясе, повороты вправо-влево)

Дом большой, высокий строим. (руки вверх, встать на носочки)

Окна ставим, крышу кроем. (показать руками окно, крышу — сомкнув руки над головой)

Вот какой красивый дом! (руки в стороны, покружились)

Будет жить мы с вами в нем. (прыжки на месте)

Раз, два, три — покружись.

На стройке окажись.

7. Упражнение в образовании названий строительных профессий от слов — названий транспорта.

— И снова мы с вами на стройке. Будем сейчас узнавать новые строительные профессии. Смотрим на собранные разрезные картинки.

— Подскажите, как называется ваш строительный транспорт? (*Бульдозер*)

— Кто работает на бульдозере? (*Бульдозерист*)

— Что делает бульдозерист? (*Бульдозерист расчищает площадку для дома*)

— А, как называется ваш строительный транспорт? (*Экскаватор*)

— Кто работает на экскаваторе? (*Экскаваторщик*)

— Что делает экскаваторщик? (*Экскаваторщик роет котлован*)

— Ребята, как называется ваш строительный транспорт? (*Подъёмный кран*)

— Кто работает на подъёмном кране? (*Крановщик*)

— Что делает крановщик? (*Крановщик подаёт строительный материал*)

— Как же ваш называется строительный транспорт? (*Самосвал*)

— Кто работает на самосвале? (*Шофёр*)

— Что делает шофёр? (*Шофёр подвозит строительный материал*)

8. Упражнение в образовании дательного падежа имён существительных:

— На строительстве дома работает целая бригада. Давайте вспомним, какие еще есть строительные профессии?

— Есть ещё строительная профессия кровельщик, который кроит крышу.

Маляр

Стекольщик

Каменщик

Крановщик

Монтажник

Плотник (СЛАЙД 6)

— Как вы думаете, кому принадлежат эти инструменты? (*ключ, труба, мастерок, кирпич, гвозди, молоток*) (СЛАЙД 7)

III. Итог занятия:

Вы сегодня очень дружно и слажено работали на стройке, как настоящая бригада!

— Скажите, что из нашего занятия вам запомнилось больше всего?

— А что было самым сложным?

— Спасибо вам ребята! Вы сегодня были внимательными, сообразительными, помогали друг другу, поэтому хорошо со всеми заданиями справились.

— Молодцы, ребята!

Современные формы организации внеурочной деятельности с младшими школьниками по изобразительному искусству

Фадюшина Лариса Петровна, учитель начальных классов
Ямальская школа-интернат имени Василия Давыдова (г. Салехард)

Стерхова Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический университет (Курганская обл.)

В статье представлена характеристика различных инновационных форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству с младшими школьниками: занятия-экскурсии, творческие мастерские, уроки творчества, занятия открытых мыслей, интегрированные занятия, занятия-экспедиции, творческий десант и др.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, изобразительное искусство, младший школьник, формы организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству.

Происходящие перемены в обществе обусловили необходимость обновления системы образования. Естественным образом, повысился интерес к образованию, центральным звеном которого является личностно-ориентированное обучение и развитие самостоятельной творческой личности. Время радикальных перемен требует от школы воспитания людей творческих, социально активных, способных самостоятельно познавать и оценивать новое, делать осознанный выбор, мыслящих креативно и свободно.

Большим потенциалом в воспитании творчески развитой личности, способной к креативному преобразованию окружающей действительности обладает внеурочная деятельность по изобразительному искусству. Реализация данного вида деятельности в современных условиях требует от педагога разнообразия и инновационного характера форм организации занятий. Реализуя опыт своей профессиональной деятельности, мы пришли к выводу, что приоритетной формой данного рода занятий является практическая изобразительная деятельность детей,

организуемая как коллективно, так и индивидуально в виде теоретического осмысления основ изобразительного искусства, занятий живописью, рисунком, композицией.

Разнообразие занятий представляется нам через использование различных форм их организации, а инновационный характер обусловлен содержательным наполнением, отражающим реалии современного мира.

Так, большую познавательную ценность для обучающихся имеют *занятия-экскурсии*, обеспечивающие возможности непосредственного взаимодействия с различными архитектурно-пространственными, культурными, историческими, природными объектами, а также позволяющие ребенку «войти в образ» художественно-эстетического объекта изнутри и накапливать опыт эстетической насмотренности. Указанное условие важно и необходимо при изучении изобразительного искусства, поскольку данный процесс не может быть сведен к трансляции знаний и выработке соответствующих навыков, это более общий процесс становления личности, в котором эстетическая составляющая очень значима, она может способствовать не только формированию личностных качеств, но и решению прикладных задач.

Суть «эстетической насмотренности» состоит в восприятии того или иного искусства на непосредственном сенсорно-эмоциональном уровне («начитанность» в литературе, «наслышанность» в музыке и т. д.) [1, с. 74]. Формирование навыка вглядываться, рассматривать окружающий мир во всех его проявлениях — важнейшая задача обучения младших школьников на уроках и во внеурочной деятельности по изобразительному искусству. Основой эстетической насмотренности личности является умение видеть и воспринимать — не смотреть, а именно видеть и воспринимать.

Развивая опыт эстетической насмотренности, младший школьник приобретает эстетический опыт, который является основой его отношения не только к искусству, но и к окружающей действительности. А вместе с тем развивается: образное мышление, основанное на визуальном восприятии, визуальном внимании, зрительной памяти; чувственно-эмоциональные переживания, культурное рефлексирование и т. д. При этом эстетическая насмотренность в процессе создания творческого продукта умножает эстетический опыт младшего школьника через эстетический отбор и оценку создаваемых художественных образов [2, с. 5.]. Итак, *главная цель занятий-экскурсий* — формирование опыта эстетической насмотренности, в основе которого лежит восприятие визуальных образов, умение их представлять, анализировать, интерпретировать, а впоследствии на этой основе создавать собственные художественные образы. В связи с этим, экскурсия должна быть построена на комплексном (визуальном, вербальном, эмоциональном) восприятии эстетических предметов и явлений. Появившиеся сравнительно недавно информационные технологии сделали доступными всемирно-известные достопримечательности культуры и искусства во время виртуальных экскурсий.

Интересной и увлекательной формой занятия для детей и взрослых являются *творческие мастерские* — занятия свободной формы, в большинстве случаев, организуемые с целью эстетической организации окружающей среды. На данных занятиях дети осваивают такие виды деятельности, как украшение домашнего быта, создание единого стиля классной комнаты, оформление классной комнаты к различным праздникам, украшение школьного двора и сельских улиц, оформление результатов учебной деятельности и т. д. Нередко в работе творческих мастерских принимают участие родители, бабушки и дедушки. Подобные занятия помогают не только развивать эстетический вкус, художественно-оформительские навыки и стремление делать окружающий мир красивым, но и способствуют изменению взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса [3].

Эффективными для формирования устойчивой мотивации к художественно-эстетической деятельности и ускорения освоения необходимых знаний и умений, а также личностных качеств, обеспечивающих ее успешность, являются *мастер-классы*. Данная форма организации занятий предполагает приглашение специалиста, мастера или старшеклассника, владеющего высоким уровнем мастерства в каком-либо ремесле, народном промысле, виде искусства и т. д. в случае, если такой специалист не может принять реального участия в мастер-классе, ему предоставляется возможность пообщаться с детьми, например, по скайпу или в ходе телемоста и т. д. Кроме того, вполне оправданными являются мастер-классы, организуемые на базе учреждения или в мастерской художника, мастера резьбы по кости, архитектора, скульптора, дизайнера и т. д. дети с большим интересом «впитывают» все увиденное и услышанное в мастерской, проникают в атмосферу творческой среды.

Актуальными в рамках Программы являются — *уроки творчества*, имеющие своей целью демонстрацию результатов детской художественно-эстетической деятельности. Например, на внеурочном занятии изобретательства дети демонстрируют поделки или продукты технического творчества. На занятии—выставке могут быть выставлены как детские работы, так и подборки творческих работ педагогов, родителей, старшеклассников, бабушек и дедушек. Обязательным для таких занятий является рассмотрение и оценка каждой работы, что формирует эстетический вкус обучающихся. Весьма увлекательными могут быть творческие отчеты, организованные как «Вечерки», «Посиделки», «Воскресные встречи» и т. д. В свободной, непринужденной форме дети и взрослые обсуждают и любят результаты детского творчества. Как правило, подобные мероприятия сопровождаются чаепитием со сладостями [3].

Помогают развивать творческое мышление *занятия открытых мыслей*. Назначение данных занятий — перед изобразительной деятельностью проникнуться в образ, подумать, каким он будет, почему он будет таким, какие средства художественной выразительности нужно использовать, чтобы передать данный образ и т. д. А после

изображения составить небольшое эссе и приложить его к своей работе. Дети всегда с большим волнением, искренне передают свои мысли, чувства, эмоции. Занятия открытыми мыслями в первую очередь направлены на формирование у младших школьников чувств со-переживания и со-творчества, а также способствуют развитию уважительного отношения к мыслям и чувствам сверстников.

Интегрированные занятия — одна из самых сложных форм организации детской художественно-эстетической внеурочной деятельности, поскольку объединяет в себе разные области познания, разные виды деятельности, одновременное освоение нескольких видов искусства и т. д. Примером интегрированного занятия является занятие по теме «Мой род, моя семья», проводимое в рамках генеральной темы «Человек и со-бытия на селе». Занятие предполагает включение детей одновременно в несколько видов деятельности — познавательную, художественно-творческую, конструкторскую и т. д. Знания и умения, которые получают дети на занятии, берутся из разных наук — геральдики, ономастики, истории, математики и т. д. При грамотной организации таких занятий всегда получаются самые неожиданные результаты. Работы детей отличаются оригинальностью, простотой решения, самобытностью и т. д.

Одной из форм организации занятий, проводимых за пределами школы, является **занятие-экспедиция**, обладающее широким спектром возможностей для формирования и развития учебно-познавательной мотивации, универсальных учебных действий, а также — знаний и умений, необходимых для осуществления разных видов деятельности по преобразованию окружающей действительности с позиций красоты.

В отличие от экскурсии, экспедиция представляет поездку или поход группы детей с каким-либо специальным (исследовательским, творческим т. д.) заданием. Длительность экспедиции по времени занимает не более одного дня. Помимо чисто эмоциональной стороны, экспедиция наполнена глубоким и важным для детей предметным содержанием, являясь возможностью наиболее полно применить на практике опыт эстетической деятельности.

Главной целью экспедиции является сбор сведений и материалов о конкретных эстетических объектах и явлениях: скульптурных, живописных изображениях, выпол-

ненных руками отдельных народностей и национальностей, произведениях декоративно-прикладного искусства, устного народного творчества, изучение их современного состояния; традициях эстетического воспитания, древних артефактах, учет всех имеющихся в настоящее время носителей фольклора и т. д. [4].

Еще одна особенность экспедиции — обязательное включение в её структуру после проделанной работы по сбору необходимого материала **итоговых конференций**, позволяющих формировать у младших школьников целостное представление о картине мира, связи различных сфер жизни и деятельности человека и их влиянии на его духовно-нравственное развитие, а также **праздничной программы**, включающей конкурсы, спортивные состязания, песни у костра и т. д.

Одной из форм организации художественно-эстетической деятельности, доставляющих детям массу удовольствия и развивающих стремление делать мир красивее, является **творческий десант**. «Высадка» десанта производится во двор школы, на улицы села, немногочисленные места с большим количеством высоких мрачных скучных заборов и т. д. [3]. Главная цель десанта — эстетизация окружающей среды — достигается за счет украшения заборов в технике «граффити», изготовления скульптур малой и средней формы из бросового материала для дворов и дворики (пластиковых бутылок, резиновых колес, мелкой железной посуды, веревок и т. д.), украшение детских игровых площадок, создание снежных горок и т. д. В подобных мероприятиях активно участвуют и взрослые. Такая деятельность сближает детей и взрослых, воспитывает бережное отношение к результатам человеческого труда, развивает креативность, смекалку, творческое и композиционное мышление.

Таким образом среди современных форм организации внеурочной деятельности по изобразительному искусству с младшими школьниками особенно актуальны занятия-экскурсии, творческие мастерские, уроки творчества, занятия открытыми мыслями, интегрированные занятия, занятия-экспедиции, творческий десант и др. Перечисленные формы организации внеурочных занятий изобразительным искусством тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга, реализуются с учетом сезонных особенностей, интересов и способностей детей.

Литература:

1. Климова, Г. П. Воспитание эстетического вкуса средствами изобразительного искусства [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г. П. Климова. — Екатеринбург, 1996. — 134 с.
2. Сырова, Н. В. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека [Текст] / Н. В. Сырова, В. Н. Чикишев // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6. — № 1 (22). — с. 5.
3. Фадюшина, Л. П. Спектр: прогр. внеуроч. деятельности младших школьников [Текст] / Л. П. Фадюшина, Н. С. Стерхова; под ред. Н. С. Стерховой; Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2015. — 100 с.
4. Эстетическое воспитание и развитие личности в контексте непрерывного образования [Текст]: слов.-справ. / сост. Н. С. Стерхова; Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск: Шадр. Дом Печати, Каргап. фил., 2011. — 87 с.

Реализация задач патриотического воспитания обучающихся Нахимовского военно-морского училища

Федюшин Виктор Витальевич, начальник учебного курса, старший воспитатель;
Загороднюк Сергей Михайлович, воспитатель учебного курса
Филиал Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище)

В статье воспитатели акцентируют свое внимание реализацию задач патриотического воспитания воспитанников нахимовского военно-морского училища. Патриотическое воспитание обучающихся в рамках внеурочной деятельности реализовано в филиале посредством предметной недели отдельных предметов; дополнительного образования; организации проектной деятельности; летней учебной практики; занятий внеурочной деятельности.

Ключевые слова: нахимовец, патриот, патриотизм, внеурочная деятельность, воспитатель, начальник курса, задачи, филиал училища.

Современное воспитание акцентирует внимание на проблемах формирования граждан, патриотов своей страны, решение которых напрямую связано с перспективами развития нашего государства [1, с. 47]. Значительную роль в формировании патриота РФ играет воспитательная деятельность, организуемая начальником курса и офицерами — воспитателями: это и посещение нахимовцами военно-исторического музея Черноморского флота в Ленинском районе города Севастополя, встреч с ветеранами ВОВ, воинами-интернационалистами Афганской, Сирийской войн, участие в параде ко Дню Победы в г. Севастополь и на Красной площади г. Москвы (8–10 классы), участие воспитанников ФНВМУ (Сев ПКУ) в экскурсиях, конкурсах, соревнованиях, культурно — досуговых мероприятиях. Отметим, что в учебном корпусе училища размещена выставка рисунков «И были вместе Детство и Война». Опыт показывает, что организация и проведение внеурочной деятельности посредством разных форм позволяет успешно решать задачи становления социальной компетентности нахимовцев, обеспечивая их потребности с позиции гражданина-патриота [5]. Патриотическое воспитание в военно-морском училище дает нахимовцам возможность пройти через новый жизненный контекст, получить новые социальные умения и знания [2, с. 235]. Воспитание гражданина и патриота РФ — это ключ к тому, чему хотят учиться сами обучающиеся, сделавшие выбор получения образования в филиале ФГКОУ «Нахимовское военно-морское училище Министерства Обороны Российской Федерации» (Севастопольское президентское кадетское училище).

В условиях ФНВМУ (Сев ПКУ) патриотическое воспитание нахимовцев — одна из самых актуальных задач училища. Патриотическое воспитание обучающихся в рамках внеурочной деятельности реализовано в филиале посредством предметной недели отдельных предметов; дополнительного образования; организации проектной деятельности; летней учебной практики; занятий внеурочной деятельностью [3, с. 35].

Патриотическому воспитанию нахимовцев способствуют классные часы по программе «Есть такая профессия — Родину защищать». Классные часы в ФНВМУ проводятся методически грамотно на высоком уровне и вызывают немалый интерес у нахимовцев. В программу «Есть такая профессия — Родину защищать» включена серия классных часов с разными интерактивными формами работы с целью активизации умственной деятельности, развития интереса к более глубокому изучению прошлого нашей страны, воспитания чувства патриотизма.

В рамках дополнительного образования по пятницам реализуется программа «Строевая подготовка». Содержание курса дисциплины обеспечивает формирование компетенций в области основ военно-морской подготовки. Тематика программы направлена на достижение перечисленных ниже задач: воспитание у нахимовцев в ходе занятий и в повседневной деятельности верности Родине, гордости за принадлежность к ВМФ РФ, стремление к образцовому выполнению повседневных обязанностей; развитие личностных духовных, волевых и физических качеств, которые обеспечивают адекватное реагирование на быстро меняющуюся окружающую обстановку; освоение знаний существенных понятий общевоинских Уставов Вооруженных Сил Российской Федерации (Устав внутренней службы ВС РФ, Дисциплинарный устав ВС РФ, **Устав гарнизонной и караульной служб, Строевой Устав**) и Корабельного Устава Военно-Морского Флота, наставлений и руководств, используемых в повседневной жизни; овладение умениями в четком и молодежественном выполнении строевых приемов, несения службы в наряде, в выполнении нормативов по предметам обучения.

Занятия по строевой подготовке проводят офицеры-воспитатели под командованием старшего воспитателя (начальника курса). Каждое занятие проводится образцово и поучительно, в ходе занятий нахимовцы переживают опыт в организации подготовки и проведения занятий.

Организация проектной деятельности в филиале ФНВМУ способствует формированию нахимовца — па-

триота [5]. Так нахимовцами под руководством начальника курса и воспитателей в рамках курсового проекта «Наш выбор — море» были разработаны и представлены следующие работы: «Факультет специального вооружения ЧВВМУ им. П. С. Нахимова»; «Факультет ракетного вооружения подводных кораблей ЧВВМУ им. П. С. Нахимова»; «Факультет ракетного вооружения надводных кораблей ЧВВМУ им. П. С. Нахимова»; «Факультет береговых ракетно-артиллерийских войск ЧВВМУ им. П. С. Нахимова» и «Кафедра подводно-технических работ специального назначения».

Важнейшей задачей летней учебной практики в Нахимовском военно-морском училище является воспитание ценностного отношения к человеческой жизни и здоровью; формирование патриотических чувств и сознания; воспитание личности гражданина — патриота России; привлечение ветеранов ВОВ, Афганской и Сирийской войн к работе с воспитанниками; формирование таких качеств, как выдержка, самообладание, умение защитить себя и других.

Патриотическое воспитание нахимовцев заключается в проведении комплекса мероприятий, направленных на формирование патриотических чувств: «Четвертый кинофестиваль любительских короткометражных фильмов и видеоработ «Кадетский взгляд (Путешествие по России: «Я другой такой страны не знаю)»», «Общегородская военно-тактическая игра «Щит и Меч», «Конкурс презентаций, посвященный выпускникам ЧВВМУ — Героям Советского Союза и Российской Федерации», «Второй городской спортивно-патриотический фестиваль на знание основ пожарной безопасности «Мужество, Честь, Сила!», экскурсии в бригаду 810-ой морской пехоты, на корабле 30-й дивизии ЧФ, 68-ой бригады ОВР, смотр песни и строя).

Одной из задач внеурочной деятельности является воспитание гражданственности, любви к Отчизне, социали-

зации и дальнейшей военно-морской профессиональной ориентации нахимовцев [1, с. 50]. План по организации внеурочной деятельности по программе «Классный час» сформирован в соответствии с направлениями развития личности, обозначенных во ФГОС в рамках духовно-нравственного направления и ориентирована на формирование и развитие у нахимовцев чувства верности воинскому долгу, дисциплинированности, добросовестного отношения к учебе, стремлению к овладению профессией морского офицера и воспитания любви к военно-морской службе, их готовности к саморазвитию, к активной совместной творческой деятельности на благо себе и других, также на углубление знаний воспитанников о центральных деятелях российской истории, чьи имена остались в памяти человечества [3, с. 39]. Цель программы «Классный час» — создание условий для формирования личности патриота Российской Федерации с присущими ему взглядами, ценностями, установками, ориентациями, мотивами деятельности и поведения; совершенствование системы патриотического и духовно-нравственного воспитания; формирование у нахимовцев патриотизма как качества конкурентоспособной личности; осмысление роли великих деятелей в судьбе РФ. Анализ событий и реалий современности подтверждает значение коллективной исторической памяти [2, с. 234]. Через осмысление истории происходит освоение новых ценностных ориентиров, преодолеваются кризисы исторической памяти.

Таким образом, воспитание патриота — значит формирование человека, которому присуща любовь к Родине, стремление к ее процветанию и могуществу, прочная гражданская позиция [4]. Знание истории, культуры своего государства поможет сформировать у нахимовцев нравственные качества, чувство патриотизма, толерантности, укрепит связь поколений.

Литература:

1. Бузский, М. П. Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания. / М. П. Бузский, А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев. — Волгоград, 2008. — 164 с., с. 47–50.
2. Выршиков, А. Н. Настольная книга по патриотическому воспитанию школьников. / А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев, А. П. Пашкович. — М: Глобус, 2007. — 330 с., с. 234–237.
3. Зубенко, Н. Ю. Внеклассная деятельность — фактор формирования гражданственности и патриотизма. / Н. Ю. Зубенко. — Педагогические науки. — 2010. — № 1. — 42 с., с. 35–39
4. Электронный энциклопедический словарь. / сайт «Энциклопедии & Словари» [Электронный ресурс] // <http://enc-dic.com/word/k/Kinoiskusstvo-9420.html>
5. Комолкина, Т. А., Лебедева О. Ю. Реализация целей гражданско-патриотического образования суворовцев. // Молодой ученый. — 2018. — № 4. — с. 194–196. — URL <https://moluch.ru/archive/190/48028>

Психолого-педагогические условия развития творческих способностей курсантов военных вузов в учебной деятельности

Чистохина Инна Сергеевна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

В статье автор рассматривает условия развития творческих способностей в военном контексте. Поскольку творчество является относительно нетронутой темой для военных, существует настоятельная потребность в понимании педагогических аспектов развития творчества.

Ключевые слова: условия развития, образовательный процесс, творческие способности, курсанты, военный вуз, образное, предметное, символическое, знаковое, креативное, мышление.

Как и многие организации сегодня, образовательные учреждения Вооруженных сил сталкиваются с постоянно меняющимся потоком новых вызовов и, как следствие, требуют от обучающихся быть творческими, адаптивными и инновационными. Инновационность, в контексте данного исследования, это эксплуатация творческих идей, и важно понимать, что инновации не могут существовать без творческих способностей.

В психолого-педагогических исследованиях последних лет проблематика развития творческих способностей курсантов военных институтов являлась предметом изучения в диссертационных работах следующих авторов: О. Г. Поздняков (2015) проводивший исследование познавательных аспектов творческих способностей; Г. Э. Григорьян (2018) рассмотревшая развитие творческих способностей в контексте музыкального военного образования.

Целью данного исследования является изучение психолого-педагогических условий развития творческих способностей курсантов военных вузов в учебной деятельности. Проблема исследования заключается в том, что существует противоречие между рамочной регламентацией учебного процесса в контексте обусловленных спецификой образовательного заведения норм и правил и потребностью в наличии условий развития у курсантов творческих способностей.

Перейдём к рассмотрению конструкта «педагогические условия». В. И. Андреев определяет «педагогические условия» как результат целенаправленного отбора и применения элементов содержания, методов, приемов, организационных форм обучения для достижения поставленных целей [1].

В. А. Слостенин отмечает, что педагогические условия — это обстоятельства, приобретающие свойство целостности при реализации процессов-компонентов [4].

С. Л. Мозина рассматривает педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемов и материальной пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [3].

Понятие «педагогическое условие» применительно к развитию творческих способностей в психолого-педагогической литературе, как отмечают исследователи, широко рассматривается — от наличия природных инстинктов до

инокультурной среды. В связи с этим В. И. Андреев сказал, что «...в основе изучения и развития должен лежать методологический принцип системной, всесторонней и целостной детерминации развития творческих способностей в зависимости от природных, социальных и педагогических факторов и условий развития личности» [1].

Обобщение результатов многочисленных научно-педагогических исследований показывает, что в теории и практике педагогики можно найти такое многообразие педагогических условий, как организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия и т. д. Обратимся к более детальному описанию каждой группы условий.

Первую группу выделенных условий составляют организационно-педагогические условия. Такого рода педагогические условия рассматриваются учеными, как совокупность каких-либо признаков, обеспечивающих успешное решение педагогических задач:

- совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение задач;
- совокупность особенностей содержания, форм, методов целостного образовательного процесса, направленных на достижение целей образовательной деятельности [2].

Второй вид педагогических условий — психолого-педагогические условия.

Обобщая материалы ряда исследований, мы установили, что психолого-педагогические условия рассматриваются учеными как условия, призванные обеспечить конкретную образовательную меру воздействия на личностное развитие субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или студентов), влекущую повышение эффективности образовательного процесса.

Для исследования эффективности образовательного процесса в условиях развития творческих способностей курсантов, мы провели тестирование «Определение типов мышления и уровня креативности» (методика Дж. Брунера). Данный тест направлен на выявление типов мышления, присущих определённому индивиду из пяти следующих вариантов: образное, предметное, символическое, знаковое, креативное.

Исследовательская выборка составила 24 испытуемых в возрасте от 18 до 20 лет. Выборка была разде-

лена на две равные по исходным показателям успеваемости группы. Группа № 1 — контрольная, состояла из курсантов, занимающихся по стандартной программе института, а группа № 2 — экспериментальная, занятия с которой проводились в рамках эксперимента по реали-

зации педагогической технологии развития творческих способностей.

Результаты исследования по методике Дж. Брунера «Определение типов мышления и уровня креативности» курсантов группы № 1 представлены на рис. 1.

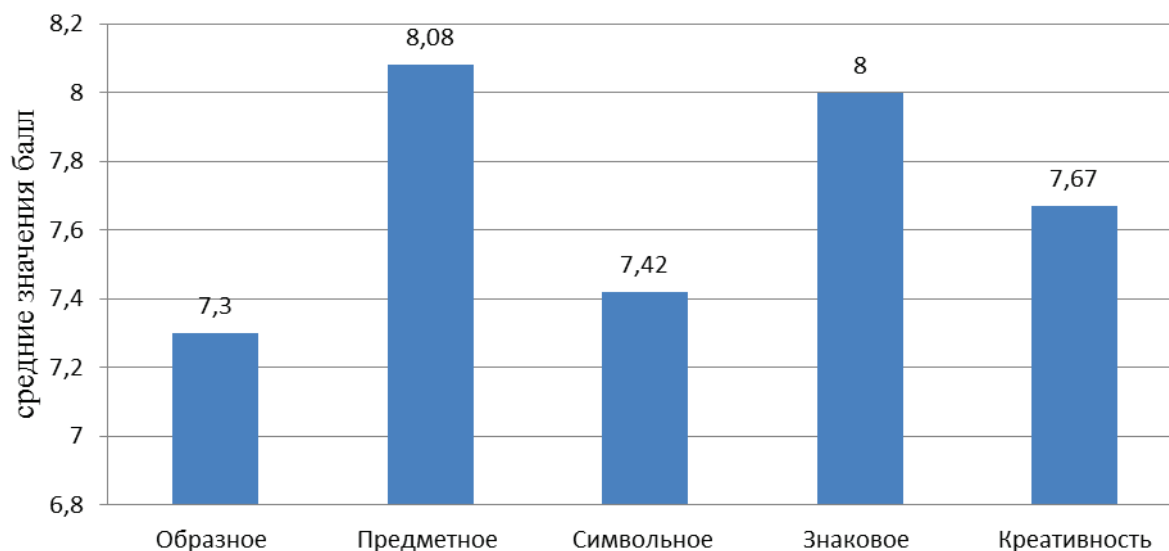


Рис. 1. Результаты исследования определения типов мышления и уровня креативности курсантов группы № 1 (КГ) на констатирующем этапе исследования

Изучив показатели типов мышления и креативности в группе испытуемых № 1, мы пришли к выводу, что высокий уровень по всем типам мышления и креативности наблюдается у двух курсантов. Низкий уровень по образному типу мышления выявлен у одного курсанта. Все остальные испытуемые курсанты группы № 1 имеют средний уровень по исследуемым показателям.

Охарактеризуем значение данных показателей в контексте нашего исследования. Высокий уровень образного мышления предполагает значительную свободу переключения мыслительных процессов за счёт преобразования предметных категорий в образные. Данный аспект представляется важным для осуществления творческого процесса. Символьное мышление позволяет оперировать потоками информации посредством алгебраических или арифметических правил и операций формируя чётко структурированную мысль. Такой тип мышления может быть востребован при реализации умеренного и профессионального уровней реализации творческих способностей. Знаковое мышление характеризуется способом трансформации информационных потоков в понятийные формы, фиксирующие связи между предметами текущей мыслительной деятельности. Задействованность данного типа мышления может проявиться на любом из четырёх уровней реализации творческих способностей. Предметное мышление характеризуется более жёсткими связями с временными и пространственными характеристиками предмета текущей мыслительной деятельности, что накладывает существенные ограничения на свободу переключения мыслительных процессов, свойственную, например, образному мышлению. В творческом

процессе такой тип мышления может быть задействован при реализации умеренного и профессионального уровней реализации творческих способностей.

Результаты исследования по методике Дж. Брунера «Определение типов мышления и уровня креативности» курсантов группы № 2 (ЭГ) представлены на рис. 2.

Изучив показатели типов мышления и креативности в группе испытуемых № 2, мы пришли к выводу, что высокий уровень по всем типам мышления и креативности наблюдается у двух курсантов. Низкий уровень по символному типу мышления выявлен у одного курсанта. Все остальные испытуемые курсанты группы № 2 имеют средний уровень по исследуемым показателям.

Таким образом, прежде чем принять решение о том, какой метод обучения, форму обучения или организационную форму использовать в реализации педагогических условий конкретного вида образования, необходимо установить предварительные знания участников образования, определить, какие методы/формы подходят для конкретного предмета, а также установить адекватность учебных материалов и предпосылок.

Виды и формы подготовки курсантов к воинскому труду заметно различаются с гражданским и в основном зависят от потребностей, диктуемых новой военной технологией, вида конкретной военной деятельности, имеющейся в военном институте технологии обучения и так далее. Практика показывает, что пока психолого-педагогические условия обучения благоприятны, всегда есть подходящий способ обучения курсантов в соответствии с образовательными и армейскими потребностями и целями.

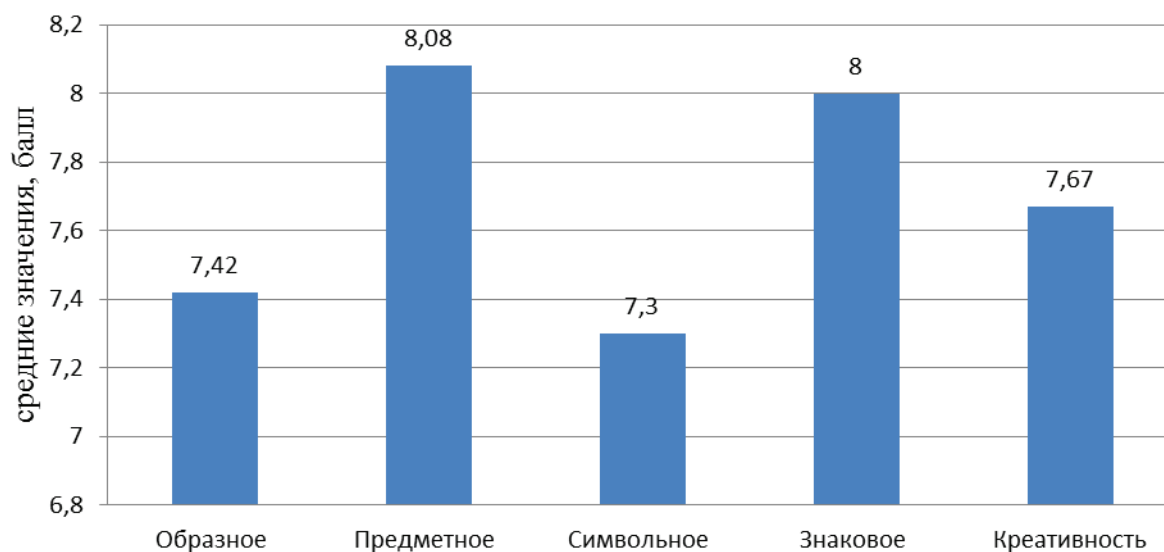


Рис. 2. Результаты исследования на определение типов мышления и уровня креативности курсантов группы № 2 (ЭГ) на констатирующем этапе исследования

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости: монография / В. И. Андреев. Казань: Центр инновационных технологий, 2015. 288 с. Режим доступа к журн. URL: <https://logos-press.ru/docs/evristika.pdf> (дата обращения: 16.01.20)
2. Крамар, М. Методологические основы образовательного процесса. Белград: Центр высшего образования, 2010. с. 203.
3. Мозина, С. Л. Управление в педагогике: новые знания для достижения успеха. Радовлица: Дидакта, 2012. с. 7.
4. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2002. С.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Влияние применения специализированных тренажерных устройств на специально-физическую и специально-техническую подготовленность юношей 11–13 лет, занимающихся сноубордом

Миндроль Дмитрий Анатольевич, студент магистратуры;
 Научный руководитель: Жомин Константин Михайлович, кандидат биологических наук, доцент
 Новосибирский государственный педагогический университет

В статье авторы рассматривают проблемы развития технической подготовки сноубордистов в межсезонье в условиях школы олимпийского резерва г. Новосибирска. Разработана экспериментальная методика с использованием специализированных тренажеров для сохранения технических навыков сноубордистов в межсезонье. Выявлена ее эффективность по результатам проведенного эксперимента.

Ключевые слова: сноубординг, техническая подготовка, физическая подготовка, специальная физическая подготовка.

В последние годы появляются новые олимпийские виды спорта, в том числе дисциплины сноубординга. Большинство из них возникает на базе традиционных видов спорта. Подготовка спортсменов в сноуборд дисциплинах строится на теоретических и методических основах схожих видов спорта. Такой подход к организации тренировочного процесса спортсменов на сегодняшний день является недостаточно эффективным. Система подготовки сноубордистов до сих пор не имеет должного теоретического обоснования. В отечественной и зарубежной научно-методической литературе проблема подготовки квалифицированных сноубордистов освещена недостаточно и носит обобщенный характер. Практически, в подготовке сноубордистов тренеры идут интуитивно или используют методики, заимствованные из родственных видов спорта.

Овладение техникой вида спорта и совершенствование ее являются главными и направляющими звеньями во всем процессе подготовки спортсмена [3].

Для того, чтобы в видах спорта со сложнокоординационной деятельностью достичь высоких результатов необходим высокий уровень технической подготовленности [1, 2, 4,].

Практически все региональные отделения имеют проблемы с материально-технической базой, что затрудняет подготовку спортсменов в зимний период и в межсезонье.

Это актуализирует необходимость исследования проблемы подготовки сноубордистов во фристайл дисциплинах (биг-эйр, слоп-стайл, халф-пайп), дальнейшего поиска и научного обоснования эффективных технологий построения и реализации тренировочного процесса на

всех этапах спортивной подготовки, особенно в межсезонье с использованием специализированных тренажеров.

Педагогический эксперимент был проведен с целью проверки гипотезы о том, что применение специализированных тренажеров и методики флэт упражнений в межсезонье, позволит сохранить высокий уровень технической подготовленности сноубордистов к приходу зимнего сезона, максимально сократив период «раскатки».

Методы и организация исследования

Для решения задач исследования были использованы следующие методы:

1. Анализ литературных источников
2. Педагогический эксперимент
3. Контрольные тесты
4. Экспертное оценивание
5. Обработка результатов исследования методами математической статистики

Исследование проводилось с сентября 2016 г. по май 2018 г. на базе школы олимпийского резерва по сноуборду ГАУ НСО «СШОР по СНОУБОРДУ. В эксперименте участвовали спортсмены групп ТГ-1 (всего 20 человек в возрасте 11–12 лет). Всеми участниками эксперимента был пройден спорт. диспансер и получен допуск к занятиям спортом.

Участники эксперимента были разделены на 2 группы. В экспериментальной группе (ТГ-1Э) — 10 спортсменов, в контрольной (ТГ-1К) — 10 спортсменов.

Научно-педагогическая деятельность по формированию у спортсменов сноубордистов спортивного мастерства состояла из 3 этапов.

На первом этапе (сентябрь — декабрь 2016г) были проанализированы литературные источники по теме исследования. Уточнен понятийный аппарат, получена информация о прошлом и современном состоянии объекта исследования, выявлены проблемы и пути ее разрешения.

На втором этапе (апрель 2017г — декабрь 2017г) был проведен педагогический эксперимент. Эксперимент заключался в следующем: в апреле 2017 проводились контрольные тестирования тех. подготовке и контрольные тестирования по специально-физической подготовке. С мая экспериментальная и контрольная группы тренировались по стандартной методике специально-технической подготовки. Изменения были внесены в техническую подготовку. В подготовку экспериментальной группы были добавлены новые средства — специализированный тренажер «snowboardaddiction». А также с применением данного тренажера была разработана методика флэт-упражнений, позволяющая сохранить техническую подготовку в межсезонье на высоком уровне и сократить период «вкатывания». В октябре были проведены повторно контрольные тестирования по специально-технической под-

готовке. С приходом зимнего сезона в декабре были проведены нормативы по технической подготовке, где были выявлены результаты исследования.

Третий этап (январь 2018 — май 2018г) — заключительный. Этап включает в себя математическую обработку полученного материала; сравнительную оценку результатов исследования; определение эффективности методики.

Результаты исследования

При определении показателей технической подготовленности учащихся экспериментальной и контрольной групп использовались контрольные тестирования в апреле зимнего сезона 2016–2017 и в декабре зимнего сезона 2017–2018, ФС 180, БС 360, ФС 360, БС 180, boardslide на слайд-периле. Полученные результаты на рисунках 1, 2, 3, 4, 5.

Контрольные тестирования упражнения фс180 показали, что контрольная группа после периода межсезонья не успела набрать техническую форму и показатели уменьшились на 16 %. В свою очередь экспериментальная группа практически сохранила показатели на том же уровне, показав результат на 0,3 % меньше. (рис. 1)

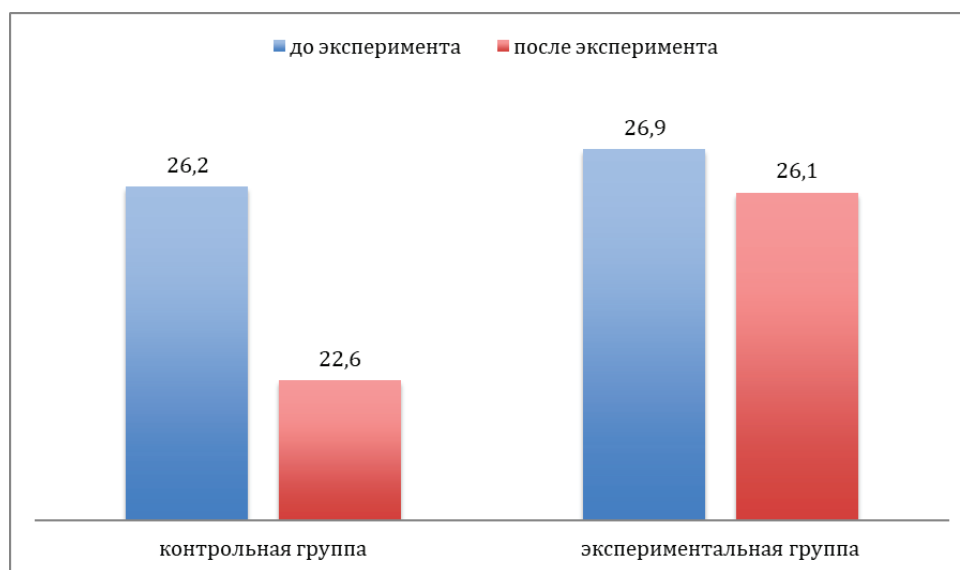


Рис. 1. Различие показателей тестирования упражнения ФС 180

Контрольное тестирование упражнения БС 360 показало, что контрольная группа уменьшила уровень технической формы на 17,9, а экспериментальная увеличила на 0,2 %. (рис. 2)

Подводя итоги тестирования упражнения ФС 360 мы видим, что контрольная группа уменьшила показатели на 11 %, а экспериментальная группа сумела сохранить показатели тестирования до межсезонья уменьшив результат всего на 0,19 %.

Контрольное упражнение бс 180 показало также, что спортсмены не успели набрать техническую форму и их показатели упали на 15 %, экспериментальная группа сохранила показатели прошлого тестирования уменьшив результат всего на 0,19 %

Контрольное упражнение бордслайд показало, что контрольная группа потеряла за период межсезонья чувство контроля доски и ухудшила показатели на 19 %, а экспериментальная группа смогла увеличить показатели на 7 % благодаря методике с применением баланс-платформы «snowboard addiction».

Заключение

Подводя итоги исследования можно сказать, что проблема технической подготовки сноубордистов в межсезонье должна решаться с помощью специализированных тренажеров, с помощью которых создаются приближенные условия тренировки к зимним.

Разработанная методика с применением специализированных тренажеров для подготовки сноубордистов,

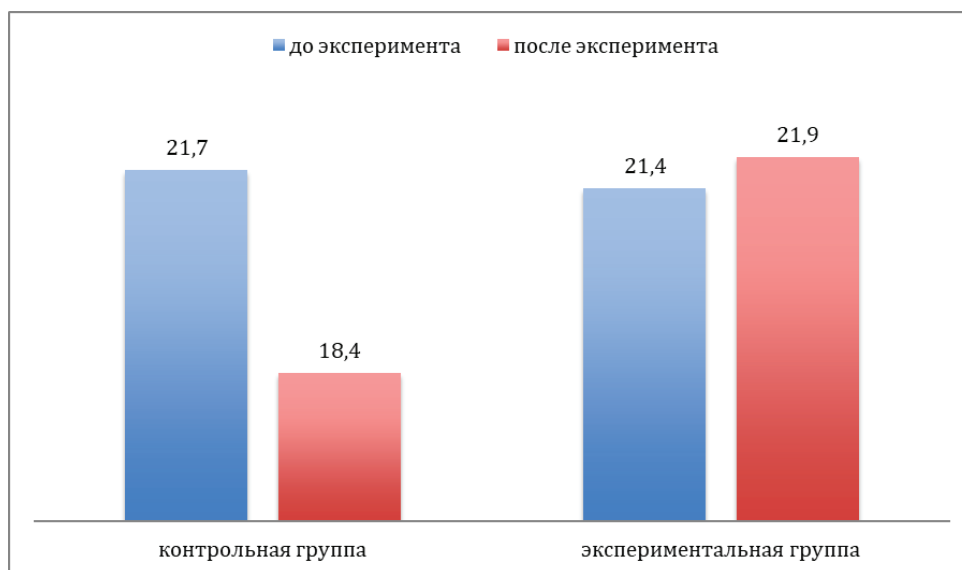


Рис. 2. Различие показателей тестирования упражнения БС 360

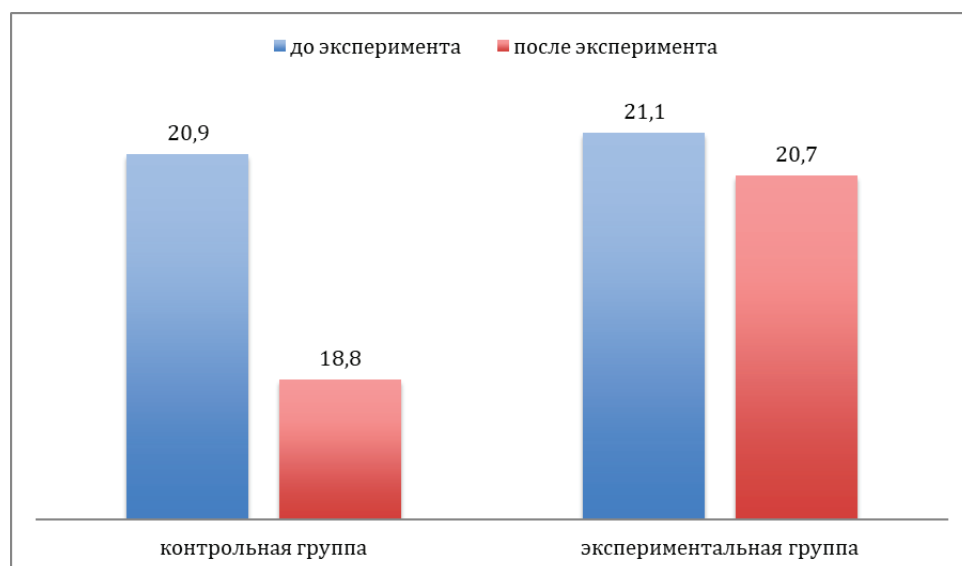


Рис. 3. Различие показателей тестирования упражнения ФС 360

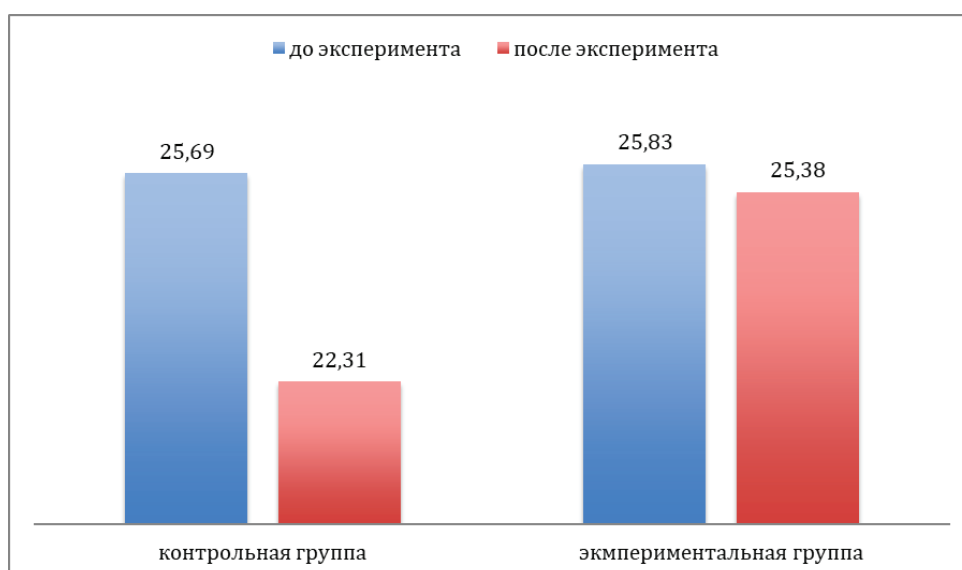


Рис. 4. Различие показателей тестирования упражнения БС 180

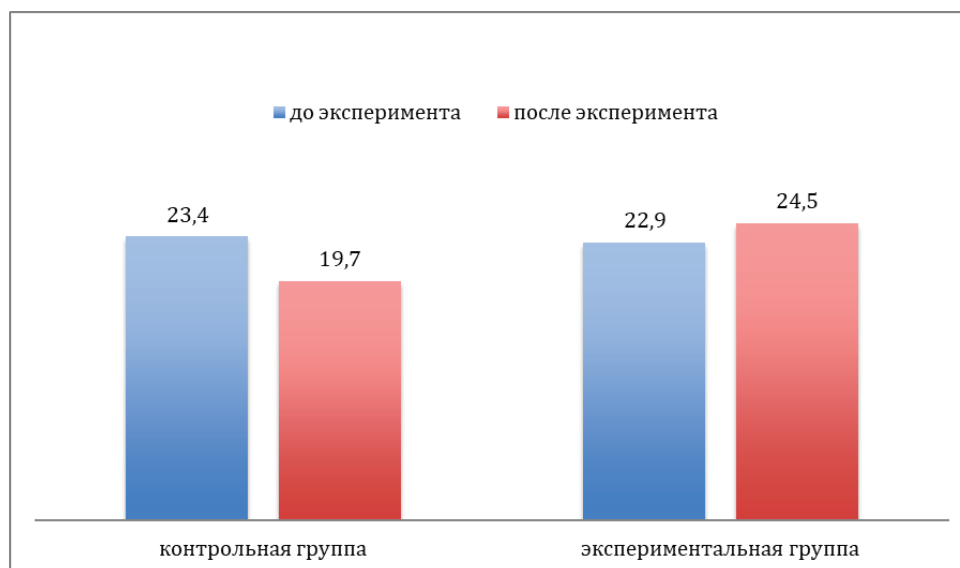


Рис. 5. Различие показателей тестирования упражнения бордслайд

для подхода к началу зимнего сезона с высокой технической подготовкой, позволяющей максимально сократить период «раскатки», показала свою эффективность. Данная методика позволила спортсменам подойти

к зимнему сезону в лучшей технической форме и сократила период «раскатки», что помогло более быстро набрать техническую форму участникам экспериментальной группы.

Литература:

1. Аркаев, Л. Я. Как готовить чемпионов / Л. Я. Аркаев, Н. Г. Сучилин. — М.: Физкультура и спорт, 2004. — 328 с.
2. Макаров, Н. В. Биомеханические закономерности формирования механизма отталкивания спортсмена от упругой опоры (на примере прыжков на батуте и в воду): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Макаров Николай Викторович. — Л., 1984. — 24 с.
3. Овчинникова, Н. А. Основы технической подготовки в художественной гимнастике: Методические рекомендации / Н. А. Овчинникова. — Киев: 1991, — 26 с.
4. Пилюк, Н. Н. Построение и реализация системы соревновательной деятельности акробатов высокой квалификации: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пилюк Николай Николаевич. — Краснодар, 2000. — 52 с.

Подготовка студентов технического вуза к сдаче контрольных нормативов

Трошин Сергей Александрович, старший преподаватель;
 Машичев Александр Сергеевич, старший преподаватель;
 Калинин Владислав Сергеевич, студент
 Брянский государственный технический университет

В статье изложены основные положения дисциплины (физическая культура) для студентов технических вузов, обучающихся в системе высшего образования, которая включена в базовую часть основной образовательной программы подготовки бакалавриата. Подготовка студентов к выполнению требований и сдаче нормативов обеспечивается систематическими занятиями по программам физического воспитания в спортивных секциях и самостоятельно.

Ключевые слова: физическая культура, студенты, нормативы, тестовые задания, физическая подготовленность.

Динамизм преобразований в России интеллектуализация труда и человеческой деятельности повышают

требования к профессиональной подготовке выпускников вузов. Важнейшая социальная функция высших образо-

вательных учреждений заключается в создании условий для непрерывного профессионального самосовершенствования у выпускников, что позволит содействовать научно-техническому и социальному прогрессу общества. Современные производства нуждаются в специалистах, обладающих фундаментальными и практико-ориентированными знаниями, в соответствии с ФГОС выпускник должен стремиться к саморазвитию, самосовершенствованию повышению квалификации мастерства, повышению своего культурного и профессионального уровня. Одной из базовых дисциплин для развития студентов является физическая культура. Дисциплина физическая культура для студентов, которые обучаются в системе высшего образования является завершающим этапом непрерывного процесса формирования физической культуры личности. В процессе изучения дисциплины физическая культура у студентов формируются общекультурная компетенция в результате освоения дисциплины выпускник должен понимать роль физической культуры формировании важных физических качеств и психических свойств личности. Знать и понимать социальный заказ общества на подготовку специалистов, уметь управлять своим физическим здоровьем, применять высокоэффективные оздоровительные технологии. Обладать самоопределению, саморазвитию, самосовершенствованию.

ФГОС определяет обязательный объём часов учебной дисциплины для бакалавриата не менее 72 часов. Учебная работа по дисциплине предусматривает лекции, практические занятия, самостоятельную работу студентов. Одной из особенностей вузовского периода у студентов является то, что в соответствии биологическими закономерностями, в это время завершается становление форм и функций организма. Это практически последний период в жизни студента, когда можно с помощью физических упражнений наиболее эффективно влиять на их улучшения, поэтому правильно организованные занятия приносят несомненную пользу и становятся неотъемлемой частью здорового образа жизни.

Большого успеха при занятии физическими упражнениями можно достичь при сознательном заинтересованном отношении занимающихся. Этому способствуют чётко поставленная перед студентом цель как во время занятий на уроках, и в процессе внеурочной деятельности. В следствии сознательного отношения к физическим упражнениям при подборе занимательного материала и соответствующей организации должна быть активность студентов, которая проявляется в инициативности, самостоятельности, творческом отношении к делу. В настоящее время набирает популярность движение по подготовке к сдаче норм ГТО. Комплекс ГТО обладает огромным воспитательным потенциалом и является одним из мощнейших механизмов формирования мировоззренческих оснований личности (гражданственность, патриотизм)

Подготовка студентов обеспечивается систематическими занятиями по программам физического воспитания учебных заведениях. В месте с единой всесоюзной спор-

тивной классификации комплекс ГТО играет основополагающую роль в системе нормативных оценок физической подготовке молодого поколения.

Применяя новейшие методики и разработки в рамках ФГОС и в процессе подготовке к сдаче норм ГТО, можно достичь осознанного выбора студентами самосовершенствования и самореализации как в области физической культуры, так и в личном плане. Сотрудничество со спортивными организациями, внеурочная работа в области физической культуры из большей заинтересованности способствует развитию двигательных качеств студентов вуза. У студентов формируется потребность в самостоятельных занятиях спорта и здорового образа жизни. В процессе физической подготовке используется спортивные объекты вуза с целью максимальной эффективности проведения учебных занятий и сдаче нормативов.

Подготовка студентов к сдаче контрольных нормативов физической подготовленности имеет важное практическое значение как с позиции обеспечения возможных результатов, так и с точки зрения общих основ физического воспитания. Использование поэтапного подхода к повышению психологической и физической готовности через соревновательную деятельность студентов. Постепенно нарастающую на учебных занятиях.

Соревнования — это важный мотивирующий фактор достижения высокого результата, в котором социальная оценка является ключевым компонентом.

Поэтому соревновательную форму приёма нормативов, следует считать оправданной. Но отсутствию надлежащей спортивной подготовке действительно отражается на результатах студента. Некоторые студенты обладающие мотивацией к достижению успеха в одном виде деятельности, например, в специальных учебных дисциплинах (программирование, физика, математика и т. д.) характеризуются её отсутствием в другом, в том числе — в сфере физической культуры. Для таких студентов, важно, чтобы результат их деятельности был правильно и достойно оценён другими людьми, имеющими высокий рейтинг именно в этой области, поэтому те студенты, для которых важен преподавателя физической культуры, будут стремиться, в полной мере проявить себя, на занятиях в спортзале и на стадионе. Для этой категории студентов важно развить понимание роли физической культуры в их профессиональном становлении будущем здоровье, работоспособности.

Есть категория студентов, которые, стремятся соревноваться с самим с собой, пытаются улучшить, прежде всего, свой прежний результат. Для этих студентов главное — обеспечить надлежащую физическую подготовку и готовность к соревновательной деятельности в группе.

В целях достижения более стабильных итогов приёма нормативов, а также их роста по мере обучения студентов предлагаются следующие этапы решения задач:

1. Формировать у студентов позитивное отношение к занятиям физической культуры в целом, и к занятиям, связанным с приёмом физических нормативов.

2. Необходимость формировать навыки соревновательной деятельности, более целенаправленно развивать основные физические качества.

3. Совершенствовать практику подготовке и соревновательной деятельности, ставить задачи индивидуального роста результатов, участия в других формах соревновательной деятельности.

Подводя итоги, целесообразно награждать победителей и призёров, поощрять их льготами.

Таким образом, учебная дисциплина (физическая культура) обучающихся в технических вузах высшего образования является завершающим этапом организованного на государственном уровне непрерывного процесса формирования физической культуры личности. Компетенции должны быть направлены на развитие профессиональных важных физических качеств и психических свойств личности. Возможности образовательного процесса по дисциплине необходимо использовать для готовности студентов к инновационной деятельности.

Литература:

1. Михайлова, С. В. Роль государства в формировании у молодёжи здорового образа жизни // Международный научно-исследовательский журнал — 2015 с. 92–94
2. Здоровый образ жизни — фактор профессионально-личностного развития студентов / С. В. Михайлова, Е. Норкина, Ю. Трёмаскина, Д. Борзенко // Молодой учёный — 2014 — № 18—1 с. 64–65
3. Богданов, В. М. Комплекс ГТО в системе физического воспитания студентов // Социально-педагогические аспекты физического воспитания молодёжи: сб. науч. тр. III Междунар. науч. — практ. Конф.

Методика применения упражнений для девочек 5–6 лет, занимающихся атлетической гимнастикой

Юсупова Мохира Абдуллаевна, преподаватель

Узбекский государственный университет физической культуры и спорта (г. Чирчик)

Упражнения с отягощением являются одними из самых эффективных способов развития силовых способностей. Причём, вопреки сложившемуся мнению, используя атлетизм, можно развивать не только силу и силовую выносливость, но и скорость, и гибкость. Силовые виды спорта всегда были популярны среди спортсменов и людей, стремящихся вести здоровый образ жизни. В последние десятилетия это направление в спорте развивается особенно бурно, широкое распространение получили такие относительно новые виды, как бодибилдинг, пауэрлифтинг, бенч пресс, армрестлинг.

Ключевые слова: женская гимнастика, грация, спорт, гибкости, сила, скорость, анаэробная выносливость, координация.

Exercise application method for 5–6 years old girls in athletic gymnastics

Weight training is one of the most effective ways to develop strength abilities. Moreover, contrary to popular belief, using athleticism, you can develop not only strength and strength endurance, but also speed and flexibility. Strength sports have always been popular among athletes and people seeking a healthy lifestyle. In recent decades, this direction in sports has been developing especially rapidly, such relatively new types as bodybuilding, powerlifting, bench press, arm wrestling have become widespread.

Key words: women's gymnastics, grace, sport, flexibility, strength, speed, anaerobic endurance, coordination.

Основная проблема, с которой столкнулись спортсмены и тренеры, — это практически полное отсутствие мало-мальски грамотных систем тренировочного процесса в этих видах спорта.

Причина ясна и достаточно объективна — их относительная новизна и недостаток теоретической базы.

И почти единственный способ создания методики тренировок — это механическое заимствование из других видов, большей частью — из тяжелой атлетики. Как уже отмечалось выше, атлетические виды спорта многообразны, и каждый из них обладает своими особенностями, поэтому для каждого вида были разработаны специальные

системы, учитывающие его специфические закономерности [1].

Целью атлетической подготовки девочек 5–6 лет является обеспечение необходимого уровня общей силовой подготовленности будущих специалистов, необходимого для полноценного выполнения ими профессиональных приемов и действий, а также ликвидация негативных последствий профессиональной деятельности (недостаточной двигательной активности, повышенной нервной напряженности, однообразной физической нагрузки для одних мышечных групп и недостаточной нагрузки для других).

Целью исследования было разработать и научно обосновать методику применения упражнений с отягощением для девочек 5–6 лет.

Методика исследования. В экспериментальных исследованиях участвовали гимнастки (5–6 лет $n=197$). Для определения уровня физической подготовленности применяли следующие тестовые упражнения: сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях, сгибание и разгибание рук в висе на перекладине, сгибание и разгибание рук от пола, приседание со штангой 0,5 собственного веса, подъём туловища на наклонной скамье, угол наклона 40–45°, наклон туловища из положения стоя на скамье, челночный бег.

Сопоставление индивидуальных показателей тренировочной деятельности с модельными характеристиками позволяет оценить подготовленность девочек-атлет, определить направления и резервы роста его мастерства, что является основой для объективизации планирования тренировочного процесса с учетом выявленных лимитирующих факторов в структуре подготовленности гимнасток.

Результаты исследований. Так, в упражнении «сгибание и разгибание рук в упоре на брусьях» темп прироста составил 34,3 %; в тесте «сгибание и разгибание рук от

пола» на 20,5 %; в упражнении на брюшной пресс — на 20,1 %. В контрольных упражнениях на гибкость, скоростно-силовую наблюдалась тенденция на улучшение данных показателей [2].

Результаты наших исследований позволили предложить следующие рекомендации для девочек и начинающих спортсменов для развития силовых способностей:

1. Применять преимущественно базовые упражнения (тотальные и локальные).
2. Прорабатывать все группы мышц на одной тренировке.

Для развития статической силы и силовой выносливости мы рекомендуем следующие положения:

1. Выполнять упражнения с техникой позволяющей чередовать сокращение и расслабление мышц.
2. Правильно подбирать темп и ритм выполнения упражнения.
3. Увеличение нагрузки путём увеличения количества повторений в каждом подходе, увеличения числа подходов и сокращения времени отдыха между подходами.

Скоростные способности в атлетической гимнастике развиваются при одновременном участии максимальной силы и скоростно-силовых способностей.

Выводы. Таким образом, с помощью упражнений с отягощениями можно развивать любые физические качества, какое из качеств будет развиваться, зависит от выбора упражнений, техники их выполнения, методики тренировки.

Также можно заключить, что занятия атлетической гимнастикой довольно популярны — как система силовых упражнений, направленных на формирование гармоничного телосложения и пропорционального развития различных мышечных групп.

Литература:

1. С. Ф. Сокунова, В. П. Косихин, С. В. Лобанов, О. Л. Малолетов Методика применения упражнений с отягощением для студентов, занимающихся атлетической гимнастикой (Московский государственный лингвистический университет Москва, Россия) «Актуальные проблемы физической культуры и спорта Материалы VIII международной научно-практической конференции». — Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2019. — Том 1.-с. 456–459.
2. Скиба, И. А. Особенности организации учебного процесса по физической культуре студентов Казанского ГМУ (Казанский государственный медицинский университет) обучающихся по специальности «лечебное дело» / И. А. Скиба, И. Е. Коновалов // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов «Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма». — Казань: Поволжская ГАФКСиТ, 2018. — Том 2. — с. 446–450.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Организация проведения концертных выступлений хореографических коллективов и их целесообразность

Сидорова Валерия Евгеньевна, студент магистратуры
Московский государственный институт культуры

Концертное выступление — это один из самых ответственных моментов в жизни любого хореографического коллектива. Оно напрямую является показателем организационной, учебно-творческой, воспитательной работы художественного руководителя, а также и самих участников коллектива. По качеству выступления можно судить о сильных и слабых сторонах деятельности коллектива, об их возможности собраться, о творческом почерке, оригинальности танцевального номера, технических и художественных преимуществах коллектива, о том, насколько правильно выбран репертуар. По выступлениям коллектива можно довольно точно увидеть качество деятельности коллектива, а также уровень руководства им.

Важно уточнить, что концертное выступление — это не только отображение установленных художественных результатов, но и действенная форма нравственного и эстетического развития исполнителей. Концерт в отличие от репетиции обладает временной необратимостью.

На концертном выступлении нет такой возможности, какая была на репетиции: приостановить коллективную репетицию или какого-либо участника для того, чтобы сделать замечание или же повторить номер ещё раз. Отдельный номер или вся программа реализуется один раз и воспринимается именно так, как получилось в данном исполнении. Если вдруг концертный номер отработан неудачно, то вся немалая предварительная работа коллектива зрителем или членом жюри оценится отрицательно.

Обнаружение в концертном показе более слабых мест в исполнении номера или в программе в целом, технической и психологической подготовки участников коллектива может служить руководителю исходной пунктом для установления будущих стремлений в учебной воспитательной работе: что необходимо изменить, как нужно подготавливаться к выступлению, выработыванию каких качеств важно придавать особое значение. Потому так значимо чтобы руководитель мог проанализировать собственную работу и работу всего коллектива, исправить все ошибки и недочёты, в противном случае предшеству-

ющие концерты также могут оказаться несчастливими, а в таком случае коллектив, чаще всего, понижает уровень своей исполнительской практики, утрачивает перспективы своего развития. У исполнителей исчезает интерес к занятиям, а также к непрерывному творческому совершенствованию. Всё это, к сожалению, может повергнуть к распаду хореографического коллектива.

Но случается и наоборот, если концертный показ был благополучным, замечательно встречено зрителями, в таком случае вырабатывается позитивное суждение о коллективе и о его исполнительских возможностях в целом. Закрепляется у исполнителей желание работать ещё продуктивнее, упорно развиваться в техническом мастерстве и возрастать творчески.

Концертное выступление помогает намного быстрее, чем репетиционная работа, раскрыть недоработки с коллективом не только художественного и творческого ряда, но и в организационной и воспитательной работе. Если в последний момент, перед входом на сцену участники и их руководитель принимаются экстренно, волнуясь, искать и проверять: все ли участники коллектива готовы за кулисами, наличие костюмов, обуви, реквизита и т. п., то в таком случае можно вольно заявлять об упущениях в организации выступления и о том, что руководителю не получилось выработать чувство ответственности у исполнителей коллектива.

Так пропадает педагогический эффект выступления, уменьшается его влияние на воспитание участников коллектива. Ошибки в организации начинают проявлять себя повторами безответственности, скептического связи в поведении. Не зря К. С. Станиславский полагал, что театр начинается с вешалки. В организации концертной деятельности мелочей нет.

Значительным моментом, которое обеспечивает благополучное концертное выступление, является его изначальная организация, решение всех вопросов, такие как, точное понимание места и времени выступления, величины сценической площадки, гримёрных комнат, звука, света. Во время концертного выступления ощущения со-

всем иные, нежели чем на репетиции, оно новое, такое состояние переживают и участники коллектива, и сам руководитель. Оно называется концертным волнением, которое может наложить весомый след на эмоционально-психологическое и физиологическое состояние. Такое волнение важно сосредоточивать в такое русло, чтобы оно содействовало наилучшему выявлению исполнительских замыслов, а не вызывало неуверенность и страх перед зрителями.

В данном случае важно помнить о большой ответственности исполнителей за результаты творчества коллектива. И здесь неважно — первый это концерт или нет, на фестивале или на конкурсе. Искусство призывает к постоянной максимальной собранности и уверенного настроя при исполнении.

В студенческом и детском хореографическом коллективе эмоционально-творческое волнение обладает специфическим значением. Во-первых, потому как, маленькие исполнители во время концерта переживают существенно сильнее волнение от того, что по сопоставлению с профессионалами выступают нечасто, а также имеют подготовку ниже, чем профессиональные артисты. Для профессионалов это рабочая деятельность, для участников детских коллективов — это проверка творческих сил и утверждения своих способностей.

Концерт — это всегда высокий уровень художественно-эмоциональной взаимной связи у руководителя и исполнителей в коллективе. Между ними наступает особо крепкая взаимозависимость, усиливается ответственность перед зрителями. Во время выступления участники чувствуют себя более увереннее и активнее. Любопытно то, что совершаются изменения в сторону большей требовательности и в отношениях между участниками коллектива. Они начинают быть более взыскательными в отношении друг к другу, а также внимательнее и быстрее реагируют на замечания.

Концертное выступление различается с рядовой репетицией и тем, что оно активизирует процесс внутреннего соединения коллектива, при этом совершенствуется творческая дисциплина у участников, возрастает воспитательный процесс. Сплоченность цели и единство интересов, определенных перед коллективом, вызывает желание не только как можно выразительнее исполнить программу, завоевать признание публики, но и содействуют созданию между участниками коллектива отношений взаимоподдержки, взаимопомощи и взаимопонимания.

В каждом определенном случае художественный руководитель заблаговременно обязан предусмотреть все особенности и сложности грядущего концерта. Один момент, например, если танцевать на площадке где основывается коллектив, когда есть возможность заранее подготовить для выступления костюмы, обувь, реквизит, прорепетировать со светом, сделать общую репетицию в костюмах. Многие вопросы в данном случае не возникают.

Прочие проблемы доводится решать в том случае, если концерт выездной. На художественного руководителя кол-

лектива добавочно поручается немалое количество забот. У него возникают прибавочные обязанности — уследить за сбором костюмов и необходимого реквизита, а так же за их погрузкой в транспорт, проконтролировать наличие всех участников коллектива, а также проследить за всеми организационными проблемами. По приезду к месту концерта руководителю коллектива нужно понять все детали — где и в каком помещении расположить исполнителей, точное время начала концерта и т. д. Руководителю нужно успеть оценить размер сцены, узнать, где располагаются гримёрные комнаты и только в таком случае принять решение о переодевании исполнителей, так, чтобы они могли успеть переодеться в другой костюм и своевременно выйти на сцену, порой руководитель вынужден совершить трансформации в программе и поменять номера местами, если это необходимо.

На выездном концерте руководителю коллектива важно быть в особенности сосредоточенным. Ни о каком управлении коллективом не может быть и речи, если руководитель находится в состоянии растерянности, лишней нервозности, и не знает, как решить часто появляющиеся организационные и творческие вопросы, не может сконцентрировать исполнителей в единый творческий коллектив.

Ему приходится быть максимально сосредоточенным, находчивым при решении разнообразных «накладок» во время концертного выступления (могут возникнуть и проблемы со звуком, светом, кто-то из участников может что-то уронить из реквизита на сцене, получить травму и т. п.). Во время выступления руководитель нужно присутствовать рядом с исполнителями своего коллектива, по мере необходимости вносить в их действия нужные изменения, а также наблюдать за развитием событий на сцене.

Не стоит выражать свое недовольство на участников во время концерта, а тем более выкрикивать что-то из-за кулисы во время исполнения номера. Это спутывает участников с ритма выступления, исчезает эмоциональный настрой, олицетворение образа уходит на второй план и все мысли направлены лишь на то, что будет ему после завершения концерта от руководителя.

В том числе не рекомендовано говорить об ошибках сразу же после выступления, так как участники находятся в возвышенном расположении и в этот момент могут не воспринять замечания руководителя. Лучше делать замечания на репетиции после концерта, когда руководитель сам смог проанализировать выступление коллектива, определил все проблемы, недоработки и запланировал работу над недостатками.

Можно записывать выступления на видео, а потом вместе с участниками коллектива посмотреть на все ошибки. При наглядном материале проще передать и пояснить ошибки, так же, как и сами участники, могут заметить свои недоработки, ошибки и то, над чем следует им поработать.

Хотелось бы подчеркнуть, что руководителю хореографического коллектива нужно воспринимать концертное выступление как существенное событие в своей творче-

ской жизни и жизни его коллектива. Превращение концерта в оружие воспитания, придание ему педагогического смысла — главная задача руководителя. Концерт — это не только итоги деятельности и выявление достигнутого, но это ещё и долгожданная встреча со зрителями, от которой зависит настроение. Ведь свет рампы, аплодисменты

и принятие зрителей — это то, ради чего коллектив и его исполнители выходят на сцену, ради чего проходят все изнуряющие и трудные репетиции. Успех коллектива — это в первую очередь заслуга его художественного руководителя, крепнет его репутация, а значит и репутация коллектива в целом.

Литература:

1. Гомбрих, Э. История искусства. — М.: Республика, 1998.
2. Ивлева, Л. Д. Методика педагогического руководства любительским хореографическим коллективом: учебное пособие / Л. Д. Ивлева. — Челябинск: ЧГАКИ, 2004.
3. Мурашко, В. Г. Критерии оценки любительского творчества как уникального социально-культурного явления / В. Г. Мурашко // Педагогические науки. Социальная педагогика, БГУК. — № 6.
4. Никифорова, А. В. Особенности управления коллективом / А. В. Никифорова. — С.-П., 2005.
5. Николаева, Е. В. «Формирование социальной активности участников детских танцевальных студий. Ресурсы управления социально-культурными процессами: научная монография»

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

The symbolism of the number «three» in phraseological units of the German language

Дальжанова Салима Султамуратовна, преподаватель
Нукусский государственный педагогический институт (Узбекистан)

The article considers the numeral «three» in the phraseological units of the German language. The phraseological environment promotes the desemantization of a component of this kind, its loss of mathematical significance. The studied numbering phraseological units allow figuratively speaking about various phenomena of human life and activity.

Keywords: phraseological units, component of phraseological units — numeral, three, drei, non-mathematical significance, symbolism.

Numbers have always played a special role in human life, regardless of their cultural affiliation. Today, the numerical symbolism that underlies many life patterns is reflected in the speech of different peoples of the world [2, p. 3]. The first attempts at a special analysis of numbers, the study of their harmony and aesthetics date back to the Pythagoreans [5, p. 629]. The ancient peoples spoke of the sacred power of numbers, attributed to them a special hidden meaning. Over the centuries, certain numbers acquired new symbolic meanings, their place in the knowledge of the world changed. The number three was distinguished by special mystical semantics in many cultures. Thus, the idea of a triune deity lies at the heart of many religious and philosophical teachings.

In addition, with the number three, the three-dimensionality of our space, three-phase state of matter. The number three occupies a special place in German culture. Recall at least the famous German national holiday: Dreikönigstag — The Day of the Three Kings, annually celebrated on the twelfth day after Christmas. Also, for Christians in Germany, the concept of die Dreieinigkeit — the Trinity — is holy. In addition, with the help of the numeral drei, a huge number of German words are formed: der Dreikäsehoch — a little boy (infant boy), der Dreier — a coin (small) with a value of three pfennig, das Dreigespann — three (horses), etc. [3, p. 124].

The numeral drei is also widely represented in the phraseology of the German language. And since the phraseological composition of the language is the most specific part of the lexicon, the drei component in the phraseological environment takes on new symbolic meanings [6, p. 560]. In addition, the numeral name, becoming a component of phraseological units, loses its exact numerical values. The material of our study was 28 phraseological units with the drei component, selected by the continuous sampling method from the German dictionary of stable expressions «Duden. Das Wort-

erbuch der deutschen Idiomatik «and the German-Russian phraseological dictionary.

Especially, according to the classification of V. V. Vinogradova and I. I. Chernysheva, to phraseologisms we include not only idioms, but also phrases of such types as proverbs and sayings. Often the number three is qualified as perfect. The numeral name drei in German phraseological units is not only an image of absolute perfection, superiority, but also the main constant of the mythopoetic macrocosm and social organization.

In steady terms, die Heilige Dreieinigkeit — «bibl. Holy Trinity», a symbol of holiness and divinity of the numeral» three «is emphasized by an adjective agreed with him. In Eric Noich’s novel «Trail of stones» we find: «Kriech zu Kreuze, Kaiser, und die Heilige Dreieinigkeit bleibt dir wohlgesonnen». (1964) [8, p. 82]. It should be noted that such unfree combinations of words, as if seeking to become one word, one lexeme, without losing the form of the word combination, are considered lexical [4, p. 67]. The semantics of such phrases are not determined by the sum of the values of their component. All this only emphasizes the rethinking of the numbering component of drei in phraseological units. In German culture we find other phraseological units, also related to the semantic field of religion and belief: Drei Kreuze hinter j-m / etw. machen — «the custom of baptizing a person three times in front of a business or a long journey», Aller guten Dinge sind drei — (up to three good things in all good things). Compare, the Russian counterpart — God loves the trinity. Last phraseology is often used to justify or encourage what did not work the first and second time.

The number three in German culture can also serve as a symbol of happiness: das dreifache Ausspucken über die Schulter — ext. «Spit over three times over the shoulder». This ritual according to signs brings happiness. The component under consideration may have a symbolic meaning of

exaggeration, of some infinity. So, for example, the meaning of the hyperbolicity drei brings in the expression *Es dauert ewig und drei Tage* — «something lasts forever and another three days», that is, something infinitely long. The meaning of constancy is seen in the phraseological unit: *alle drei Tage* — «almost every day».

In many phraseological units containing the numeral drei, the features of the Germans' life are reflected. So, for example, in phraseological units: *der letzte Dreier* «last penny», *der eine ist einen Dreier wert, der andere drei Pfennige* — "each other is standing; two pair boots, «er läßt sich für einen Dreier ein Loch durch die Nase bohren (or Ring durch die Nase ziehen) - " for a penny he's ready to hurt himself in a cake "(literally. for a penny he will give himself a hole in his nose; for a penny he will give himself a nose ring to insert [1, p. 152].

The numeral name «drei» is also presented in proverbs, for example, measure the analogue of the Russian proverb seven times — cut once: *Man muß dreimal messen, ehe man einmal schneidet*. In the phraseological unit under consideration, the special non-mathematical significance of the

drei component is once again traced: here it expresses the general significance of the fact that the action must be done «several (many) times», «more than once».

At the same time, in German phraseology there are also units with practically the opposite meaning of the numeral drei: «a little», «a small amount». For example, *mit drei Worten / in drei Worten* — «briefly», «in a nutshell». Or, for example, in the proverb: *Was drei wissen, das erfahren hundert* — «what three people know, one hundred will know».

There are many so-called interjection phraseological units in German idioms, that is, according to the categorical attribute correlated with interjections: *dreimal darfst du raten!* — «try, guess!», *In drei Teufels Namen / in drei Henkers Namen* — «damn it!», «hell», *bleib mir drei Schritte vom Leibe* — «leave me alone!» [7, p.168]. Such persistent phrases express the speaker's motives, feelings, and emotions, but do not name them. Thus, the number drei in the idiom of the German language has a wide range of symbolic meanings. In phraseological units with a component — the numeral «three» the mentality of the German people is reflected.

References:

1. Binovich L. E. German-Russian phraseological dictionary. — M.: Aquarium, 1995. — 767 p.
2. Klyuchnikov S.Yu. The sacred science of numbers. — M.: Belovodye, 1996. — 192 p.
3. Kolotilova N. S. Numerals 1, 2, 3 in German: new formations and ancient relics // Bulletin of the Ryazan State University. S. A. Yesenin. 2015. No1 (46). <https://cyberleninka.ru/article/n/chislitelnye-1-2-3-v-nemetskom-yazyke-novye-obrazovaniya-i-drevnie-relikty> (accessed: 12.21.2019).
4. Reformatsky A. A. Introduction to linguistics. — M.: Aspect Press, 1996. — 536 p.
5. Toporov V. N. Numbers. — M.: Soviet Encyclopedia, 1980. — 631 p.
6. Yartseva V. N. Great Encyclopedic Dictionary. — M.: Big Russian Encyclopedia, 1998. — 685 p.
7. Duden. Das Wörterbuch der deutschen Idiomatik. — Berlin, 2013. — 928 s.
8. Neutsch, Erik: *Spur der Steine*, Halle: Mitteldeutscher Verl. 1964. — 654 s. URL:<https://www.dwds.de/r?from=&q=die+Heilige+Dreieinigkei&h=1&corpus=kern> (accessed 12.12.19)

Особенности рифмованного сленга английского языка со значением «интеллектуально несостоятельный человек»

Демьяненко Алиса Вадимовна, студент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Статья рассматривает один из актуальных вопросов в современной английской лингвистике, а именно сленг. Раскрывается теоретическая трактовка рифмованного сленга, описывается история его возникновения и развития, особенности употребления в живой речи. Также в статье рассматриваются яркие примеры рифмованного сленга, в том числе со значением «интеллектуально несостоятельный человек», которые сопровождаются научным объяснением.

Ключевые слова: рифмованный сленг; кокни; рифма; секретный язык; сленгизмы.

Keywords: the Rhyming Slang; Cockney rhyme; the secret language; slang words.

Любой язык является социальным по своей природе и по той причине, что он не может существо-

вать и развиваться вне общества. Язык — это средство общения между людьми, передачи культурных ценностей

и внутренних особенностей речи каждой страны, особенно если язык является международным. Сленг существовал и существует в любое время, непрерывно меняется и тесно связан с той социальной или возрастной группой, где он применяется.

Сленг — это экспрессивно и эмоционально окрашенная лексика неформальной беседы, которая отклоняется от принятой нормы литературного языка. Молодежный сленг непрерывно меняется и тесно связан с историей и особенностями культуры страны и часто возникает там, где есть протестное молодежное движение против чего-то.

Сленг не имеет грамматики, это своего рода отрицание каких-либо норм грамматики. И тем не менее, писать и использовать жаргонный диалект нужно правильно. Сленг — это, прежде всего, озорная, образная, забавная, саркастическая, чрезвычайно интересная форма языка. Одни жаргонные выражения замечают некоторые глупые стороны человеческой жизни, другие аккуратно и остроумно характеризуют события, ситуации, поведение людей или присущие им черты.

Английский лексикон является нестандартным, он формируется в основном на основе корневых слов немецкого происхождения. Аффикация — один из наиболее продуктивных способов словообразования в современном английском языке, включающий приставки, суффиксы и инфиксы. Знание нестандартной лексики, и в частности американского сленга, необходимо для успешного понимания современной художественной литературы, вещания радио и телевидения, а также для переводческой деятельности и просто общения с людьми, говорящими на этом языке.

В британском варианте существует особая разновидность сленга — рифмованный сленг. Суть его заключается в рифмованной замене исходной единицы другой, рифмующейся с ней и принимающей ее семантику. Поскольку «механизм» рифмованного сленга (далее РС) строится на принципе замены, в лингвистике появился и получил признание специалистов другой термин — рифмованная субституция.

Можно выделить следующие Специфические свойства РС:

- Его криптологичность;
- Наличие игры слов (развлекательность);
- Его основная форма существования — устная;

Литература:

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка. — М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1981. — 352 с.
2. Емельянов, А. А. Некоторые просодические особенности английского рифмованного сленга // Современный билингвизм: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Г. М. Вишневской. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2008. — с. 49–55.
3. Емельянов, А. А. Английский рифмованный сленг: теоретико-экспериментальное исследование: Дис. ...канд. филол. наук: Иваново, 2006. — 249

— Имеет социальную маркированность.

Нами были выделены два типа рифмованной замены единиц, называющих интеллектуально несостоятельного человека: 1) замена стандартного слова; 2) замена сленгизма.

Примерами первого типа рифмованной субституции являются такие единицы, как sharper tools = fools; two-foot rule = fool; lump of school = fool.

Случаи рифмованного сленга, где в качестве исходной единицы выступает сленгизм, довольно многочисленны (37 % от числа РС). Это такие единицы, как: beery buff = miff (a stupid person); dillypot = twat (a stupid person); Joe Erk = jerk (a stupid person); Kennedy Rot = sot (a stupid person); Larry Happy = sappy (feeble-minded); tarry rope = dope (a fool); Tom Tug = mug (a fool); Joe Soar = dope (Someone that ignores common sense and regularly makes stupid mistakes); stone jug = mug, milk jug = mug, steam tug(s) = mugs.

Dope (a stupid person) = tarry rope

You are such a tarry rope for going outside barefoot and with wet hair in eight-degree temperatures!

Среди них необходимо выделить единицу сленга, подвергшуюся дальнейшему кодированию посредством усечения рифмованной субституции «Berkshire Hunt» и превратившуюся в «Berk», выражающую значение «idiot, or dickhead».

От выражений рифмованного сленга следует отличать случаи редупликации, также построенные на принципе рифмы. Это такие редупликативные единицы британского сленга, как «box-of-rocks», означющее «an unintelligent person», а также «silly-billy» — «a very silly person»

A: Where is Billy Littleknife? B: I dunno. Stop asking such questions and come here. You Silly Billy!

Сегодня РС остается актуален и использоваться в живой речи так же часто, как и ранее. Например, появляются новые рифмы, связанные со знаменитостями, например: Nina Simone = phone; Al Pacino = cappucino; Patrick Swayze = crazy; Tom Cruise = lose; Alan Minter = printer; Angela Merkel = circle; Kilroy Silk = milk; Andrew Marr = car; Barack Obama = pajamas; George Michael = cycle; Brad Pitt = fit; Brian Clough = rough; Britney Spears = tears; Quentin Tarantino = wine (vino) и т. д. Можно сделать вывод, что РС остается одним из важных символов жизни и культуры Лондона, продолжает развиваться и пополняться новыми единицами.

4. Степанова, А. А., Березуцкая Д. О. Рифмованный Сленг Кокни — Лексическое Выражение Кокни Настоящего. — Ростов/н/Д.: 2017.
5. Щетинина, Н. А. Рифмованный Сленг: Его Специфика И История Происхождения. -М.:2016
6. Ayto, J. The Oxford Dictionary of Rhyming Slang. — Oxford: Oxford University Press, 2002. — 309 p.
7. Ducange Aiglijus. The Vulgar Tongue. — London: Bernard Quaritch, 1857.

Функционирование словообразовательных категорий в деривационно-когнитивном аспекте

Елмуратова Саера Абыллаевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

Для современной лингвистики характерна полипарадигмальность: активно развиваются традиционные направления, в том числе и сравнительно-историческое языкознание, типология, исследования системно-структурного характера, однако наиболее активно развиваются те направления языкознания, которые связаны с антропоцентрическим подходом к изучению языка, провозглашенным еще В. фон Гумбольдтом [1, с. 136]. Это лингвокультурология, исследование языковых картин мира (ЯКМ), когнитивная лингвистика (КЛ), гендерная лингвистика и даже лингвополитология, причем границы этих дисциплин разными исследователями определяются по-разному. Однако при любом подходе актуальность когнитивных исследований признается большинством современных лингвистов. В то же время существует множество дефиниций когнитивной лингвистики, наблюдаются расхождение в определении ее цели и основных задач, концепта как базовой единицы КЛ, специфики ее методов. Когнитивная лингвистика в начале XXI века не только прочно заняла свое место в парадигме концепций современного мирового языкознания, но стала, пожалуй, наиболее популярной отраслью современной лингвистики.

По наиболее общему определению, когнитивная лингвистика (далее — КЛ) изучает язык как когнитивный механизм, роль которого заключается в кодировании и трансформировании информации [2, с. 53]. Существует, однако, множество альтернативных определений КЛ и ее основной операциональной единицы — концепта. Например: «Когнитивная лингвистика исследует ментальные процессы, происходящие при восприятии, осмыслении и, следовательно, познании действительности сознанием, а также виды и формы их ментальных репрезентаций» [3, с. 12]. Как известно, когнитивизм — это трактовка человека как действующего, активно воспринимающего и продуцирующего информацию, что соответствует концепции человека-языкотворца В. фон Гумбольдта. Поэтому при любой трактовке КЛ, очевидно, релевантным будет ее понимание как науки, исследующей «сверхглубинную семантику». В определенном смысле когнитивная лингвистика вобрала в себя целый ряд направлений семантических ис-

следований: когнитивное направление в лингвистике сложилось не на пустом месте, оно получило широкое признание именно потому, что обращается «к темам, всегда волновавшим отечественное языкознание: языку и мышлению, главным функциям языка, роли человека в языке и роли языка для человека» [4, с. 11]. Когнитивные исследования в определенной мере наследуют работы по анализу языковых категорий, внутренней формы слова, нейролингвистике, по компонентному анализу, семиотике, исследованию семантических полей, психолингвистике. Например, З. А. Попова и Стернин подчеркивают: «А. А. Потебня прекрасно понимал роль языка в процессах познания нового, в процессах становления и развития человеческих знаний о мире на основе психологических процессов апперцепции и ассоциации, на основе разных по силе представлений человека о явлениях, имеющих названия в языке» [3, с. 9].

Чрезвычайно близко к современной КЛ ономастологическое (номинационное) направление дериватологии, теория номинации, в которой рассматриваются отношение слова к действительности, мотивы номинации, лексическая и словообразовательная номинация и категоризация. Из многочисленных ответвлений КЛ для нас наиболее близко направление, названное семантико-когнитивным, поскольку оно в максимальной степени предусматривает опору семантики на языковую форму. Отметим однако, что в современной когнитивной лингвистике наметилась тенденция преимущественного исследования лексического и фразеологического уровней. Исключение представляют работы Е. С. Кубряковой, особенно монографии «Части речи с когнитивной точки зрения: научное издание» и «Язык и знание». [5, с. 4]. По словам Е. С. Кубряковой, в задачи когнитивной науки «входит и описание / изучение систем представления знаний и процессов обработки и переработки информации, и — одновременно — исследование общих принципов организации когнитивных способностей человека в единый ментальный механизм, и установление их взаимосвязи и взаимодействия» [4, с. 8–9]. Особенно интересным нам представляется первый аспект применительно к дериватологии.

Актуальным представляется исследование в когнитивном аспекте не только частей речи, чему уделено пристальное внимание в последних работах Е. С. Кубряковой, но и словообразовательных категорий (СК) основных частей речи: существительных, прилагательных, глаголов, поскольку данные части речи в количественном отношении представлены прежде всего производными словами. Представляется существенным установление соотношения между когнитивной лингвистикой и изучением языковых категорий. По мнению Дж. Лакоффа, «классическая теория категорий не является когнитивной теорией. Эта теория рассматривает отношения между реалиями естественного мира, но не рассматривает того, как человек осмысливает мир <...> Классическая теория категорий верна лишь постольку, поскольку она частично — и только частично — применяется к когнитивным моделям, которые используются при осмыслении мира» [6, с. 46]. На наш взгляд, здесь необходимо уточнение в том смысле, что классическая теория категорий (начиная с Аристотеля), сосредотачивает свое внимание на результатах категоризации мира, не эксплицируя соотношение между внеязыковой действительностью и структурой грамматических и других языковых категорий. Однако вне опыта изучения внеязыковой действительности ни одна классификация категорий вообще возникнуть не может. К проблемам категоризации прямое отношение имеет понимание роли абстракций в процессе категоризации. Дж. Лакофф пишет о классической точке зрения, согласно которой «понятия абстрактны и не связаны с опытом человека» [6, с. 46]. По нашему мнению, понятия при выделении категорий любого объема и значимости, не могут не быть абстрактными, не могут не представлять собой обобщения человеческого опыта и отвлечения от него.

Примечательно, что в коллективной монографии «Русская глагольная лексика: денотативное пространство» вся глагольная лексика поделена на три большие денотативные сферы: 1. Действие и деятельность. 2. Бытие, состояние, качество. 3. Отношение. Нетрудно заметить, что эти рубрики представляют собой объединение и некоторое терминологическое преобразование категорий Аристотеля [7, с. 121–134].

Понятийные категории — «звено, связывающее разные языки мира» (И. И. Мещанинов) — универсальны, можно предположить, что набор основных семантических полей — наиболее общих форм реализации понятийных категорий — универсален для разных языков; это отражает единые принципы постижения мира через процессы мышления. Однако структура семантических полей, реализация их грамматическими, лексическими, словообразовательными средствами существенно различаются, особенно в разносистемных языках, что отражает специфику языковых категорий.

Словообразовательные категории (СК) в современной дериватологии закономерно признаются одной из важнейших комплексных единиц словообразования, однако понимание их сущности и, соответственно, их дефи-

ниции представлены в концепциях разных дериватологов по-разному. Практически неразработанным остается вопрос о классификации СК, что связано с разными представлениями о сущности словообразовательного яруса, выделением его основной единицы, соотношения словообразовательного типа (СТ) и словообразовательного значения (СЗ). С нашей точки зрения, словообразовательные значения следует рассматривать как абстрактные, обобщенные (по типу выражаемой информации близкие к грамматическим значениям), реализуемые, однако, не в составе словоформы, а в составе производного слова.

Для адекватного описания СЗ необходимо обратиться к общей типологии значений в применении к словообразовательному уровню. Разрабатывая «падежную грамматику» Ч. Филлмора, Е. С. Кубрякова пришла к выводу, что в основе СЗ лежат значения субъекта (агенса), объекта, орудия (инструмента), локатива, темпоратива, пола, количества, а также трансформация этих значений через взаимодействие частей речи, то есть транспозицию частей речи, что создает СЗ транспозиционного типа.

СК рассматриваются нами как системы словообразовательных значений, выраженных любыми видами формантов.

Продемонстрируем это на примере производных конкретных существительных. Продуктивные СК, служащие основным ресурсом пополнения разряда конкретных существительных, распадаются на две группы, которые условно можно назвать специфическими (пополняющими только данный разряд) и неспецифическими, служащими для пополнения как данного, так и других разрядов имен существительных (личных, вещественных, наименований животных, абстрактных).

К специфическим словообразовательным категориям конкретно-предметных существительных относятся следующие: 1) СК «орудийность»; 2) СК «локативность»; 3) СК «единичность».

К неспецифическим словообразовательным категориям конкретно-предметных существительных относятся: 1) СК «производитель действия»; 2) СК «носитель признака»; 3) СК «предмет по отношению к другому предмету»; 4) СК «пространственно-временная модификация производящего»; 5) СК «результативность»; 6) СК «подобие» [8, с. 13–15].

Таким образом, несмотря на огромное количество производных конкретно-предметных существительных, обозначающих самые разные предметы (по размеру, внешнему виду, сфере использования, функциональному предназначению и т. д.), они распределяются по ограниченному числу СК: по трем специфическим для данного разряда и шести неспецифическим.

В основе семантики специфических для ПКС категорий лежат базовые понятийные концепты «орудие» (СК «орудийность»), «локус» (СК «локативность»), «количество» (СК «единичность»).

В основе неспецифических для ПКС категорий лежат концепты «субъект» (СК «производитель действия»),

«объект» (СК «результативность», т. к. предметы, лица, реже абстрактные понятия, обозначаемые данным ПС, представлены как объект, возникший в результате определенного действия), «качество» (СК «носитель признака»), «отношение» (СК «предмет по отношению к другому предмету») и «подобие», «пространство» и «время» (СК «пространственно-временные модификации»). Те же базовые концепты организуют и систему СК глаголов, однако, разумеется, в соответствии с категориальным значением и обобщенной семантикой глагольных подклассов.

Итак, при словообразовательном оформлении предмет характеризуется через избранный обобщенный ономазиологический признак (орудийность, объектность, локативность, атрибутивность и т. д.).

С нашей точки зрения, объем понятий «вместилище» как тематической группы и как реализация определенной СК не совпадает, так же, как не выводится на абстрактный уровень, соответствующий словообразовательному значению, понятие «помещение». В словообразовательном отношении «вместилище» — это любое место, функционально предназначенное и для людей, и для животных, и для неодушевленных предметов (**директорская, голубятня, мельница**). Размер, форма, материал, из которого изготовлен предмет, для помещения — дизайн, обстановка и т. д. представляют собой собственно лексические параметры рассматриваемых лексем.

Существительные данной СК, образованные сложно-суффиксальным способом, являются точкой схождения двух словообразовательных значений: «место действия» и «вместилище», поскольку первая, именная основа сложения прямо указывает не только на объект действия, но и на предмет, содержащийся в данном помещении.

Приведем примеры неспецифической СК «производитель действия» и специфической для конкретных существительных СК «орудийность».

1. СК «производитель действия» (учитель, хранитель, слушатель, мойщик, пыльник, чистильщик, продавец, скиталец, крикун, каменотес, домостроитель, чугунолитейщик, бегун, вожак, ходок / несущая, кряква, шатун (медведь) / взрыватель, включатель, указатель, проигрыватель, картофелекопатель, сеноворошитель, бомбардировщик, движок, аккумулятор, блокиратор, вибратор / очиститель, пятновыводитель, разрыхлитель и мн. др.).

2. СК «орудийность» (будильник, шлифовальный, умывальник, плавильник, гранильник, кипяильник, плю-

щильник, дробилка, камнедробилка, льнотеребилка, давилка, цеделка, электропилка, гасилка, молотилка, сеялка, сбивалка, гладилка (инструмент), веялка, жатка, аккумулятор, вентилятор, резонатор, сенокосилка, соковыжималка, тестомесилка, подпорка, погремушка, колотушка, брызгалка, кропило, опахало, скребло, давило, правило, молотило, гасило, скребок, помазок, держак и мн. др.).

Одним из критериев выделения СК, по нашему мнению, является разграничение сигнификативных и денотативных компонентов семантики производных, так как именно с сигнификатом, т. е. с понятийным ядром семантики слова, связано формирование СК, тогда как денотативная принадлежность формирует идиоматичный облик обозначения реальных. Другими словами, не внешний вид предмета, не его реальное устройство служат основанием отнесения имени к той или иной словообразовательной категории: ср. существительные орудийной семантики **умывальник, камнедробилка, правило** — (в системе орудийных значений этой лексемы есть и значение «хвост собаки»), **погремушка, подпорка**, а единый принцип номинации — функциональная предназначенность для любого действия.

Рукотворные предметы, артефакты могут именоваться не только по их функциональному назначению, но нередко и по побочным признакам, коннотациям, внешним признакам, бросающимся в глаза, что создает бесконечное разнообразие внутренней формы как осмысления и фиксации внешнего мира.

Если существительные со значением лица превосходят конкретные существительные по множественности и подвижности номинаций, то производные конкретные существительные явно доминируют по количеству лексических реализаций словообразовательных категорий, прежде всего орудийности и производителя действия, что отражает высокий уровень развития техники и технологий в нашей цивилизации, широчайшее разветвление всех направлений человеческой деятельности, максимальную замену человека орудиями в процессе производства.

Словообразовательные категории, базирующиеся на универсальных понятийных концептах, отражают и «положение дел» в мире, и структуру знаний о мире, характерную для данного этнического языка, поэтому они являются достойным объектом не только «классической» дериватологии, но и современной когнитивной лингвистики.

Литература:

1. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1984. — 397 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: MGU, 1996. — 245 с.
3. Попова, З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. — М.: Аст: Восток — Запад, 2007. — 314 с.
4. Кубрякова, Е. С. Язык и знание. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 561 с.
5. Кубрякова, Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения: научное издание. — М.: РАН, 1997. — 326 с.
6. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XXIII. — М.: Иностранная литература, 1988. — с. 12–51.

7. Степанов, Ю. С. Имена, предикаты, глаголы. Семасиологическая грамматика. — М.: Наука, 1981. — 360 с.
8. Елмуратова, С. А. Система и функционирование словообразовательных категорий конкретных существительных в современном русском языке. — Автореф. дисс... канд. филолог. наук. — Ташкент, 2011. — 26 с.

Образ зайца в русских и индийских сказках: сопоставительное изучение

Dr. Hrishika Katyayan, Guest Lecturer
Jawaharlal Nehru University, Delhi, India

Статья посвящена сопоставительному изучению образа зайца как сказочного персонажа в русских и индийских народных сказках. В частности, рассматриваются отличительные черты зайца в восприятии представителей двух разных народов, обсуждаются сходства и различия в данном образе в культурологическом и функционально-семантическом планах, анализируется специфика образов тех и других фольклорных текстов с учетом их культурных и лингво-семантических особенностей. В ходе исследования фокусируется внимание на когнитивной функции, выполняемой языковыми единицами, встречаемыми в текстах русских и индийских народных сказок.

Изучению сказок посвящено большое количество филологических работ (А. Н. Афанасьева, К. С. Давлетова, В. М. Жирмунского, Е. А. Костюхина, И. П. Лупановой, Е. М. Мелетинского, А. И. Никифорова, В. Я. Проппа, В. Н. Топорова и др.). Однако до сих пор не уделялось должного внимания сопоставительному изучению индийских и русских народных сказок. Этот факт формирует актуальность реферируемого исследования.

Научная новизна нашего исследования формируется на основе отсутствия работ, направленных на компаративный анализ образа зайца в сказках русского и индийского народов и определяет его теоретическую и практическую значимость.

Для доказательства нашей гипотезы мы опираемся на тексты из сборника «Русские народные сказки» А. Н. Афанасьева и «Панчатантра» (Вишну Шарма).

При написании статьи использовались описательный и сравнительно-сопоставительный методы исследования.

Ключевые слова: русские народные сказки, индийские народные сказки, заяц, развлекательная функция, воспитательная функция.

Индийская и русская культуры суть две ветви единой працивилизации, имеющей общий генетический корень. Как доказывают многочисленные исследования в области археологии, языкознания, этнологии, изучения мифологии, с V тыс. до н. э. в Евразии проходил мощный процесс миграции индоевропейских народов, в ходе которого образовалось несколько очагов концентрации индоевропейской культуры: на территории современной Европы и Азии, то есть Россия, Скандинавия; в древней Анатолии — современная Турция, Балканы, Циркум-понтинская зона и Прикаспий; конкретные зоны русского Севера, Урала и Сибири, а также Ирана, Армении, Азербайджана и Индии. А когда мы говорим о культуре, то немаловажную роль играют сказки.

Новаторство данной статьи состоит в изучении и сопоставлении образа зайца в индийских и русских народных и литературных сказках, определении сходства и различия в представлениях людей разных национальностей о животных, их очеловечивании, обожествлении и высмеивании пороков человека через поведение животных. Вспомним те черты характера зайца, о которых традиционно упоминается в русских сказках: трусливость и наивность (глупость). Заяц в русских народных сказках —

положительный герой, но изображается двояко. В одних повествованиях это жертва, слабый и беспомощный персонаж, который всего боится. В других он выступает как ловкий хитрец, который, несмотря на страх, способен к храбрым поступкам. Однако в текстах индийских сказок заяц представлен как умный.

Сказка, являющаяся одной из древнейших форм устного народного творчества, существовала в мире с давних пор, однако само понятие «сказка» появилось в XVII веке и впервые документально в грамоте от воеводы Всеволодского, а до этого в обиходе народа был термин «басня» или же «сказание». Что касается устного народного творчества в форме сказки, то оно является неотъемлемой частью индийских традиций. Индийские сказки берут свое начало в VI веке нашей эры. Старые классики, такие как **Karxa Sarit Sagara**, **Brihat Katha**, **Hitopadesha** и **Panchatantra** — некоторые коллегии известны не только в виде сказок, содержащих вымышленные элементы, но и практической мудростью и здравым смыслом, который они передают, и, следовательно, считаются более значительными, чем просто передача вымысла соответствующими народами данного этноса.

Сказки о животных существенно отличаются от других видов сказок жанровой особенностью.

Сказки о животных долгое время служили нравственным учением, используя прием иносказания. Усиление нравственного или морального начала в русских народных сказках о животных вовсе не предполагает однозначной морали. Как отмечает Е. С. Котляр по вопросу морализации в сказках о животных, «морализация как черта более позднего фольклора не свойственна сказке о животных в силу характера трикстера и его мифологической природы. Скорее трикстер олицетворяет стихию юмора, находчивости, неистощимой изобретательности, народной буффонады [4, с. 41].

Сказки «Панчатантры» насыщены моралистическим началом, через каждого персонажа-животного передается что-то важное для повседневной жизни, смысловое и утилитарное. Итак, эти сказки имеют одновременно воспитательную и развлекательную функции путем гуманизации животных. Человеческие качества, такие как глупость, хитрость, хитрость, ум, доброта и т. д., воплощаются в животных. В индийских и русских народных сказках «возможность появления моральных оценок предопределяется композиционной структурой, основанной на бинарных оппозициях» [3, с. 42], например, ум-глупость, хороший-плохой, коварство-доверчивость, зависть-простодушные и т. д.

Хорошо известная сказка из «Панчатантры» — «Заяц и черепаха» [6]. Сказка учит нас, что решительный человек может достичь чего-либо постоянными усилиями. Быстрый Заяц был побежден медленной и устойчивой черепахой. Заяц был уверен в своей победе и некоторое время отдыхал под деревом, но черепаха продолжала медленно двигаться. Черепаха сумела победить своими постоянными усилиями.

Данный фрагмент сказки указывает на нерешительный характер зайца, что содержит отрицательную коннотацию.

Стоит напомнить, что в отличие от индийских сказок (из «Панчатантры») в русских народных сказках образ зайца чаще всего заключает в себе негативную коннотацию. К примеру, возьмем сказку «Лиса, заяц и петух» (Русские народные сказки, А. Н. Афанасьев), где лиса выгоняет зайца. Из-за своего слабого характера он не может сам ответить на дурное поведение лисы. В данном случае характер зайца как сказочного персонажа показан слабым не только физически, но и умственно.

Ярким примером утверждения Костюхина «Победа также остается за хитрецом. Мораль мифа и сказки и мораль обыденная — две разные морали» [3, с. 42] служит сказка «Волк и заяц».

Попал волк в глубокую яму и не может выбраться, совсем из сил выбился. Пробегал заяц и, увидев в яме волка, вытянул его оттуда, а волк говорит:

— Ох и проголодался я, сидя в яме. Вот тебя, заяц, я и съем!

— Я же тебя спас, а ты хочешь меня съесть. Это несправедливо!

— Несправедливо, чтобы волки зайцев не ели.

В ту пору проходила мимо лиса и говорит:

— А вы жребий бросьте. Или вот что: кто первый перепрыгнет яму, тот и прав.

Заяц разбежался и перепрыгнул, а волк прыгнул и плюхнулся в яму.

[1]

Хитрость лисы сильнее глупости и слабости зайца, однако спаситель волка заяц поражен хитростью лисы. Заяц из-за своего характера часто вызывает симпатию слушателей.

Подобный же мотив видим в сказке «Лев и заяц» [6], где победа на стороне зайца из-за его ума. Заяц использует свой разум, приведя страшного льва к колодезю и показывая ему его тень в колодезе. Увидев свою тень, лев принимает ее за другого льва и прыгает в колодезь, чтобы бороться с ним. Таким образом, поступок зайца выглядит героическим, им восхищается любое цивилизованное общество. У спасителя всего животного общества Заяца в данном случае ум преобладает над чувствами.

При этом стоит обратить внимание на концовки русской и индийской сказок. С одной стороны, в русской сказке образ спасителя недооценивается, впоследствии заяц становится объектом насмешек хитрой лисы, тогда как в индийской сказке образ зайца-спасителя оценивается высоко.

Другой случай, где образ зайца несет в себе значительную положительную оценку (служащий своему обществу, способствующий спасению всех членов животного мира), представлен в сказке «Слон и заяц» [6]. Однажды была засуха, и слоны стали умирать. Они решили переехать в другое место в поисках воды. Они смотрели пруд. Но территория рядом с прудом была населена бесчисленными зайцами. Слоны и их деятельность вокруг пруда стали большой проблемой для зайцев. Слоны убивали зайцев, не зная об этом. Заяц захотел решить эту проблему. Они отправили одного зайца к слонам в качестве посла. Заяц попросил их покинуть это место по приказу их короля Луны. Посланник сказал слонам, что их царь находится в глубокой медитации. Когда слоны подошли к пруду, они увидели в нем отражение луны. Благоговевая, слоны приветствовали изображение луны и ушли. Через сказку передается учение: «Если кто-то физически не силен, он должен пользоваться разумом». Также подчеркивается значение коммуникативной способности [7].

Следует отметить, что в сказках о животных кроме иронии, спокойного, широкого и бессознательно-созерцательного эпического начала присутствует сатирический элемент. Сатира в этих сказках, согласно Аникину, — «украшение чуждое и насильственное», а истинное их содержание допускает «множественность применения» [2, с. 22].

Множество интерпретаций иносказательных смыслов сказок того или иного народа свойственно только данной культуре в пределах ясного осознания той определенной жизненной основы, на которой возникло само иносказание. В нашем случае утверждение Аникина подтвержда-

ется эпизодом в сказках «Волк и Заяц» [1] и «Лев и заяц» [6]. Необходимо отметить, что эти черты присущи социальным группам людей, чьи качества передаются через образ животных.

Интересно замечание исследовательницы, приводимое в статье «Русские сказки о животных: система 11 персонажей», что животные в русских сказках «являются не только персонажами, но и вполне определенными стратегиями поведения, носящими имя лисы, волка и т. д.» [5, с. 223].

Правомерность точки зрения Мариничевой подтверждается толкованием лексемы «заяц» в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля. В нем указывается, что лексема «заяц» может выступать как прозвище человека: зайчик, зайча, зайченя, зайченок, зайчонок, зайка, зайнык, зайушка <...> Заяц, труслив, блудив <...> Заячий глаз, болезненное состояние, выпучившийся глаз, у человека [8].

В индийских сказках в отличие от русских заяц показан как умное, решительное животное, что отмечено в вышеуказанных примерах, однако он не вредный, как шакал. Реже в индийских сказках заяц изображен как наивный и глупый. Примером служит сказка из «Джатака» [9].

Однажды заяц отдыхал под деревом. Фрукты с дерева падали на сухие листья, издавая шум, похожий на треск. Заяц подумал, что это треск земли. Он начал бегать и кричать: «Земля трескается, мир приближается к концу». Услышав это, другие животные, такие как олени, шакалы, козы, буйволы и слоны, начали бегать и кричать: «Земля трескается, мир подходит к концу». В помощь приходит Бодхисаттва (будущий будда) в образе льва. Лев спросил зайца, кто ему сказал об этом. Заяц рассказал о том, как он услышал треск земли. Лев спросил, может ли он увидеть это место. Все животные пошли вместе со львом. Там лев увидел упавшие с дерева фрукты. Он сразу понял, что это не что иное, как ошибка зайца. Таким образом, будучи могущественным и мудрым, Бодхисаттва спас всех животных. Эта сказка ясно показывает, что все мудрые и могущественные должны спасать других, более слабых. Устанавливается, что с властью приходит ответственность.

Каждая сказка о животных в «Панчатантре» демонстрирует социально-бытовую модель жизни, которая была

создана Вишну Шармой с целью научения трех сыновей короля. Каждый сказочный персонаж несет в себе специфический характер, присущий только человеку.

А в русских народных сказках иногда вместо морали и учения доминируют сатирические и развлекательные элементы. Например, рассмотрим сказку «Волк и заяц», когда лиса смеялась над зайцем при его падении в яму. Заяц не только оказывается глупым, но и даже не вызывает симпатии слушателей, как в индийских сказках (в вышеприведенном фрагменте).

В индийских сказках образ зайца чаще всего является положительным, тогда как русским сказкам о животных присуще резкое разграничение положительного и отрицательного.

Давно отмечается схожесть сказок разных народов: повторяются сюжетные ситуации, действия персонажей. Однако при этом у каждого народа сказки особенные. Свой облик и у русских сказок.

Проведенный нами сравнительный анализ русских и индийских народных сказок о животных показывает, что почти нет такого сюжета, который не был бы известен каждому из этих народов. Однако в каждом случае сказка — явление глубоко национальное, отражающее специфику концептуальной и языковой картины мира.

Мир животных, основы их образов (зайца) в народных сказках складывались у русского и индийского народов по-своему. Особенности культуры, географического положения, истории народа отразились на особенностях сказок, отражающих бытовые привычки людей, устойчивые черты их психического склада, оценочные суждения об образе зайца в «Панчатантре» и в русских народных сказках.

Своеобразие культурных ценностей и закономерности традиционной социально-бытовой системы той или иной группы определенной территории полностью зависит от живых подробностей и деталей, передающих смысл образов, живущих в сознании тысяч людей.

Подводя итоги, можно заключать, что сопоставительное изучение образов дает нам возможность проникать в когнитивную способность людей, раскрыть системную модель осмысления, подобную другой существующей модели.

Литература:

1. Афанасьев, А. Н. Русские народные сказки.
2. Аникин, В. П. Русская народная сказка. — М., 1977.
3. Костюхин, Е. А. Типы и формы животного эпоса. — М., 1987.
4. Котляр, Е. С. Миф и сказка Африки. — М, 1975.
5. Мариничева, Ю. Ю. Русские сказки о животных: историография, сюжеты и персонажи: автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.01.09.-10. — СПб., 2012. — 16 с.
6. Шарма Вишну. Панчатантра (в языке хинди переведен Вашудевшаран Агравал). — Бомбей.
7. <https://www.boloji.com/articles/50321/the-role-of-folktales-in-erasing-boundaries> (The Role of folktales in Erasing boundaries by Shubha Tiwari)
8. <http://slovardalja.net/word.php?wordid=10663>
9. The Jataka; or, Stories of the Buddha's Former Births, 1897, no. 322, pp. 49–52.

Европейские переводческие школы

Прибыткова Ирина Владимировна, переводчик
г. Архангельск

Данное исследование освещает систему подготовки переводчиков в европейских переводческих школах. Рассматриваются история возникновения переводческих образовательных учреждений, переход на двухуровневую систему подготовки переводчиков, европейский опыт организации профессиональной подготовки переводчиков, проводится сравнительный анализ образовательных программ подготовки переводчиков. Делаются выводы, что в Европе существует несколько моделей подготовки переводчиков. На первый взгляд, зарубежный опыт имеет больше отличий, чем схожих черт с отечественной практикой обучения переводу. Однако при более пристальном рассмотрении можно выделить единые цели и задачи обучения.

Ключевые слова: устный перевод, письменный перевод, школа, перевод, язык, CIUTI, родной язык.

Объект исследования: ведущие европейские переводческие школы (ЕТИ, Женева, Швейцария; Институт письменного и устного перевода Гейдельбергского университета, Германия; ESIT, Париж, Франция; ISTI, Брюссель, Бельгия; Санкт-Петербургская высшая школа перевода при Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена).

Предмет исследования: образовательные программы подготовки переводчиков в европейских переводческих школах.

Проблема подготовки переводчиков является актуальной. Переводчик становится центральной фигурой международного общения, и дефект в процессе обучения переводчиков может обернуться дефектом в процессе коммуникации и взаимопонимания между представителями разных культур. Образование переводчиков стремится к тому, чтобы выработать у них знания и навыки, необходимые для осуществления переводческой деятельности.

Цель работы: рассмотреть принципы, на которых строятся образовательные программы подготовки переводчиков в Европе (на примере ведущих европейских переводческих школ) и выделить общие подходы обучения профессиональному переводу.

Задачи:

1. Рассмотреть историю возникновения переводческих образовательных учреждений.

2. Изучить европейский опыт организации профессиональной подготовки переводчиков.

3. Провести сравнительный анализ образовательных программ подготовки переводчиков в ведущих школах перевода Швейцарии (ЕТИ, Женева), Бельгии (ISTI, Брюссель), Германии (Институт письменного и устного перевода Гейдельбергского университета, Франции (ESIT, Париж), России (Высшая школа перевода при Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена).

История становления профессиональной подготовки переводчиков в Европе

Обучение переводчиков не было систематизировано до XX в. Известны школы при монастырях, в которых

обучались монахи-переводчики; например, школа Ноткера при монастыре Сан-Галлен в Швейцарии в X-XI вв, школа переводчиков в Толедо в XII-XIII вв. Специальные школы, обучающие переводчиков, появляются только в XX в. При Министерстве иностранных дел в Германии в 1921 г. были открыты специальные курсы устных переводчиков. Вскоре открываются высшие школы на базе университетов: в Гейдельберге (1935), Женеве (1941), Вене (1943), Париже (1957). В 1930 г. открыл свои двери Московский государственный педагогический институт иностранных языков имени Мориса Тореза (Московский государственный лингвистический университет — МГЛУ). В 1964 г. создано международное объединение высших учебных переводческих учреждений, которое одновременно представляет собой экспертный совет по оценке уровня переводческих учреждений CIUTI (Conference Internationale Permanente d'Instituts Universitaires pour la formation de Traducteurs et d'Interpretes). Учебные заведения, которые входят в CIUTI, считаются особенно престижными [1, с. 43].

Становление переводоведения в разных европейских странах проходило по-разному. В память о русском литераторе с 1937 года Франция основывает премию Гальперина-Каминского. Следом была установлена череда премий Французским обществом переводчиков. В 1947 году создается Французское общество переводчиков (SFT), с 1974 года SFT начинает сотрудничество с Международной федерацией переводчиков (FIT).

Заговорить о проблеме квалификации переводчиков заставило увеличение объема переводов и необходимость все большего количества переводчиков, все более возрастающие требования к качеству перевода. В 1941 году на базе Женевского университета создается Высшая школа устного и письменного перевода. Во Франции Высшая торговая школа Парижа основывает в 1949 году секцию устных и письменных переводчиков. В 1959 году Сорбонна создала свою Высшую школу устных и письменных переводчиков, а Католический институт Парижа открыл свой Высший институт устного и письменного перевода.

Германия одна из первых стала использовать устный синхронный перевод, когда во время проведения Все-

мирной конференции по энергетике в Берлине в 1930 году компания «Хальске унд Сименс» смонтировала аппаратуру, позволяющую переводчику говорить одновременно с оратором благодаря системе наушников и микрофонов [8, с. 51]. Перевод в ГДР часто идеологизировался после Второй мировой войны. ФРГ в то время считалась пионером в области машинного перевода: «результаты опыта концерна «Сименс» в создании технического машинного словаря активно использовались Федеральным управлением по языковой поддержке бундесвера» [8, с. 51].

Во второй половине XX века специализированный перевод начинает развиваться наряду с переводом художественной литературы. В 1955 году в ФРГ две группы переводчиков объединяются в «Федеральный союз устных и письменных переводчиков» (BDU), который в том же году начинает публиковать статьи по проблемам перевода. Независимые ассоциации переводчиков объединяются под именем «Союз немецкоязычных переводчиков литературных и научных произведений» (VdÜ), который с 1963 года публикует свой собственный бюллетень. В 1961 году в ГДР создается «Объединение технических переводов», а в 1962 году — «Секция устных и письменных переводчиков» при «Союзе немецких журналистов». В 1946 года был основан Институт подготовки письменных и устных переводчиков в Вене, в том же году в ФРГ открылось множество переводческих школ — в Мюнхене, Гейдельберге (где с 1936 года уже существовало отделение устного перевода). После окончания войны в ГДР все обучение иностранным языкам велось в Школе иностранных языков Лейпцига. В 1956 эта школа была преобразована в Институт переводчиков при Университете имени Карла Маркса [8, с. 51]

В отличие от других европейских стран в Великобритании обучение иностранным языкам велось в уже существующих институтах. Постуниверситетское образование того же типа было введено позднее в университетах Блэдфорда и Сэлфорда. Диплом переводчика конференций, выдаваемый Политехническим колледжем Центрального Лондона, являлся единственным документом такого рода в Великобритании в 1960–1970-е годы. Позднее был организован полный цикл специализированной подготовки устных и письменных переводчиков в Университете Восточной Англии и Эдинбурге.

Переход на двухуровневую систему подготовки переводчиков

25 мая 1998 г. министры Франции, Великобритании, Германии и Италии подписали декларацию о гармонизации европейской системы высшего образования. 19 июня 1999 г. была подписана Болонская декларация, которая стала основой Болонского процесса построения высшего образования Европы путем установления равноценности дипломов и степеней, а также увеличения мобильности исследователей и студентов [2]. Для того чтобы осуществлять профессиональную деятельность, пере-

водчик обязан быть дипломированным специалистом. Это значит, что в Европе будущий переводчик может следовать вертикали «бакалавр — магистр», либо поступить в магистратуру по переводу после окончания бакалавриата по технической специальности при условии успешного прохождения вступительных испытаний и наличия документа, подтверждающего прохождение первой ступени высшего образования [14, с. 65].

К ведущим европейским школам можно отнести одну из старейших школ письменного и устного перевода ЕТИ (Женева, Швейцария), Институт письменного и устного перевода Гейдельбергского университета (Гейдельберг, Германия), Высшую школу устного и письменного перевода ESIT (Париж, Франция), Высший институт письменного и устного перевода ISTI (Брюссель, Бельгия) и др.

Началом масштабного обучения устному переводу в России можно считать начало 90-х годов, когда благодаря глобализации экономики переводческая отрасль «пережила небывалый подъем», а «в саму отрасль пришли люди, не имеющие ни специального образования, ни подготовки, часто не обладающие необходимыми навыками, не прошедшие никакой сертификации» [14, с. 80]. Сегодня ведущими вузами России по подготовке специалистов в области перевода являются: Московский государственный лингвистический университет, Нижегородский государственный лингвистический университет, Иркутский государственный лингвистический университет, Пятигорский государственный лингвистический университет, Высшая школа перевода Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, а также Санкт-Петербургская высшая школа перевода при Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена.

С 2011 г. вводится новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» (квалификация (степень) «Бакалавр») [10, с. 213]. Характеризуя переход высшего образования на новую систему, многие исследователи ссылаются на неизбежность интеграции российского образования в мировую систему, неизбежность инновационного развития системы образования, следуя принципам Болонского процесса [7, с. 31].

Европейский опыт организации профессиональной подготовки переводчиков

Школа письменного и устного перевода ЕТИ (Женева, Швейцария)

Женевская Школа устных переводчиков была открыта в 1941 году Антуаном Веллеманом. Обучение переводу велось на базе 25 языков. С 1972 года Школа стала называться «Ecole de traduction et d'interprétation» (ЕТИ), Школа письменного и устного перевода. В учебную программу было решено включить курс письменного перевода, а также оставить французский, итальянский, не-

мецкий, английский, испанский, арабский и русский языки. Школа входит в состав университета и является членом CIUTI.

Длительность обучения в Школе 4 года, а обучение переводу начинается на третий год. Устный перевод отграничен от письменного. Студенты изучают два иностранных языка и должны пройти практику за границей по каждому из них в течение семестра. Среди теоретических дисциплин — лингвистика и лингвистика текста (I курс), теория перевода (III-IV курс). Обязательные предметы — право и экономика. Среди частных школ известны школы в Цюрихе и Сан-Галлене [1, с. 45].

Женевская Школа это единственный швейцарский ВУЗ, который предлагает курс обучения по письменному переводу с русского языка на французский. В Школе открыта магистерская программа по устному переводу. Обучение переводу ведется только на родной язык. Бакалаврская программа межъязыковой коммуникации сосредоточена на совершенствовании французского и русского языков, а также на приобретении основных правил перевода. После получения диплома бакалавра у студентов есть возможность продолжить обучение по переводческой программе магистра (два года), включающей занятия по общей теории и практике перевода, а также экономике и юриспруденции [15].

Институт письменного и устного перевода Гейдельбергского университета (Германия)

Профессию переводчика в Германии можно получить в одном из восьми государственных университетов (Гейдельберг, Заарбрюккерн, Майнц — члены CIUTI; Берлин, Дюссельдорф, Лейпциг, Бонн, Хильдесхайм); в пяти специализированных высших школах (Кельн, Магдебург, Фленсбург, Мюнхен, Кетен). Обучение включает подготовительный (4 семестра) и основной (4–5 семестров) этапы. Длительность обучения в специализированных высших школах составляет 8 семестров. Специализация по устному или письменному переводу начинается в конце подготовительного этапа [13, с. 54].

Во всех вузах преподаются: страноведение, теория языка и перевода, два иностранных языка, родной язык, устный последовательный и синхронный перевод, письменный перевод (общий на 1-м этапе, специализированный от философского до музыковедческого на 2-м этапе), дополнительный предмет по выбору. Существуют специализации по университетам (экономика и право в Гейдельберге, медицина и техника в Майнце). Практика является обязательной во Фленсбурге (1 год в Англии).

В течение последних лет в Гейдельберге, Хильдесхайме, Дюссельдорфе, Лейпциге и Бонне отказались от большей части обучения переводу на иностранный язык. Обучение художественному переводу входит в программу в Дюссельдорфе. Магдебург специализируется на переводе в юридической, медицинской и социальной областях. В Боннском университете в качестве языков перевода сту-

денты могут выбрать сочетание восточных и европейских языков. Среди частных вузов наиболее известным является Институт иностранных языков и перевода в Мюнхене [1, с. 44].

В институте письменного и устного перевода Гейдельбергского университета открыты три магистерские программы: теория перевода, перевод и информационные технологии, устный перевод. Длительность обучения четыре семестра. Содержание курса по теории перевода: два иностранных языка, наука перевода, перевод как культурная, научная деятельность, перевод специализированных текстов. Язык обучения: немецкий и один из выбранных языков (английский, французский, итальянский, японский, португальский, русский, испанский). Содержание курса по переводу и информационным технологиям: технический перевод, программное обеспечение, информационные технологии. Язык обучения: немецкий и английский. Программа ориентирована на студентов с хорошим знанием немецкого языка и уровнем английского языка выше среднего. Цель магистерской программы по устному переводу: синхронный и последовательный перевод для международных организаций (ЕС, ООН), на заседаниях представителей правительства или научных конгрессах. Восемь недель курса студенты проводят за границей в стране с языком В в качестве национального и переводческими стажировками на многоязычных конференциях [6].

Высший институт письменного и устного перевода ISTI (Брюссель, Бельгия)

В Бельгии обучение устному и письменному переводу ведётся в пяти школах, все из которых находятся в Брюсселе. Тенденция к переводу только на родной язык. Высший институт письменного и устного перевода ISTI был создан в 1958 году. Ежегодно около двухсот студентов принимают участие в разных программах обмена. ISTI является ЕМТ (Европейским магистром в переводе) с 2009 года, является членом CIUTI, AUF, ITF.

Степень бакалавра устного и письменного перевода фокусируется на трёх областях: языковые курсы, французский язык, общие курсы (право, экономика, история, филология, история и теория перевода и т. д.). Происходит изучение двух иностранных языков с акцентом на французском. Обучение длится три года [5, с. 107]. Программа третьего года предусматривает организацию межкультурного и языкового погружения в течение первого полугодия. Магистерская программа посвящена специальной подготовке в переводе с двух иностранных языков на французский. Осуществляется обучение общему и специализированному переводу. Можно выбрать одно из следующих направлений: многопрофильное, перевод в сфере международных отношений, инженерная лингвистика, литературный перевод. Профессиональная подготовка по этим направлениям проходит в течение двенадцати недель. Программа: мастер интерпретации предназначена для подготовки конференц-переводчиков для работы в крупных международных институтах. Докторскую сте-

пень могут получить студенты, имеющие степень магистра в переводе [4].

Высшая школа устных и письменных переводчиков ESIT (Париж, Франция)

Образование переводчика во Франции можно получить в Высшем институте переводчиков (Париж), в Национальном институте восточных языков (Париж), а также в Высших школах в Лилле, Тулузе и Страсбурге. Будущие студент должны знать 1–2 языка на уровне билингвизма. Длительность обучения составляет 1–2 года. Всемирно известным учебным заведением является ESIT (Ecole Supereure d'Interpretes et Traducteurs) — Высшая школа устных и письменных переводчиков при Сорбонне, которая была создана в 1957 г. Это государственное учебное заведение с вступительными экзаменами. Обучение длится 3 года и предполагает подготовку по двум иностранным языкам. Устный и письменный перевод ограничены с самого начала. Теоретические предметы: введение в лингвистику (1-й год обучения), введение в теорию перевода (2-й год).

Практический перевод начинается с первого года обучения. На отделении письменных переводчиков это перевод только на родной язык; устные переводчики обучаются по методике Д. Селескович («теория смысла»), поэтому на I курсе не переводят, а пересказывают тексты. На II курсе письменные переводчики переводят специальные тексты (экономика, техника), а устные переводят последовательно, изучают переводческую скоропись и начинают переводить синхронно. Третий год обучения у письменных переводчиков включает совершенствование стиля на усложненном материале; у устных переводчиков — совершенствование навыков конференц-перевода с двух иностранных языков. Дополнительные предметы: экономика и право являются обязательными. Заграничные стажировки во время обучения не практикуются [3].

Д. Селескович — одна из пионеров-теоретиков в области устного перевода, автор интерпретативной теории перевода (ИТП), основатель Высшей школы переводчиков при Сорбонне. Принципы, на которые опирается ИТП: 1) изучение процесса перевода; 2) опора на одноязычную коммуникационную модель; 3) перевод через создание эквивалентов [9, с. 101]. В основе принципов лежит гипотеза о том, что «мысль не вербальна»: ее можно отделить от одной вербальной формы и облечь в другую. Таким образом, интерпретация — это выделение смысла сообщения и последующее его воспроизведение на другом языке [12, с. 219].

На базе ИТП основывается вся подготовка в Высшей школе переводчиков. Одним из важных аспектов ИТП является понятие трёх уровней перевода: уровень языка (перевод слов вне контекста), уровень речи (когда значение слов уточнено конкретным контекстом), уровень текста (когда внутри текста содержится дополнительная информация экстралингвистического характера) [9, с. 99].

Санкт-Петербургская высшая школа перевода при Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена

Санкт-Петербургская высшая школа перевода была создана в 2008 году при участии Министерства иностранных дел РФ, переводческих служб Европейской комиссии и Организации объединенных наций. В 2010 году к проекту присоединился Европарламент и ФАО (Продовольственная и сельскохозяйственная организация ООН), в 2012 г. МВФ, в 2013 г. — ИКАО (Международная организация гражданской авиации). Школа создавалась для того, чтобы обеспечить подготовку переводчиков международного уровня. Прием осуществляется по результатам конкурсных экзаменов. Требуется отличное знание языков А, В и хорошее языка С. Возможны комбинации языков: Язык А — русский. Язык В — английский или французский. Язык С — английский, французский, немецкий, испанский или китайский. В Школе существует годичная последипломная программа обучения в рамках дополнительной профессиональной подготовки.

В Школе открыты три учебные программы: 1) перевод в сфере международной многосторонней и деловой коммуникации, устный конференц-перевод; 2) перевод в сфере международной многосторонней и деловой коммуникации, письменный конференц-перевод; 3) перевод в сфере международной многосторонней и деловой коммуникации, устный и письменный конференц-перевод.

Основной предмет на начальном этапе обучения — «Основы переводческой деятельности». Лекционные курсы: «Актуальные мировые проблемы», «Роль России в мировой политике», «Структура и деятельность ООН, КЕС, других международных организаций и их роль в системе международных отношений», «Введение в финансы и банковское дело», «Основы международного права», «Основы культуры человечества». Существуют две категории практических занятий: I — практикум речевой коммуникации, в который входят занятия по двум иностранным языкам и занятия по русскому языку, и II — практический перевод, который включает разный объем устного последовательного, синхронного и письменного перевода по двум иностранным языкам: В и С.

Практический перевод в рамках специализации конференц-перевод включает шесть видов занятий устным переводом: устный последовательный перевод с языка В на язык А, устный последовательный перевод с языка А на язык В, устный последовательный перевод с языка С на язык А, синхронный перевод с языка В на язык А, синхронный перевод с языка А на язык В и синхронный перевод с языка С на язык А. Также 3 типа занятий по письменному переводу: письменный перевод с языка В на язык А, письменный перевод с языка С на язык А и письменный перевод с языка А на язык В.

Практический перевод в рамках специализации письменного перевода включает три вида занятий по письменному переводу (с языка В на язык А, с языка С на язык А и с языка А на язык В), куда также включены навыки

редактирования текстов и практикум по использованию электронных ресурсов в письменном переводе. Студенты изучают институциональный перевод — документацию ООН и КЕС и др.; специальный перевод — финансовые, экологические и энергетические проблемы; юридический перевод; технический перевод и др. После сдачи выпускных экзаменов студенты получают Диплом государственного образца о профессиональной переподготовке по программе «Перевод в сфере международной многосторонней и деловой коммуникации» со специализацией: 1) Устный конференц-перевод (последовательный и синхронный); 2) Письменный конференц-перевод; 3) Устный и письменный конференц-перевод [11].

Сравнительный анализ образовательных программ подготовки переводчиков в европейских переводческих школах

В Европе существует несколько моделей подготовки переводчиков:

— на базе общего лингвистического образования. Подготовка рассчитана на овладение переводческими навыками. В школы принимаются студенты после окончания первого уровня университетского образования, которые владеют двумя иностранными языками. Курс совершенствования родного и иностранных языков предшествует курсу перевода (Высшая школа переводчиков в Париже, Школа переводчиков в Женеве);

— на базе среднего образования. Подготовка рассчитана на изучение языков и переводческих предметов. В школы принимают после окончания среднего образования. Один из иностранных языков изучается с нулевого уровня (переводческие школы Бельгии и Швейцарии);

— на базе высшего специального образования. Подготовка ориентирована на овладение специалистами переводческими навыками в их профессиональной сфере. Профессиональная подготовка дополняется курсом письменного перевода и курсом по практике одного иностранного языка (переводческие школы Швейцарии, Франции).

Обобщающий анализ учебных программ представленных образовательных учреждений позволяет заключить:

1. Все учебные программы ориентированы на подготовку по двум специальностям: письменный переводчик и устный переводчик.

2. Основная специальность: переводчик с двух иностранных языков на родной язык.

3. Обучение имеет практическую направленность. Теоретические предметы больше представлены как введение в науку и сфокусированы на ознакомление с основными научными понятиями.

4. Большое значение придаётся практическому курсу улучшения текстовой деятельности на родном языке.

5. Профессиональная подготовка начинается с совершенствования навыков устной и письменной речи на родном языке.

6. Приоритет отдается развитию рецептивных видов речевой деятельности при обучении иностранным языкам.

7. Вступительные испытания проводятся на основе профессионально-направленного экзамена на трёх языках.

8. Благодаря согласованности программ школы разных стран могут сотрудничать и осуществлять обмен студентами.

9. Возможность осваивать язык в стране изучаемого языка облегчает задачу преподавателей иностранных языков, но также предполагает разработку рекомендаций, которые могут помочь студенту овладеть языком в соответствии с профессиональными требованиями.

10. При подготовке переводчиков особую важность имеет развитие межкультурной компетенции. В европейских условиях языковую практику преподают только носители языка, это заставляет студентов строить свою речь, учитывая её восприятие представителем другой культуры. В России преподаватель и студент являются представителями одной культуры, поэтому формирование межкультурной компетенции — одна из сложных задач в обучении языкам.

11. Существует взаимопроникновение западных и российских методик обучения переводу. Например, на основе теоретических принципов ИТП можно выделить основные подходы к методике преподавания в российском вузе.

Выводы

Мы рассмотрели систему подготовки переводчиков в ведущих европейских переводческих школах и пришли к выводу, что для системы подготовки переводчиков в европейских переводческих школах характерна более узкая профессиональная модель специалиста: переводчик с двух иностранных языков на родной язык по двум специальностям: письменный переводчик и устный переводчик. Система подготовки имеет практическую направленность и обладает большей гибкостью в адаптации к требованиям профессии и рынка труда. Современная система подготовки переводчиков в России нацелена на подготовку специалиста, владеющего двумя иностранными языками, основами письменного и устного перевода, а также теоретической лингвистической базой. Изучение принципов обучения в европейских школах показало их общую основу по многим организационным и содержательным моментам.

Вследствие того, что в 90-е годы подготовка переводчиков не соответствовала уровню требований к владению языками в европейских международных организациях, европейскими переводческими учебными центрами был разработан проект, в результате которого появилось соглашение переводческих школ, которые были объединены общей программой подготовки и имели согласованный диапазон возможностей для выбора предметов, форм проведения занятий и регулирования учебной нагрузки. С 1998 г. началась работа по гармонизации европейской системы высшего образования. Для осуществления профессиональной деятельности переводчик обязан быть дипломированным специалистом. Переход к подготовке кадров в бакалавриате и магистратуре должен облегчить нострификацию диплома

о высшем образовании в странах, подписавших Болонскую конвенцию, а значит повысить конкурентоспособность выпускников российских вузов на международном рынке труда.

Методологические основы образования в европейских переводческих школах включают: практическую направленность подготовки переводчиков; сотрудничество с международными европейскими организациями; инновационный характер разработки и комплексное научно-методическое обеспечение образовательных программ; интегрированный междисциплинарный характер образования, изучение экономики, права, теории межкультурной коммуникации, информатики и др.; модульно-блочную

структуру системы профессионального образования, которая способствует ее большей гибкости в образовательных заведениях.

Интеграция российской системы подготовки переводческих кадров в европейское пространство высшего образования только началась. Это предполагает расширение масштабов международного сотрудничества. Следовательно, будут повышаться роль и качество переводческого образования. Взаимопроникновение различных переводческих школ, модернизация традиционных технологий перевода, существующих в российской переводческой школе, позволят повысить уровень подготовки профессиональных переводчиков в современном мире.

Литература:

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений.-2-е изд., стер. — СПб.:Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2006.—352 с.
2. Болонский глоссарий. — URL: <http://bologna.owwz.de/project-team.html?&L=3>. (дата обращения: 05.04.2014).
3. Высшая школа устного и письменного перевода ESIT (Париж, Франция). — URL: <http://www.univ-paris3.fr/esit>. (дата обращения: 05.08.2019).
4. Высший институт письменного и устного перевода ISTI (Брюссель, Бельгия). — URL: <http://ti.ulb.ac.be>. (дата обращения: 05.08.2019).
5. Гавриленко, Н. Н. Возможные пути унификации содержания обучения переводу текстов по специальности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. — 2007. — № 4. — с. 107—111.
6. Институт письменного и устного перевода Гейдельбергского университета (Гейдельберг, Германия). — URL: <https://www.uni-heidelberg.de/en>. (дата обращения: 05.08.2019).
7. Митягина, В. А. Рамка квалификаций, квалификационный перечень, профессиональный стандарт: ориентиры вуза и / или рынка труда? // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. — 2013. — № 14. — с. 30—42.
8. Попова, О. И. Международный опыт обучения переводу в российской переводческой школе // Иностранные языки в высшей школе. — 2009. — № 4. — с. 44—54.
9. Попова, О. И. Интерпретативная теория перевода: прорыв или заблуждение? // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. — 2003. — № 6. — с. 99—102.
10. Поршнева, Е. Р., Зиновьева И. Ю. Программа подготовки бакалавра лингвистики как основа профессионального переводческого образования // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — 2011. — № 14. — с. 213—221.
11. Санкт-Петербургская высшая школа перевода. — URL: <https://scit.herzen.spb.ru>. (дата обращения: 05.08.2019).
12. Фененко, Н. А. Даница Селескович — переводчик, ученый, свидетель XX века // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2009. — № 1. — с. 217—220.
13. Шамне, Н. Л. Ребрина Л. Н. Подготовка переводчиков в Германии: приоритеты, содержание, стратегии обучения. // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. — 2007. — № 10. — с. 54—69.
14. Швецова, Ю. О. Подготовка кадров в области устного перевода на пороге введения уровневой системы высшего образования // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 7. — с. 64—66.
15. Школа письменного и устного перевода ETI (Женева, Швейцария). — URL: <http://www.unige.ch/eti/index.html>. (дата обращения: 05.08.2019).

Лингвокультурологические особенности рифмованного сленга по территориальному и социальному аспекту

Редкозубова Екатерина Анатольевна, доктор филологических наук, доцент;
Величко Людмила Олеговна, студент магистратуры
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В статье авторы предлагают рассмотреть основные особенности рифмованного сленга согласно территориальной и социальной стратификации.

Ключевые слова: рифмованный сленг, территориальные разновидности.

Рифмованный сленг в современной Британии — явление довольно распространенное. Границы распространения рифмованного сленга уже давно вышли за пределы самой Великобритании, а потому различаются разные виды рифмованного сленга, которые далеки от британского классического кокни диалекта. Хотя и существует территориальная классификация, все же в отдельных языках существуют те же единицы рифмованного сленга, что и в британском, либо они синонимичны друг другу.

Проведя анализ словарей Дж. Мередита, Дж. Ауто и Дж. Франклина, мы определили следующие *территориальные* разновидности рифмованного сленга:

— *American pacific coast (apple and banana ~ piano; ball and bat ~ hat; Barneyfair ~ hair);*

— *Australian (Amsterdam — ram; cries and screeches ~ leeches);*

— *New Zealand (Gordon Hutter ~ butter);*

— *Irish (boy in blue ~ stew; Channel fleet ~ street; cowhide ~ wide);*

— *Scottish (Glasgow ranger ~ stranger; Barney Dillon ~ shilling (shillim'));*

— *West London (Queens Park ranger — stranger);*

— *East London/Cockney (constant screamer ~ concertina);*

— *South African (bird lime ~ time).*

Важно отметить, что различные сленгизмы рифмованного сленга получают свое развитие в зависимости от национальных вариантов английского языка. Как мы уже говорили ранее, синонимичность крайне распространена в американском и британском вариантах сленга и здесь же у одной и то же словоформы может быть ареальный синоним. Рассмотрим на конкретных примерах:

Британский ареал Американский ареал

I suppose (nose) *Ruby rose*

Barnet Fair (hair) *Barney Fair*

Mary Ann (hand) *Ivory band*

Dutch pegs (legs) *Bacon and eggs*

Applepips (lips) *Sherryflips*

В. А. Хомяков [3] на основании данных синонимов приходит к выводу, что рифмованный сленг представляет собой особый пласт лексики, который пронизывает различные слои английского диалекта, так как слен-

гизмы рифмованного сленга можно обнаружить не только в кокни, но и в других ареальных сленгах британского языка — кэнте, профессиональном жаргоне, корпоративном жаргоне, а также в американском сленге и австралийском.

Прежде, чем определенная единица сленга появится в речи, избирается конкретная языковая реалья, которая будет обозначаться. Эта языковая реалья должна быть типичной для носителей языка. Таким образом, появляются новые номинации для различных реалий, которые меняются от варианта к варианту. С этим и связывают основные сложности понимания речи носителей разных вариантов рифмованного сленга.

Рассмотрим данный нюанс на конкретных примерах:

— существительное «truck» в британском варианте английского языка будет обозначать «фургон», а в американском для номинации данного предмета будет выступать существительное — «van».

— сленговое выражение «pissed» в британском варианте переводится как «слишком пьяный», а в американском — «blotto».

Наши отечественные исследователи также отмечают некоторые интересные особенности рифмованного сленга. Например, Э. М. Береговская [1] считает, что британский рифмованный сленг отличается особой живучестью, которая не характерна для сленга в общем. Это может говорить о том, что рифмованный сленг очень любим англичанами, а поскольку нам известно, что англичане — народ консервативный — то неудивительно, что они сумели сохранить многие традиции рифмованного сленга и по сей день.

Дальнейшее наше исследование касается *социальной* стратификации рифмованного сленга. В ходе исследования мы решили условно классифицировать рифмованный сленг по следующим социально-профессиональным группам:

— *bookmakers* (canal boat ~ tote [totalizator]; Captain Cook ~ book; cheese and spices ~ prices);

— *players of baseball* (centre lead ~ forehead);

— *players of darts* (careless talk ~ stick of chalk; couple of bob ~ a damp swab);

— *costermongers* (charing cross ~ horse; cock sparrow ~ barrow);

— *theatrical* (Charles James Fox ~ box; Christmas card ~ guard; Conan Doyle ~ boil);

— *vegetable trade* (corns and bunions ~ onions).

Рифмованный сленг также может классифицироваться на общий и специальный. По мнению М. А. Кочетковой [2], общий рифмованный сленг включает в себя просторечную лексику:

1) *loaf of bread* ~ head;

2) *daisy roots* ~ boots;

3) *sugar and honey* ~ money;

4) *apples and pears* ~ stairs.

В специальный рифмованный сленг входят такие единицы сленга, которые обозначают какие-либо предметы

или реалии, относящиеся к определенной профессиональной или социальной группе:

1) *Рабочие*: lollipop ~ shop; lord lovell ~ shovel; Russian turk — work; ginger beer ~ engineer; do me good ~ wood.

2) *Военнослужащие*: half a dollar ~ collar; drum and fife ~ wife; ding dong bell ~ hell; dance and ace ~ face.

3) *Актеры, работники театра и телевидения*: Mickey Mouse ~ house (theatre, audience); Mocking bird ~ word; Yorkshire tyke ~ mike (microphone).

4) *Люди других профессий и занятий*: таксисты — crash and smash ~ cash; уличные торговцы — yours and ours ~ flowers; рыночные сторожа — gypsy's warning ~ morning; школьники — pen and ink ~ stink.

Литература:

1. Береговская, Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование (Текст) / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. — 1996. — № 3. — с. 32–41
2. Кочеткова, М. А. Культурологические аспекты сленга: сленг американских студентов (CollegeSlang). — Нижний Новгород, 2008.
3. Хомяков, В. А. Введение в изучение сленга — основного компонента английского просторечия (Текст) / В. А. Хомяков. — Вологда, 2011.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 6 (296) / 2020

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. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 19.02.2020. Дата выхода в свет: 26.02.2020.

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.