

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



24 2020
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 24 (314) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
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
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
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
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
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
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
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 Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Ласло Ловас* (1948), венгерский математик, известный своими работами по комбинаторике.

Ласло Ловас родился в Будапеште (Венгрия) в семье хирурга. Значительное впечатление на него оказали статья и личная встреча с Палом Эрдёшем, известным венгерским математиком. Во время учебы в школе Ловас трижды выигрывал золотые медали на международных математических олимпиадах. Он получил степень кандидата наук от Венгерской академии наук. Его научным руководителем был Тибор Гала.

В течение 1990-х годов Ласло работал в должности профессора в Йельском университете и сотрудничал с исследовательским центром Microsoft. Затем он вернулся в Будапештский университет на должность директора института математики.

Ловас был президентом Международного математического союза в 2007–2010 годах.

Он является соавтором шести статей, написанных совместно с Палом Эрдёшем, благодаря чему обладает числом Эрдёша, равным 1.

В статье 1979 года «О емкости Шеннона графа» Ласло Ловас впервые ввел число Ловаса графа — вещественное число, которое является верхней границей емкости Шеннона графа. Число Ловаса известно также под названием «тета-функция Ловаса» и обычно обозначается как $\vartheta(G)$.

Локальная лемма Ловаса — лемма в теории вероятностей. Если некоторое количество событий не зависят друг

от друга и вероятность каждого меньше 1, то вероятность того, что ни одно из событий не произойдет, положительна. Локальная лемма Ловаса позволяет ослабить условие независимости: пока события «не сильно зависимы» друг от друга и по отдельности не слишком вероятны, то с положительной вероятностью ни одно из них не произойдет. Этот результат чаще всего используется в вероятностном методе, в частности для доказательства существования. Существует несколько версий леммы. Симметричная версия, приведенная выше, является самой простой и наиболее часто используемой. Более слабая версия была доказана в 1975 году Ласло Ловасом и Палом Эрдёшем в статье «Проблемы и результаты по 3-хроматическим гиперграфам и некоторые смежные вопросы».

Ласло Ловас получил грант от Европейского исследовательского совета. В 2008 году он сделал пленарный доклад на Европейском математическом конгрессе. Избран иностранным членом Российской академии наук, Шведской королевской академии наук, почетным членом Лондонского математического общества. Находится в списке самых цитируемых исследователей ИНИ. Является действительным членом Американского математического общества.

За свои работы в комбинаторике Ловас был удостоен премии Вольфа и Кнута, премии Киото по фундаментальным наукам, а также множества других премий и наград.

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Ажермачева З. Н., Волкова О. О.**
Развитие зрительно-моторной координации как главный фактор готовности ребёнка к школе..... 389
- Андреева С. Е.**
Социально-педагогическое сопровождение как условие формирования культуры досуга школьников в образовательном пространстве 390
- Атаджанова Л. Ш.**
Применение педагогических технологий на уроках русского языка в начальных классах национальных школ..... 392
- Ахмедова Х. О.**
Онлайн-обучение — своевременность, экономность, безопасность, доступность 394
- Ashyrnperesov V.**
Diplomatic Terms Related to the Structure of the State in English and Turkmen Languages..... 395
- Воинова О. Ю.**
Химический эксперимент как средство экологического воспитания 397
- Дубинина Т. И.**
Теоретические основы нравственного воспитания младших подростков посредством библиотерапии 399
- Дударева Ю. Б.**
Тайм-менеджмент преподавателя в условиях дистанционного обучения 402
- Зуев Е. В.**
Роль тьютора в процессе профессионального самоопределения обучающихся основной школы 404
- Катунин А. П., Креницкий И. А.**
К вопросу о соотношении категорий «компетентность» и «компетенции»..... 406
- Кинжемуратова З. М.**
Роль деловой игры при изучении китайского языка 409
- Корякин М. В., Жилин Р. С., Яковлев Д. В., Лазовская О. А., Недобойко И. А.**
Теоретические аспекты слабой успеваемости учащихся и способы ее устранения 411
- Kurbanov I. N.**
Features of the development of pedagogical innovation in the system of professional education within the manifestation of an innovative culture 413
- Майнагашева Е. Б., Петров В. И.**
Реализация внутрипредметных связей школьного курса математики при дистанционном обучении 416
- Митченко Е. С.**
Психолого-педагогические характеристики младшего школьного возраста в художественно-творческой деятельности 421
- Парпиев О. Т.**
Использование игровых форм при подготовке студентов к педагогической деятельности 424
- Ramazanova F. D.**
Gamification as a modern and efficient tool when delivering English classes to the children aged 3–12 in China 426
- Соколова Д. М.**
Интерактивные игры в программе Microsoft PowerPoint 428
- Сокольникова Н. Е.**
Дистанционное обучение в инклюзивных группах СПО..... 431
- Текова А. М.**
Роль и место наглядности при обучении грамматике на уроках английского языка в средней школе 432
- Тулякова В. В.**
Риски организации наставничества в школе..... 435

Фомина Е. А.

Коррекционно-развивающая среда как механизм, обеспечивающий процесс социального взаимодействия родителей и детей437

Форманюк М. В.

Значение художественной литературы в речевом развитии дошкольников 440

Чумаков С. А., Галанина И. Н., Пахмутова Р. М.

Научно-техническое творчество студентов в парадигме современного среднего образования441

Ширназарова З. А.

Критерии выбора фильмов при обучении иностранным языкам 443

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Долженкова И. В.

Йога: история, развитие 445

Ярлыкова О. В., Винникова А. А.

Гендерная дифференциация на уроках физической культуры в младшем школьном возрасте447

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Анварова S. M.

The essence of speech activity as a type of activity 449

Дурново Е. Д.

Экспертиза проявлений вербальной речевой агрессии в интернет-пространстве на примере коммуникации между геймерами 450

Загидуллина И. И.

Особенности передачи реалий в аудиовизуальном переводе (на материале англоязычного сериала «Community») 453

Кленина Д. С.

Текстовая лексико-тематическая группа «Мир вещей» (на материале романов К. Булычева) 456

Корытова Е. В.

Цветовые фразеологизмы как фрагмент идиоматической картины мира в немецком языке 458

Лысикова А. И.

Эллипсис как средство выражения японской языковой картины мира 459

Опоприенко O. V.

The phenomenon of reference in the science of text: the formation and development of the theory of reference461

Rihsieva L. A.

The essence of the content in terms and terminology 465

Чжэн Циньфан

Анализ интернет-сленга в современном китайском языке с точки зрения его происхождения..... 467

ПЕДАГОГИКА

Развитие зрительно-моторной координации как главный фактор готовности ребёнка к школе

Ажермачева Зоя Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Волкова Ольга Олеговна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

Данная статья посвящена развитию зрительно-моторной координации как главный фактор готовности ребенка к школе, так как поступление в школу — переломный момент в жизни каждого ребенка, это переход к новому образу жизни и условиям деятельности, появляются новые взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Стоит заложить в ребенка то, что переход из детского сада в школу это значимая ступень в его жизни и является обязательной и неизбежной частью его новой жизни.

Многолетним изучением этой проблемы занимались такие авторы как: Безруких М. М., Ефимова С. П., Князева М. Г. они определяли готовность ребенка к школе по его психологическим, физическим, личностным и умственным развитием, а так же немаловажный фактор — состояние здоровья. Важное значение имеет комплекс факторов. Следовательно, будем считать, что уровень психического и функционального развития ребенка, есть подготовленность к систематическому обучению в школе, при условии того, что данное обучение не нарушает здоровье ребенка и не станет для него чрезмерным. [1].

Рассматривая детей, не подготовленных к систематическому обучению, мы видим, что период адаптации проходит гораздо длиннее, для них чаще появляются различные трудности в обучении, преобладает количество неуспевающих. И. И. Заманская уточняла, что «неготовые» дети — это «контингент риска»: риск испытать трудности, столкнуться с неуспеваемостью, а также усугубить отклонения в состоянии здоровья, риск чрезмерных нагрузок и переутомляемости [5].

Изучая весь комплекс факторов готовности, мы выделили и обозначили фактор сформированности общих и специальных умений у ребенка, которые обеспечивают ему успешное, своевременное и безболезненное овладение собственно учебной деятельностью и ее видами.

Рассмотрим один из видов — графические умения, которые обеспечивают готовность к письму.

Сложной формой деятельности является процесс письма, в котором принимают участие различные межсистемные связи: зрительная, речеслуховая и речедвигательная.

Первый этап обучения детей письму чаще всего приводит к трудностям: у ребенка быстро устает рука, теряется строка, возможно «зеркальное письмо», неправильное написание букв. Также страдает ориентация в пространстве, то есть не различие понятия «лево, право, лист, страница, строка» [5].

Степень развития зрительно-моторной координации у детей при поступлении в школу в значительной мере определяет успешность овладения ими графикой письма [7].

У детей должны быть сформированы умения рассматривать картину, предметы, выделяя отдельные детали. У ребенка должно быть сформировано и умение внимательно рассмотреть предмет, картинку, выделить ее отдельные детали. Рассматривая движения руки и глаза необходимо обращать внимание на их координацию между собой, то есть на зрительно-моторную, которая является одной из главных условия готовности к школе.

На начальных этапах формирования графического навыка письма все движения руки полностью контролируются зрением. Глаз ребенка внимательно следит за движением руки. По мере формирования навыка зрительный контроль постепенно уменьшается. Высокое качество графических навыков связано с определенным уровнем развития интегративной деятельности зрительного и двигательного анализаторов, то есть с определенным уровнем развития зрительно — моторной координации.

Графические упражнения на развитие мелкой моторики оказывают непосредственное влияние на развитие речи детей. В процессе упражнений улучшается память, внимание, зрительное и слуховое восприятие, а также зрительно-моторная координация.

Эффективным дидактическим приемом развития зрительно-моторной координации является использование «работы с трафаретами». Данное задание способствует развитию графических навыков, формируется система «глаза-руки». Так же способствуют уточнению в процессе обводки силуэта, учит детей рисовать различные линии, при этом дети начинают осознавать и понимать образование различных линий [2].

«Лабиринт» — это не только интересная игра, но и очень полезная, которая помогает развивать внимание детей, логическое и пространственное мышление, а также развивает графические навыки. Комплекс этих способностей поможет ребенку в обучении в школе.

«Графический диктант» — рисование по клеточкам под диктовку педагога. Данный способ развивает у ребенка пространственное воображение, мелкую моторику пальцев рук, усидчивость и координацию движений.

«Массажные мячики», данные упражнения улучшают кровообращение, подходят для проработки ладоней, на ко-

торых находятся точки, отвечающие за состояние всего организма. Они выступают тренажером для развития мелкой моторики. Можно проводить самомассаж пальцев и рук при помощи карандашей, шишек, орехов и многим другим, ведь он стимулирует их активные точки.

Таким образом, предложенные нами дидактические приемы полезны и эффективны для развития зрительно-моторной координации, так же помогут добиться положительных результатов в формировании навыков письма, ведь это является главным и важным условием для успешного обучения в школе.

Литература:

1. Безруких М. М., Ефимова С. П., Князева М. Г. Как подготовить ребенка к школе. — Тула: Арктоус, 1996.
2. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994.
3. Витковская А. М. Развиваем зрительное восприятие. Для детей дошкольного возраста. Альбом упражнений. СПб.: ТОО «Лабрис», 1994.
4. Гаврина С. Е. и др. Развиваем руки — чтоб учиться и писать, и рисовать красиво. — Ярославль: Академия развития, 1997.
5. Заманская И. И. Некоторые приемы формирования моторной готовности детей к школьному обучению //Дефектология, 1998, № 7.
6. Новикова Е. В. Как подготовить руку ребенка к письму. Комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей. — М.: Новая школа, 1998.
7. Утехина У. Развитие графических навыков письма у дошкольников //Дошкольное воспитание. — 1998. — № 5.
8. Федосова Н. Готовим ребенка к письму /Дошкольное воспитание. — 1996. — № 4.
9. Филиппова С. О. Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков. Методическое пособие. — СПб.: Детство — Пресс, 1999.

Социально-педагогическое сопровождение как условие формирования культуры досуга школьников в образовательном пространстве

Андреева Софья Евгеньевна, студент магистратуры
Московский государственный областной университет

В статье автор пытается определить значение социально-педагогического сопровождения для формирования культуры досуга школьников в условиях образовательного пространства.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, поддержка, досуг

Досуг является важнейшей социально-педагогической категорией, подразумевающей свободное время, наиболее важное для совершенствования человека. Для подростков данное понятие играет особую роль, так как верная организация свободного времени влияет на нравственное становление, социализацию, в процессе досуговой деятельности происходит творческое самоосуществление личности ребенка, актуализация генетически запрограммированных задатков, а также реализация сформированных в процессе выполняемой деятельности способностей.

Изменение роли и места свободного времени в жизни человека начала XXI века ставит вопрос о повышении досуговой квалификации людей. Необходимость повышения уровня организации досуговой деятельности старших под-

ростков в условиях образовательных организаций требует подходящих условий и методов.

Одним из важнейших условий формирования культуры досуга и грамотной его реализации является педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка школьников. Социально-педагогическая деятельность позволяет воздействовать точно, поскольку всегда направляется на конкретного ребенка и решение его индивидуальных проблем.

В России формирование гуманистической ориентации в педагогике способствовало возникновению таких направлений, как раннее сопровождение, целевое сопровождение различных групп риска, сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей. Тем не менее,

в педагогическом сопровождении нуждаются и обычные дети, которым нужна помощь и поддержка в процессах личностного развития и самоопределения, самоутверждения, а также самоактуализации. В связи с этим необходим комплексный подход к организации педагогического сопровождения и специальная организация образовательного учреждения как системы.

Ряд авторов по-разному раскрывает суть данного определения, например, М. Р. Битянова определяет сопровождение как «движение вместе с ребенком рядом, а иногда — чуть впереди»... [2].

Татьяна Михайловна Чурекова определяет сопровождение как «систему профессиональной деятельности, направленную на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя, формирования субъектно-объектных отношений».

В любом случае, это важнейший процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, деятельность, осуществляемая специалистом, направленная на решение жизненных проблем, оказание помощи ребёнку.

В основе метода сопровождения лежит единство четырех функций: диагностика сущности проблемы, информация о сути проблемы и путях ее решения, консультация и выработка плана решения проблемы и первичная помощь на этапе реализации плана решения проблемы. Одной из характеристик психологического сопровождения является — создание условий для перехода личности к самопомощи.

Целью психологического сопровождения выступает обеспечение оптимального взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. В основе лежат принципы — честности и искренности, уважения достоинства и неприкосновенности, взаимответственности с опорой на принцип «не навреди», компетентности, практической целесообразности, конфиденциальности, осведомленного согласия, беспристрастности, вариативности, и непрерывного личного и профессионального согласия.

Педагогическая поддержка в сфере досуга складывается из следующих компонентов: индивидуальное педагогическое консультирование при включении в досуговую дея-

тельность (как и что делать); самовключение в досуг, воодушевление на досуговую деятельность прямое и косвенное; обеспечение учащихся ролями, соответствующими их возможностям, интересам, задачам индивидуальной работы; одобрение школьника, оценка его успехов, поощрение отличившихся, создание условий безопасности в сфере досуга, психологического комфорта, посредничество в конкурсных досугах; выявление причин затруднений в общении; взаимодействие партнеров по совместному досугу на итоговом обсуждении результатов досуговой деятельности; выводы ребенка, помощь ему в поиске способов самостоятельного решения собственных проблем.

Работа педагога надстраивается над деятельностью воспитанника (ученика). Цели, которые ставит перед собой педагог, формируются как потенциальные эффекты продвижения ученика, процесс продвижения этих целей также реализуется через организацию деятельности воспитанника, оценка успешности действий педагога производится на основе того, насколько успешным оказывается запланированное продвижение ученика. В рамках социально-педагогического сопровождения предлагается две группы средств поддержки, которыми пользуется учитель. Первая группа обеспечивает необходимый эмоциональный фон, доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Вторая группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, обучения, выявление личных проблем детей, отслеживание процессов развития каждого ребенка. В связи с этим социально-педагогическую деятельность можно рассматривать как целенаправленную работу профессионалов по социальному воспитанию личности в конкретном социуме.

Социально-педагогическое сопровождение играет большую роль в качестве направления, поддержки личности ребёнка, особенно в отношении такого важного аспекта как формирование досуговой деятельности. Только качественное внимательное отношение педагога/психолога может помочь в решении детских проблем, преодолении страхов, повлиять на социальное воспитание личности и даст основу полноценной реализации ребёнка в образовательном пространстве и социуме в целом.

Литература:

1. Александрова, Е. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассника в культуре // Новые ценности образования. Сб. № 6 / под ред. Н. Б. Крыловой. — М.: Инноватор, 1996.
2. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе — М: Совершенство 1998.
3. Симонова, Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006.
4. Чурекова, Т. Е. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001.

Применение педагогических технологий на уроках русского языка в начальных классах национальных школ

Атаджанова Лобар Шавкатбековна, преподаватель

Каршинский филиал Ташкентского института ирригации и механизации сельского хозяйства (Узбекистан)

В данной статье рассматриваются проблемы, встречающиеся при обучении русскому языку учащихся начальных классов национальных школ. Одним из эффективных методов повышения интереса к изучению русского языка в начальных классах является внедрение в учебный процесс современных педагогических технологий. Инновационный подход в обучении русскому языку в национальных школах, организация обучающих игр способствует активизации деятельности учащихся, обогащению словарного запаса, развитию их разговорной речи и быстрому усвоению изучаемой темы.

Ключевые слова: инновационные процессы, интерактивные методы, коммуникативная компетенция, игровые методы обучения.

This article discusses the problems encountered in teaching Russian the pupils of primary schools. One of the effective methods of improving interest in the study the Russian language in primary grades is the introduction of new pedagogical technologies to the educational process. Innovative approach to Russian language teaching in national schools, the organization of training games promote to improving of pupils' activity, enrichment of the vocabulary, the development of their colloquial speech and the rapid assimilation of the theme.

Keywords: innovative processes, interactive methods, communicative competence, educational gaming methods.

Модернизация содержания непрерывного образования в Узбекистане, как и во всём мире, характеризуется внедрением в учебный процесс инновационных технологий.

Современная школа и образование в целом, выступают авангардом социального и экономического развития общества, что обуславливает особую значимость изучения и развития инновационных процессов в системе образования. Реализация инновационных подходов в обучении русскому языку в национальных школах способствует активизации деятельности учащихся, позволяет разнообразить процесс обучения, повышает интерес к языку, стимулирует их творческую активность, способствует расширению кругозора, повышает речевую культуру.

Согласно государственным стандартам, основная цель обучения русскому языку в школе — это формирование у учащихся языковой, культуроведческой и коммуникативной компетенции. Проблема коммуникативного развития в современной образовательной среде является одной из важнейших, поэтому существует острая необходимость разработки таких подходов, концепций, которые бы обеспечивали возможность реализации качественно новой личностно-ориентированной, развивающей модели начальной школы, связанной с обеспечением речевого и коммуникативного развития учащихся.

Обучая русскому языку, учителя — русисты сталкиваются с рядом трудностей, которые необходимо преодолеть, особенно в работе с учащимися младших классов. Основная трудность — отсутствие русскоязычной среды: учащиеся лишь на уроках имеют возможность услышать русскую речь и общаться на русском языке.

Многолетний опыт в школе показывает, что одним из самых эффективных методов повышения интереса к овладению русским языком в младших классах является организация игровой деятельности, которая является основным интерактивным методом обучения. Именно в игре происхо-

дит тренировка многих важных жизненных навыков, формируются черты характера. Детям интересны игры — соревнования, состязания, ролевые игры. Школьники охотно копируют речевые образцы, имитируют интонацию, с которой их произносит учитель, любят участвовать в хоровой работе, с удовольствием поют русские песни.

Задача учителя состоит в том, чтобы сделать каждый урок интересным, увлекательным, чтобы он развивал познавательный интерес, побуждал учащихся к активному участию в учебном процессе.

Рассмотрим несколько игровых методов и приёмов, которые можно использовать как интерактивные технологии в начальной школе. Наилучшим материалом для активизации речевой деятельности учащихся, для развития навыков самостоятельного мышления являются занимательные словарные игры по русскому языку. Они повышают интерес к изучению русского языка, развивают память, логическое мышление, языковую интуицию. Урок, на котором используются лингвистические игры, никогда не бывает скучным. Задания такого рода не только развивают интеллект учащихся, но и стимулируют занятия русским языком. Приведу несколько примеров из своей практики. Игра «Загадочные слова». Эту игру можно проводить с учащимися 3–4–5 классов. Чтобы отгадать правильное слово, ученик должен заменить в данном слове одну букву другой, тогда он получит нужное слово.

Например:

1. Венок пил молоко.
2. Рустам — мой круг.
3. Раёно испекла сорт.
4. Мне мама купила красивый салат.

Также использую такие лексические игры, как: «Какое слово лишнее», «Мяч», «Домашние и дикие животные», «Овощи», «Фрукты». При повторении или закреплении изученной темы можно использовать кроссворды [3.32], со-

ставленные самим учителем, направленные на закрепление изученных слов.

1/2		3

Например, в 3 классе можно составить такой кроссворд: Впишите в клетки:

1. Самое нужное слово
2. Самое родное слово
3. Самое дорогое слово

Ребята вписывают в клеточки слова: мир, мама, Родина. В более старших классах кроссворды усложняются.

Использование интерактивного задания «Кластер» по теме «Моя Родина» в четвёртых классах развивает не только коммуникативные, но и социолингвистические компетенции детей.

Организация игровой деятельности на разных этапах обучения отличается задачами, объемом, соотношением с другими формами и образовательными методами. [2.67]

Ведущую роль в развитии коммуникативных компетенций принадлежит сюжетно-ролевым и деловым играм. Их форма проведения предполагает импровизированное

разыгрывание определенной ситуации и формирование следующих коммуникативных умений:

- готовность к сотрудничеству;
- толерантность;
- терпимость к чужому мнению;
- умение вести диалог;
- умение находить компромиссное решение.

В процессе игры между детьми устанавливаются такие отношения, которые они потом воспроизводят в реальной жизни. Ребята обучаются таким приемам и правилам общения, которые в дальнейшем смогут использовать в сходных по форме жизненных ситуациях. Проигрывание ситуации несколько раз дает возможность школьникам поменяться ролями, испробовать другие варианты поведения, провести рефлексию деятельности. Предлагая детям такую игру, стоит подумать о ее практической значимости.

Сюжетно-ролевые и деловые игры обладают огромным потенциалом по формированию у младших школьников готовности к самостоятельной деятельности в реальной жизни. Их использование в начальной школе позволяет увлечь детей, способствовать их развитию, раскрытию талантов и индивидуальных качеств.

Таким образом, в процессе изучения программных тем целесообразно использовать педагогические технологии в форме игровых заданий, направленных на обогащение словаря учащихся, развитие их разговорной речи. Игры, подобные описанным, вызывают у младших школьников большой интерес, активизируют их деятельность, способствуют быстрому усвоению изучаемой темы.

Игра — как форма воспитания, также выполняет функции нравственного и эстетического развития, в ходе игры между детьми формируются дружеские коллективистские отношения.

Литература:

1. Национальная программа по подготовке кадров. Ташкент. 1999.
2. Шабалина З. П. Учебно-воспитательная работа в первом классе четырёхлетней начальной школы. Москва. «Просвещение» 1988.
3. Рахматова М. Р. Кроссворды и ребусы к каждой теме урока. Журнал «Узбекский, русский языки и литература в школе» № 6. 1991. с. 32.

Онлайн-обучение — своевременность, экономность, безопасность, доступность

Ахмедова Хулкар Олимжоновна, доцент

Специализированный филиал Ташкентского государственного юридического университета (Узбекистан)

В статье рассказывается о популярности использования дистанционного обучения в образовательном процессе, о возможностях предоставления качественных образовательных услуг, об использовании виртуального способа получения, хранения, обработки и контроля учебного материала, о структуре электронной платформы в Специализированном филиале Ташкентского государственного юридического университета.

Ключевые слова: образование, онлайн-обучение, дистанционное обучение, электронная платформа, электронное образование.

The article talks about the popularity of using distance learning in the educational process, about the possibilities of providing quality educational services, about using a virtual way to receive, store, process and control educational material, about the structure of the electronic platform at the Specialized Branch of Tashkent State Law University.

Keywords: education, online education, distance learning, electronic platform, electronic education.

Дистанционное обучение — процесс взаимодействия студента и преподавателя на расстоянии с сохранением всех присущих обучению компонентов (целей, содержания, методов, организационных форм, средств обучения) и с применением специфических технических средств (интернет-технологий или других интерактивных сред). [1]

Дистанционное обучение — это обмен информацией между педагогом и учащимися (группой учащихся). Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению. Результаты его самостоятельной работы высылаются затем обратно педагогу, который оценивает качество и уровень усвоения материала. Под знаниями понимается транслируемая информация, а личный опыт учащиеся не приобретают и их деятельность по конструированию знаний почти не организуются. [2]

Неожиданное распространение коронавирусной болезни, объявление карантинных мер по всему миру, изменил распорядок дня каждого человека. Особенно изменился распорядок у школьников, студентов преподавателей. Образование неожиданно для всех стало дистанционным. Теперь необходимо за короткий срок разработать методику и приёмы качественного дистанционного обучения. Создать все условия для профессионально-продуктивной атмосферы взаимодействия.

Не секрет, что мы каждый день знакомимся с опытом других развивающихся стран, которые успешно продвигают онлайн-образование. В связи с пандемией, и в Узбекистане обучение во всех учебных заведениях было переключено на быстрое обучение, в режим дистанционного онлайн-обучения, в автономном режиме. В таких сложившихся обстоятельствах введение онлайн-обучения стало необходимым, быстрым, доступным, своевременным, экономным, безопасным для большого количества населения. Это образовательное пространство, плюс качественное образование для каждого студента в независимости от места проживания.

Это единая информационно-инновационная, дистанционная, образовательная среда, объединяет студента,

преподавателя, который открывает равный доступ к качественному общему образованию независимо от социокультурных условий. Все вузы нашей страны постепенно начали вести образование дистанционно.

В настоящее время для внедрения электронного образования в Специализированном филиале Ташкентского государственного юридического университета была создана электронная онлайн-платформа по всем предметам, все материалы предварительно были размещены через платформу <http://talim.sbtsul.uz/>. Занятия официально проводятся в соответствии с расписанием, своевременно, при помощи приложения ZOOM. По каждому модулю организованы и открыты Телеграмм каналы.

Настоящая электронная платформа Филиала предоставляет нашим студентам возможность освоить учебный материал независимо от места их нахождения. Удобство и преимущество этой электронной платформы для наших студентов заключается в том, что все ресурсы, по тому или иному предмету, размещены в папках каждого модуля на тематической основе, что дает студентам право свободно загружать и рационально использовать их в любое время. В каждом тематическом разделе существуют презентации, раздаточные и теоретические материалы, логические проблемные вопросы, тестовые задания, упражнения для закрепления нового материала. Сегодня адаптация к процессу дистанционного онлайн-обучения и правильная его настройка — актуальная проблема и задача для каждого преподавателя. Этот процесс требует равной ответственности и от педагога, и от студента.

Для дистанционного онлайн-обучения своего предмета, преподаватели Специализированного филиала Ташкентского государственного юридического университета, также используют различные методы и приёмы. Сегодняшнее развитие информационных технологий и расширение технических возможностей, появление новых разработок и их подход к повседневной жизни позволяют преподавателям и разработчикам учебных программ использовать мастерство и одновременно работать над собой внедряя

новшества в своей педагогической и научной деятельности. Практически каждый преподаватель, исходя из своего творческого потенциала и педагогических навыков, начал эффективно организовывать свои занятия по своим предметам.

В частности, преподаватели русского языка на Телеграмм канале «Русский язык» исходя из каждой темы для развития речи студентов, обращались к студентам с жизненными проблемными вопросами.

Студенты, по очереди отвечали на эти вопросы, предлагая свои варианты решения проблемы. Это не только позволяет студентам применять свои языковые знания и навыки на практике, но и развивает способность самостоятельно мыслить и анализировать. Также, для повторения и закрепления пройденных тем и подготовки студентов к промежуточным и итоговым контролям, введены онлайн-тесты. Кроме того, на занятиях русского языка, параллельно демонстрируются видеоролики зарубежных специалистов по данной теме. Это свидетель-

ствует об эффективной реализации междисциплинарной интеграции.

Дистанционные ресурсы и технологии с большим интересом, позволяют студентам самостоятельно приобретать знания, формировать навыки самообразования, саморазвития, самоконтроля, укрепляя их знания по отношению к своей области.

Таким образом, популярность использования дистанционного обучения в образовательном процессе — это возможность предоставления качественных образовательных услуг на занятиях. Преимущество использования виртуального способа получения, хранения, обработки и контроля информации при разработке специальной методики обучения, формирует и реализует индивидуальную образовательную систему, включающую учебно-познавательную, тренировочно-соревновательную и социально-коммуникативную деятельность. Преподавателям необходимо адаптировать свою деятельность к современным условиям и сделать её более эффективной, интересной и доступной.

Литература:

1. <http://www.sano.ru/>
2. Пугачев, А. С. Дистанционное обучение — способ получения образования // Молодой ученый. — 2012. — № 8 (43). — С. 367–369.
3. <http://fikir.uz/>. Дистанционное обучение — это необходимость, доступность, безопасность.
4. Telegram-канал «Онлайн-таълим»
5. <https://news.mail.ru/>

Diplomatic Terms Related to the Structure of the State in English and Turkmen Languages

Vezir Ashyrnepesov, M. Ed.

Postgraduate Program of PGRI University Yogyakarta

The research aims to compare similarities and differences of diplomatic terminology between Turkmen and English languages by analyzing through the lexical structure. Lexical structure of diplomatic terminology is learned by making a thematic group of diplomatic terminology.

Keywords: *diplomatic terminology, thematic group, state, lexical structure.*

The large-scale and significant role of diplomatic terms in the formation of a large number of words related to the diplomatic system in the Turkmen language. It would not be wrong to say that diplomacy encompasses all systems. Examples of this are systemic terms such as Energy Diplomacy, Cultural Diplomacy, Economic Diplomacy, Naval Diplomacy, and even Ecological Diplomacy, which are of great importance today. While diplomatic terms can be divided into several areas and groups outside, they can also be broadly divided into groups. For a more in-depth analysis of diplomatic terms, they were studied in thematic groups. This approach is supported by K. G. Menges by definition, namely, that “Analyzing the lexicon into groups is the most important area for studying its past and

present” [1, 12]. We can show the words related to this system in the following order:

1. Terms related to the structure of the state;
2. Terms related to the name of international government documents;
3. Terms related to diplomatic missions and degrees;
4. In connection with the name of the institutions included in the system of diplomatic service terms;
5. Terms related to official meetings;
6. Commemorative diplomatic terms;
7. Terms made up of numbers.

Diplomatic terms were sought to be divided into seven groups. Here each section is divided into different branches and

contains a number of diplomatic terms. In this research only the first group is defined.

I. Introduction

Lexical structure of diplomatic terminology is learned by making a thematic groups of diplomatic terminology. The first group is defined as the diplomatic terms related to state structure. The peoples' quest for independence dates back to the time of the first states. The ability, and protection from external pressures were the main issues of every state and remain so. Throughout the long history of diplomacy, special terms have been coined to define independence: sovereignty, autonomy, territorial independence, and so on.

The state is an organization that exercises a unified political power throughout the country, has a subordinate population, has a special system of governance and coercion, adopts rules for compulsory implementation by all, and has full autonomy, and exercises a unified political power in society [2, 58]. In the explanatory dictionary of the Turkmen language, the state is given by the word (political) [3, 250]. The word means "power", "state", "nation" in the Russian-English diplomatic dictionary. This vocabulary is one of the most effective terms in the vocabulary of diplomatic lexicons of the Turkmen and English languages. For example, *the leading state (esasy (öňdebaryjy) döwlet) is the leading power, Beýik döwletler — Great Powers, söweşýän döwletler — belligerent power, dostlukly döwletler — friendly powers, Günbatar döwletler — Western powers, jedelleşýän/çaknyşykly döwletler — conflicting states, kiçi döwlet — small nation, güýçli/öňe çykýan döwlet — to emerge as/to become a world power, deňze çykalgasy bolan döwletler— maritime/sea/naval/power/nation, senagat taýdan ösen döwlet — mighty industrial power, bitarap döwlet — neutral power/state, Hemişelik Bitarap döwlet (Türkmenistan döwletiniň mysalynda) — Permanently Neutral state (in the example of Turkmenistan), üçünji gaýry ýurt — third power, ylalaşyga goşulýan döwletler — signatory powers to a treaty* [4, 128]. All of these words have the meaning of a state word and are included in the list of diplomatic terms belonging to this group. In his book, the diplomat Dr. A. Rahmanov mentions and explains the diplomatic terms in his particular book as "*kabul edýän döwlet — host state, bolunýan döwlet — host state, akkreditleýän döwlet — accrediting state, guramaçy döwlet — organizing state, çagyryýan döwlet — inviting state*", which are made up of the word state, among the diplomatic terms [5, 362]. The term "host state" as used herein was also used in the Vienna Convention on Diplomatic Relations of 1961 [6]. In fact, the term "state" was originally understood to mean "victory, power, and the transfer of power into the hands of another". These notions then changed and became a concept of sustainable governance, depending on the authorities [7, 194]. Today, this concept is defined as a political unit created by people living in a country on the basis of the right to independence and freedom [8, 16]. However, modern legal science, when defining the notion of the state, is not based on personal views, but rather on the general conditions inherent in the material world [2, 58]. The current concept of "state" dates to the 16th century and the

concept of "nation, state" to emerge in the 19th century. That is to say, in these centuries the notion of the state was acquired in relation to the people and the nation, but then as a result of the ideological character of the socioeconomic order in the twentieth century, it began to be understood in relation to the ideologies of individuals like the fascist, capitalist, communist state. There are differing views on the notion of the state, which are also various conflicting concepts, such as the acceptance of miracles by some scholars, the view by some as private power, or the political unification of a nation within a certain boundary. The fact that these ideas differ from each other shows that the notion of a state is very important [7, 195].

II. Methods

This research work uses methods such as comparative, contrastive, diplomatic terms, analysis of the use of terms in official language and colloquial language, and their translation, sociolinguistics research, and the determination of the mutual and cultural relations of languages.

III. Results

In the dictionary section of Andalib's "Leyli-Mejnun" epic, lexical units such as "Döwlet", "Döwletment" are considered, which are 1. Döwletli, baý, gurply (rich, wealthy, strong). 2. Explanations such as bagtly (fortunate), bagtyýar (delighted) have been given [11, 154]. As can be seen from these explanations, the term state is not only found in the diplomatic terms of the Turkmen language, but also has an interdisciplinary nature that can be included in all political and social terms.

The term "state" in the Turkmen language forms a semantically unique synonymy with lexical units such as the *respublika — republic and the ýurt — country*. It is also ingrained in the language of our classical literature with its metaphorical meanings such as *rysgal — sustenance, döwlet — state, bereket — blessing, bagt — happiness, güýç — power*. An example of this is Magtymguly Pyragy:

The dervishes rejoice,

He needs a state in his hands... [12, 188]

When the truth comes to us,

If the weeping eyes play and laugh,

If the poor appreciate the country,

He emigrated in his heart [12, 391] and so on. it is possible to show great lines.

The notion of a *state* was explained in detail because it describes the name of this group. The terms belonging to this group are sought to be subdivided into several sections for a better understanding.

According to the form of public administration: *respublika häkimiyeti — republican government, Parlament häkimiyeti — Parliamentary government, (Latyn Amerikasy döwletlerinde) banan respublikasy — banana republic (Latyn Amerikasyndaky kiçi döwletleriň äsgermezlik bilen atlandyrylyşy), doganlyk respublika — fraternal/sister republic, buržuwa — demokratik respublikasy — bourgeois-democratic republic, demokratik respublika — democratic republic, milli respublika — national republic, Rusiýa Sowet Federatiw Sosialistik Respublikasy — Russian Soviet Federative Socialist Republic, federatiw/federal*

respublika — federative/federal republic, prezident dolandyryşly respublika — republic with the presidential form of government [4, 565].

According to the constitutional legal status: hukuk döwleti — law-governed state, milli döwlet — national state, dünýewi döwlet — secular state, Bitarap döwlet — neutral state;

Depending on the size of the state: kiçi döwlet — small nation, güýçli döwlet world power, esasy (öňdebaryjy) döwlet — the leading power, Beýik döwletler — Great Powers;

— According to the development of the state: ösen döwlet — developed country, ösüp barýan döwlet — developing country;

Depending on the geographical location of the state: goňşy döwlet/ler/ýurtlar — neighbouring country/ies, ýewropa döwletleri/ýurtlary — European countries, Gündogar ýurtlary — Eastern Countries, daşary ýurt döwleti — foreign country, Orta Aziýa ýurtlary — Middle East Countries, Ýakyn we Orta Gündogar ýurtlary — Near East and Middle East countries, ýakyndaky ýurtlar — near countries, Merkezi Aziýa döwletleri — Central Asian countries, deňze çykalgasy bolan döwletler— maritime/sea/naval/power/nation;

Named after the period of the economic crisis: jedelleşýän/çaknyşykly döwletler — conflicting states, garaşly ýurt — dependent country, goragly ýurt — buffer state, hüjüm edýän ýurt — aggressor state, birleşen ýurtlar — allies;

According to the official names of the states: Beýik Britaniýa — Great Britain, ABŞ — the USA, Rusiýa Federasiýasy —

Russian Federation, Eýran Yslam Respublikasy — Islamic Republic of Iran;

State symbols: Döwlet nyşany — State/National Emblem, Döwlet senasy — National anthem, Döwlet baýdagy — National flag, Döwlet kasamy — National oath;

According to diplomatic relations and visits: kabul edýän döwlet — receiving state, iberýän döwlet — sending state, akreditleýän döwlet — accrediting state, ylalaşyga goşulýan döwletler — signatory powers to a treaty;

According to the structure of the state: Unitar döwlet — Unitary state, Federasiýa — federation, Konfederasiýa — Confederation, Awtonomiýa — Autonomy/home rule, Özygtyýarlyk — Sovereignty, Garaşsyzlyk — Independence;

IV. Conclusion

To analyze the diplomatic terms in detail, the work identified the need to study them in thematic groups. When the terms were studied divided into thematic groups, it was learned that the origins of each term allow us to provide more detailed information about the features of different uses in some languages. The diplomatic terms were divided into thematic groups such as state structure, names of international state documents, names of institutions included in the system of diplomatic service, diplomatic missions and ranks, official meetings, commemorative, diplomatic terms with the participation of numbers, and the features of their occurrence were analyzed.

References:

1. Менгес К. Г. Восточные элементы в «Слове о полку Игореве». — Москва: Наука, 1979. — 12 с.
2. Nuryýew Ý., Ataýew S., Çaryýew A. Döwletiň we hukugyň nazaryýeti. — Aşgabat: Türkmen döwlet neşirýat gullugy, 2011.
3. Türkmen diliniň sözlügi. — A.: Türkmenistan SSSR Ylymlar akademiýasynyň neşirýaty, 1962.
4. Журавченко К. В. Русско — Английский дипломатический словарь, Москва, 2006.
5. Rahmanow A. Diplomati gullugynyň esaslary. — Aşgabat, 2012.
6. Diplomati gatnaşyklary baradaky Wena Konwensiýasy. — Wena, 1961.
7. Ömer M. «Islam Düsünce Tarihinde Devlet Anlayışı: Maverdi ve Nizamülmülk Örneği» // Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Sayı: 3, 2005.
8. Tugral O. «Kutadgu Bilig ve Siyasetname'de Devlet Anlayışı». // Yüksek lisans tez. — Nigde, 2008. — 16 s.
9. Nuryýew Ý., Ataýew S., Çaryýew A. Döwletiň we hukugyň nazaryýeti. — Aşgabat: Türkmen döwlet neşirýat gullugy, 2011.
10. Ömer M. «Islam Düsünce Tarihinde Devlet Anlayışı: Maverdi ve Nizamülmülk Örneği» // Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Sayı: 3, 2005.
11. Andalyp. Leyli — Mejnun. — A: 2011. — 154 s.
12. Magtymguly. — Aşgabat: Türkmen döwlet neşirýaty, 1977.

Химический эксперимент как средство экологического воспитания

Воинова Оксана Юрьевна, студент
Курский государственный университет

Современная концепция общего экологического образования составлена в соответствии с Концепцией Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения (ФГОС); опира-

ется на системно-деятельностный и культурно-исторический подходы, основные положения программы развития и формирования универсальных учебных действий, программы духовно-нравственного воспитания, социализации

и воспитания формирования ценности здоровья и здорового образа жизни ФГОС. В данной концепции соблюдается преемственность с концепциями общего экологического воспитания, разработанными в РАО в 1984, 1991 гг.; примерными программами общего образования нового поколения, разработанными на основе ФГОС.

В условиях разностороннего глубочайшего экологического кризиса усиливается значение экологического воспитания в школе как ответственного этапа в становлении и развитии личности ребенка. Закон «Об экологическом образовании», принятый во многих регионах России, ставит своей задачей создание системы непрерывного всеобъемлющего экологического образования и является основанием для поиска и разработки эффективных средств экологического воспитания населения.

Одним из средств экологического воспитания является химический эксперимент.

Химический эксперимент выполняет триединую функцию образования:

1. Функцию предметного обучения химии;
2. Функцию воспитания (экологического, нравственно-духовного, трудового, эстетического, экономического и др.);
3. Функцию развития личности ученика (памяти, мышления, эмоций, воли, мотивов и др.).

Он является источником и специфическим методом познания химических объектов, методов решения учебных проблем и проверки гипотез. С другой стороны, химический эксперимент является специфическим средством иллюстрации химических явлений, средством исследования учебных проблем, совершенствования, закрепления, применения знаний на практике, доказательства истинности химических знаний, воспитания и развития различных качеств личности.

Традиционно различают следующие типы школьного химического эксперимента: демонстрационный химический эксперимент, лабораторные химические опыты, практическая работа, лабораторный практикум, домашний химический эксперимент, натуральный химический эксперимент в видеозаписи, виртуальный химический эксперимент.

Демонстрационный химический эксперимент, способствующий экологическому воспитанию, может иметь следующее содержание. Учитель демонстрирует процесс горения угля (нефти, бензина, мазута) и задаёт вопрос «К возникновению какой экологической проблемы имеет отношение данный процесс? Укажите ее название, опишите суть, и предложите пути ее решения». Этот опыт был включён как вопрос викторины интегрированного внеклассного мероприятия по химии и экологии, интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?».

Другой опыт «Получение сернистой кислоты из оксида демонстрирует все этапы процесса образования кислотных дождей. В стакан помещается ложечка для сжигания с горячей серой (опыт проводится под тягой, накрыв ста-

кан стеклом). Это имитируем процесс сжигания серосодержащих веществ в промышленности, в результате которого выделяется диоксид серы: $S + O_2 = SO_2$. Затем по завершении горения в стакан наливается дистиллированная вода и встряхивается для лучшего растворения, иллюстрируя реакцию с атмосферной влагой с образованием слабой сернистой кислоты, которая является одной из причин кислотных дождей: $SO_2 + H_2O = H_2SO_3$. С помощью универсального индикатора убеждаемся, что в пробирке образовался кислотный раствор. Действие кислотных дождей на живые объекты можно показать на примере взаимодействия яичной скорлупы с соляной кислотой, а влияние кислотных дождей на памятники архитектуры на примере взаимодействия мрамора (известняка) с кислотой.

Изучая тему «Методы разделения смесей» можно предложить лабораторные опыты «Способы очистки воды от загрязнений», где предлагается очистить воду от механических примесей, от растворенных газов (хлора).

Задания типовых практических работ, предложенных в учебниках, можно видоизменить, придав им экологическую направленность. Например, при выполнении практической работы «Получения углекислого газа и изучение его свойств» (9 класс) можно предложить с помощью цифровой лаборатории определить концентрацию углекислого газа в классной комнате и обсудить санитарно-гигиенические требования.

Экологизация химического эксперимента невозможна без проектной деятельности, у обучающихся формируются следующие практические умения: постановка проблемы, планирование эксперимента, проведение наблюдений, сбор данных, овладение разнообразными методами и методиками исследования, обработки, анализа и обсуждения результатов, оценки реальной экологической ситуации и прогнозирования последствий проведения природозащитных мероприятий.

Проектная деятельность может быть реализована, с помощью нетрадиционного химического эксперимента, основу которого составляют: 1) моделирование экологических ситуаций, адекватных реально существующим; 2) имитация некоторых природных процессов и явлений;

В качестве примера можно привести лабораторный опыт «Действие на белок минеральных кислот, щелочей, фенола и солей тяжелых металлов. В указанных случаях происходит осаждение белков. Природные белки теряют присущие им специфические свойства, становятся нерастворимыми, денатурируют. Опыт по осаждению белков имитирует природный процесс загрязнения природной среды кислотами, щелочами, фенолами, ионами тяжелых металлов, приводящих к отрицательным последствиям для живых организмов.

Химический эксперимент является неотъемлемой частью проектной деятельности. Тематика проектов может вытекать из обсуждения на уроке экологических проблем или экологического состояния региональных объектов (водоёма, воздуха, почвы), продуктов питания.

Домашний химический эксперимент является таким видом самостоятельной работы, который может применяться как отдельно, так и вкуче с другим видом самостоятельных работ. Обучающимся были предложены следующие опыты домашнего эксперимента.

Опыт «Чистая и грязная вода».

Способ 1.

Цель: выяснить, как отличить чистую и грязную воду.

Оборудование:

- 2 пробирки;
- вода из-под крана;
- вода из лужи или болота.

Возьмите две пробирки и наполните одну чистой водой, а другую — водой из застоявшейся лужи или из болотца. Добавьте в обе пробирки немного раствора окислителя — марганцовокислого калия. Водопроводная вода останется розовой, а вода из лужи — обесцветится.

Вывод: это объясняется тем, что в теплую погоду в стоячей воде скапливаются органические вещества приводящие к обесцвечиванию раствора перманганат калия.

Способ 2.

Цель: показать, что даже самый, казалось бы, чистый снег грязнее водопроводной воды.

Оборудование:

- две светлые тарелки
- снег
- вода

Возьмите две светлые тарелки, в одну положите белый снег, в другую налейте обычную водопроводную воду. После того, как снег растает, рассмотреть воду в тарелках, сравнить её и выяснить, в которой из них был снег (определить по мусору на дне).

Вывод: снег — это грязная талая вода, и она не пригодная для питья людям. Но, талую воду можно использовать для поливки растений.

В ходе опытно-экспериментальной работы, направленной на экологическое воспитание с применением химического эксперимента с экологической направленностью, оценка эффективности производилась по следующим критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному, операционно-деятельностному. Критерии показали, среднюю степень развитости и осознанности школьниками экологических знаний и осуществления экологической деятельности, направленной на решение экологических проблем.

Литература:

1. Назаренко В. М. Программа экологизированного курса химии для средней общеобразовательной школы VIII–XI классы. Химия в школе, 1993, № 5, — С. 35–39.
2. Лозановская И. Н., Орлов Д. С., и др. Экология и охрана биосферы при химическом загрязнении. М; Высшая школа, 1998. — 405 с.
3. Бахтиярова Ю. В., Миннуллин Р. Р., Галкин В. И. Основы химического эксперимента и занимательные опыты по химии: учебное пособие для вузов и школ / Ю. В. Бахтиярова, Р. Р. Миннуллин, В. И. Галкин. — Казань: Издательство Казанского университета, 2014. — 144 с.

Теоретические основы нравственного воспитания младших подростков посредством библиотерапии

Дубинина Татьяна Ивановна, студент магистратуры
Иркутский государственный университет

В статье рассматривается проблема нравственного воспитания младших подростков. Раскрываются возможность применения библиотерапии как средства нравственного воспитания в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, нравственное воспитание, библиотерапия, подросток, младший подростковый возраст, общеобразовательная школа.

В современной образовательной системе первостепенной задачей является воспитание. Воспитание — это организованный, целенаправленный процесс развития и становления человека как личности. Воспитание как педагогический процесс выступает структурированным и контролируемым воздействием педагогов на воспитанников, целью которого является формирование востребованного и ценного для общества человека [9]. Таким обра-

зом, воспитание нравственности является комплексным процессом становления нравственного облика, позиции, чувств и поведения человека.

Аристотель под нравственностью и нравственным человеком понимал справедливого, мужественного, благодарного и вообще обладающего всеми добродетелями человека [2]. Ф. В. Ницше, в свою очередь, считал, что быть

нравственным значит повиноваться издревле установленному закону или обычаю [2].

В течение времени понятие нравственности изменилось, в современной ситуации под «нравственностью» принято понимать личностную характеристику человека, которая включает в себя такие качества и свойства, как: порядочность, доброта, милосердие, дисциплинированность, обеспечивающие соблюдение существующих моральных принципов и этических норм, принятым в обществе, на протяжении всей своей жизни и касательно всех своих поступков [4].

Проблема нравственного воспитания является одной из главных проблем современного общества, оно охватывает все стороны жизни и деятельности человека и играет огромную роль в развитии и формировании полноценной личности. Становление молодого поколения происходит в эпоху глобализации и модернизации, качественного изменения информационного поля, что отражается на молодежи в искажении общечеловеческих норм. Все это обусловлено ростом эгоцентризма мышления и поведения, преобладанием культурно-массовых форм развлечений над нравственным просвещением подрастающего поколения.

Проблемой нравственного воспитания, его целями, структурой и компонентами занимались такие исследователи, как: Вульфсон М. Е., Григорович Л. Г., Исмагулова Б. А., Марьенко И. С., Сухомлинский В. А., Толстой Л. Н. и др.

Как отмечает М. В. Гамезо, нравственное воспитание является воспитанием ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека. Сухомлинский В. А. считал, что нравственное воспитание — системообразующий признак воспитательной системы о всестороннем развитии личности [5]. О нравственной воспитанности детей он писал: «Все дело в одной, в очень важной закономерности нравственного воспитания. Если человека учат добру — учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу, в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу — все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать» [2].

Вайндорф-Сысоева М. Е. трактует понятие нравственное воспитание как «одно из определяющих компонентов воспитательного процесса, который предполагает формирование умений и навыков, предоставляющих возможность поступать с учетом общественных требований и норм поведения» [3].

Л. Н. Савандеева, Н. Ю. Селезнёва, Е. М. Ульянова утверждают, что «нравственное воспитание — это совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности ребенка» [7]. По мнению Б. Л. Вульфсона, задача нравственного воспитания состоит в «целенаправленном формировании гуманистического сознания индивида, группы, общества и, наконец, всего че-

ловечества» на основе индивидуальной системы ценностей [6].

Анализ научных исследований позволяет сделать вывод, что «нравственное воспитание — формирование понятий и суждений, чувств и убеждений, навыков и привычек поведения, которые соответствуют нормам общества и обеспечивают и гармоничное развитие человека». Процессом нравственного воспитания является усвоение определенных нравственных и этических норм, формирование сознания личности, развитие нравственных чувств и выработка навыков нравственных привычек и поведения. Главным условием при этом выступает двустороннее взаимодействие педагога и обучающегося. Нравственность рассматривается как сложная, многоуровневая система. Самостоятельное понимание границ между нравственным и безнравственным является стойкой системой моральных убеждений, что в свою очередь свидетельствует о моральной зрелости человека.

Как отмечает Бадмаева Б. Б., проблема ценностной ориентации приобретает особую актуальность в подростковом возрасте. Подростковый период считается промежуточным — от полового созревания до той поры, которая социально характеризуется как взрослость [1]. Нравственное воспитание — одна из острейших проблем современного воспитания. В этом возрасте происходит образование сферы самосознания и обретение мировоззренческой позиции, начинают формироваться ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения и предварительно профессиональное самоопределение.

В психологии и педагогике выявлено много средств, способствующих нравственного воспитания. В качестве средств используют музыкотерапию, игротерапию, изотерапию, метод кинотренинга. Но по мнению Ю. Н. Дрешера, О. Л. Кабачек, А. И. Трофимовой, В. И. Санинский и др. большие возможности в процессе нравственного воспитания заложены в библиотерапии. В. Н. Мясичев, Ю. Б. Некрасова, Н. А. Рубакин и др. Изучали понятие «библиотерапия», ее цели и структуру.

Понятие «библиотерапия» впервые было введено в 1916 г. американским исследователем С. Крозерсом и означало «коррекционное, либо же развивающее воздействие на клиента с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния».

Моздакова Ю. С. понимает под библиотерапией как процесс и комплекс мероприятий, ставящих перед собой цель — оказать помощь личности в достижении и поддержании оптимальной степени участия в социальном и культурном взаимодействии, обеспечение позитивных изменений в образе жизни человека, интеграции его в общество, в организации коммуникативной деятельности, осуществляемой в социально-культурной среде. Актуальным для нас является определение Дрешер Ю. Н., где библиотерапия рассматривается как «комплексная научная дисциплина, нацеленная на формирование у человека навыков и способностей

противостоять неординарным ситуациям, укреплять силу воли, наращивать интеллектуальный и образовательный уровень» [8].

Нравственное совершенствование читателя — это непрерывный процесс, в котором участвуют семья, школа, общество. Отбор художественных произведений, предлагаемых школьникам для чтения, должен учитывать психолого-педагогическую специфику читательского восприятия учащихся на основе ведущих типов деятельности в каждом возрастном периоде. Важный критерий отбора литературных текстов для школьника — это актуальность художественной проблематики для современных детей и подростков, где должна учитываться обращенность литературного материала к личностному ценностному опыту учащихся и к волнующим их проблемам.

О. Л. Кабачек утверждает, что лечебный эффект базируется на узнавании человеком своей проблемы, травмирую-

щей ситуации в читаемом художественном произведении. Чем более похожи герой и ситуация, описанная в художественной книге, на обстоятельства и характер читающего, тем сильнее будет терапевтический эффект.

Мнение большинства специалистов едины в том, что библиотерапия понимается не только, как процесс медицинский, но и как педагогический вид деятельности и позволяет активно вовлекать человека в чтение. Это происходит на основе синтезирования ситуаций с целью изменения или решения его личных проблем, осуществляемое им в процессе рефлексии.

Таким образом, библиотерапия в педагогике является средством нравственного воспитания младших подростков в условиях общеобразовательной школы. Данный подход позволяет нам использовать возможности библиотерапии в нравственном воспитании младших подростков в общеобразовательной школе.

Литература:

1. Бадмаева, Б. Б. Возрастные особенности современных школьников 10–12 лет / Б. Б. Бадмаева // Образование и наука. — 2012. — № 7. — С. 45–53.
2. Борисова Н. Ф. Сущность и содержание нравственного воспитания / Н. Ф. Борисова, Г. С. Айрумян, А. Н. Колесникова // Педагогическое мастерство: материалы V Международной научной конференции (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — Москва: Буки-Веди, 2014. — С. 3–5.
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Педагогика: учебное пособие для среднего профессионального образования и прикладного бакалавриата / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2014. — 197 с.
4. Григорович Л. А. Проблема нравственного развития подростка. / Л. А. Григорович — Москва: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. — 240 с.
5. Исмагулова Б. А. Нравственное воспитание подростков в условиях современной школы: традиции и перспективы / Б. А. Исмагулова // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. — С. 15–19.
6. Киреев М. Н. Нравственное воспитание как объект педагогической науки / М. Н. Киреев, Н. В. Киреева, Е. Н. Корнева // Наука. Искусство. Культура. — 2016. — № 2 (10). — С. 132–138.
7. Савандеева Л. Н. Нравственное воспитание младших школьников как составляющая учебно-воспитательного процесса / Л. Н. Савандеева, Н. Ю. Селезнёва, Е. М. Ульянова // Молодой ученый. — 2017. — № 34. — С. 115–116.
8. Санинский В. И. Возможности библиотерапии в диагностической и коррекционной работе / В. И. Санинский // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — С. 87–92.
9. Трошин П. Л. Нравственное воспитание: понятие, сущность, задачи // Молодой ученый. — 2016. — № 8. — С. 884–887.

Тайм-менеджмент преподавателя в условиях дистанционного обучения

Дударева Юлия Борисовна, преподаватель

МБОУ ДОД г. Новосибирска «Детская школа искусств № 17»

В статье рассмотрены способы координации рабочего времени преподавателя в период дистанционного обучения, а также вопросы организации учебного процесса в детских художественных школах и школах искусства в условиях самоизоляции, проанализированы формы обучения, программы для создания учебного пространства в сети интернет, способы общения с помощью интернет-ресурсов.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, дистанционное обучение, непрерывный процесс обучения, информационные ресурсы.

Тайм-менеджмент — технология организации времени и повышения эффективности его использования, это комплекс знаний, принципов и техник, направленных на повышение эффективности деятельности. На сегодняшний день, в совершенно новых для преподавателей условиях дистанционного обучения, для успешной реализации учебной деятельности, необходимым является точное и продуктивное планирование графика повседневной работы.

Проблемы, возникающие в период дистанционного обучения: работа с новыми программами и технологиями, материально-техническое обеспечение, отсутствие личного контакта с учащимися, эмоциональная усталость, перегруженность информацией. Преподавателю сложно адаптироваться в условиях отсутствия контакта с учениками, тем более профессия предполагает личное общение, и во многом именно характер взаимоотношений в классе определяет качество учебного процесса.

Из-за отсутствия регламента урока и в целом рабочей обстановки, продуктивность обучения снижается, одна из очевидных проблем — неумение распланировать нагрузку и время выполнения конкретных задач. Постепенное наложение нагрузки, ненормированный рабочий график приводит к путанице, многие вопросы остаются нерешенными, многие — забыты.

В известной системе Клауса Миллера описаны 4 главных пункта, для успешного управления рабочим временем:

Концепция системы «Тайм-менеджер» включает четыре пункта:

1. сформулировать цель
2. определить приоритеты
3. база для решений: задачи и вопросы, решений которых ведет к реализации цели
4. распределение времени для решения задач [1. С. 137]

Данную систему можно адаптировать и для работы преподавателя в период дистанционного обучения. Многие авторы похожих методик, например, А. Лакейн, подчеркивают, что формулировка целей — ключевой момент, с которого надо начинать управление временем.

В данном случае главной целью является непрерывный процесс обучения и его эффективность. Следовательно, чтобы достигнуть цели, в новых условиях, нужно проанализировать задачи, которые могут быть выполнены качественно на дистанционном обучении, а также, как именно, в какой последовательности в плане (расписании) их нужно

выполнять. Очевидно, что дистанционное обучение творческим специальностям, во многом уступает очному, поэтому важно задачи для преподавателей и задания для учеников изменять, адаптировать к новой системе.

Так как на творческие задания в учебном процессе отводится от двух до трех недель, необходимо дать общее задание, и для контроля выполнения разделить его на последовательные временные этапы. Это принципиально важный момент, именно разделение работы на этапы и точные сроки выполнения. Такой вариант работы позволяет не накапливать объем работы, но дает возможность тщательно проработать каждый этап, ничего не упустив. Такое разделение относится и к ученикам и к работе преподавателей: общая цель на месяц, задачи на каждую конкретную неделю. Это может быть отчет, конкретные работы учащихся, статистика и т. д.

Важно выдавать общую информацию на долгосрочный период и конкретную на каждый день, чтобы избежать наложения и, как следствие, упустить важные моменты в работе.

1. Определение приоритетов крайне важно в работе на дистанционном обучении для преподавателя творческих специальностей. В данных условиях нужно определить, для каждого конкретного задания, что важнее качество исполнения работы или исполнение работы в срок, так как загруженность ребенка часто не позволяет уложиться в поставленные временные рамки. Очевидно, что качество исполнения задания для учебного процесса является приоритетным, исходя из этого, ориентировать ученика во временных рамках (в сроках выполнения), давая на выполнения заданий подходящее количество времени (чуть больше, чем в обычных условиях).

2. При постановке задач и указании сроков — необходимо подбирать задания строго с учетом возраста и возможностей обучающегося. Например, в период дистанционного обучения на художественном отделении, можно сделать акцент на станковой композиции и истории искусств — предметы, которые не требуют в большом объеме натурального фонда. Задания по рисунку и живописи максимально упростить, сделав основными заданиями — наброски и копии, а также натюрморты с простыми бытовыми предметами, которые есть у каждого. Большинство заданий должны быть ориентированы на рисование по представлению и по воображению, можно также включить конкурсные и творческие работы.

3. Когда определены цель и задачи, важно продумать структуру работы преподавателя на каждый день.

Для продуктивной работы необходимо:

1. Четкие временные рамки рабочего дня
2. По возможности — точная информация об объёме работы на неделю и на каждый день, для планирования нагрузки.

3. Расписание уроков не должно быть «плавающим» — так как это приводит к затягиванию выполнения заданий детьми, дезориентирует родителей в учебном процессе.

4. Сроки выполнения должны быть максимально четкими.

5. Доступ к заданиям должен быть максимально доступным и простым, все задания выданы с примерами (интернет ресурсы должны быть использованы, но только проверенные и рекомендованные преподавателем).

6. Занятия должны иметь разный характер: индивидуальные, групповые, очные и заочные.

4. Для успешной работы, планирования рабочего дня и рабочего процесса в целом важно использовать современные технологии, с помощью которых можно «уложить» образовательный процесс в новую структуру дистанционного обучения.

Формы дистанционного обучения.

Для групповых занятий необходим большой охват учащихся, также обучение изобразительному искусству требует наглядности, поэтому использовать лучше сайты, где можно разместить большое количество изображений, комментариев и информации. Например, социальная сеть «В контакте».

1. Создать сообщество. В сообщество в контакте нужно пригласить учащихся или их родителей, чтобы через них дети младше 14 лет могли получать задания от преподавателя. Для создания аккаунта на сайте требуется только номер телефона, поэтому практически каждый может принять участие в данной форме дистанционного обучения.

2. Создать альбомы для каждого класса. Написать названия групп, номер группы, чтобы участники могли найти нужный альбом, куда необходимо разместить работы.

3. Создать альбом с заданиями. В альбоме будут храниться изображения с последовательным объяснением заданий и примерами выполнения работ. В описании к изображению, следует грамотно обозначить — класс, смену, предмет и сроки выполнения задания.

4. Каждое задание, также дублировать на стене группы с подробным описанием, кто, по какому предмету и в какие сроки должен выполнить это задание. Это делается для того, чтобы участники увидели новые задания в «ленте новостей» своего аккаунта.

Создание заданий в виде изображений и видео.

1. Электронные пособия с последовательным показом процесса выполнения задания.

1.1. В таком материале, кроме вступительного слова, процесс работы должен быть разбит на пункты. Где каж-

дый пункт — это этап работы, проиллюстрированный соответствующим изображением.

1.2. Следует по возможности, расположить все пункты на одном изображении. Для того чтобы обучающийся мог целостно воспринимать всё задание.

1.3. Количество пунктов следует ограничить (4–8), при этом конкретно и ёмко сформулировать задачи на каждом этапе работы.

2. Задания с изображением большого разрешения, для исполнения копий.

2.1. Так как цветопередача у мониторов совершенно разная, копии следует выполнять в технике гризайль, чтобы учащиеся не получали искаженное представление о произведении художника.

2.2. Для создания пособия по работе с копией следует учесть размер бумаги, на котором обучающийся будет выполнять работу и прилагать соответствующее изображение к заданию. Большое разрешение — для крупных работ (A2). Более мелкое для форматов меньше (A3, A4).

3. Процесс выполнения задания в формате видео-мастер-класса.

3.1. Видео-мастер-класс со звуком. В процессе видеосъемки преподаватель комментирует процесс выполнения работы, четко обозначая, на каком этапе, какие цели ставить ученику.

3.2. Видео-мастер-класс без звука. Это наглядная часть задания обязательно дается вместе с изображением с последовательностью выполнения работы. Именно видео позволяет глубже раскрыть этапы выполнения работы.

Формы обратной связи.

1. Комментарии под изображениями на сайте («Вконтакте»). На сайте «Вконтакте» есть возможность оставлять комментарии под изображениями. С помощью такой формы общения можно уточнить у ученика, при каких условиях он выполнял работу или дать полезные рекомендации по ее продолжению или уточнению. Эти комментарии будут видны всем участникам группы.

2. Переписка через мессенджер whatsapp. Для такой формы обратной связи можно создать группу в whatsapp: проверять задания учащихся. Давать комментарии и рекомендации.

3. Использование видеоконференций для связи с учащимися. Zoom-приложение для конференц-связи. Для того, чтобы выйти на конференц-связь через это приложение, необходимо установить его на каждом компьютере участника. Его можно бесплатно скачать с официального сайта (<https://zoom.us/support/down4j>). Зарегистрироваться при помощи адреса электронной почты. Создать конференцию и отправить приглашения в конференцию обучающимся. В приложении можно переключить изображение на экран своего монитора. Таким образом, можно показывать и рассказывать. Также и ученики могут продемонстрировать свои работы преподавателю. Такие уроки можно проводить как для контроля выполнения заданий, так и для регулярной подачи материала.

В целом, можно сделать выводы, что дистанционное обучение на сегодняшний день — не только продуктивный формат работы во время самоизоляции, но также полноценное дополнение к основным программам обучения. При грамотном планировании деятельности включение в образовательный процесс онлайн-лекций, видео-уроков, программ и заданий в дистанционном формате дает уникальную воз-

можность максимально использовать информационные ресурсы мировой культуры в процессе обучения. Дистанционное обучение создает основу для новых творческих взаимоотношений через современные технологии связи, обогащает содержание образования, позволяет охватить большой объем информации, организует самостоятельную творческую и исследовательскую работу учащихся.

Литература:

1. Шлей Н. В., Пирогов В. И., Брежнев О. В. Тайм-менеджмент — управление временем // Всероссийский экономический журнал ЭКО. 2006. — № 5. — С. 135–159.
2. Методические рекомендации по организационно-педагогическому обеспечению дистанционного обучения в детских школах искусств [Электронный ресурс] /. — Режим доступа: <https://artресурс.рф/aktualno>. (дата обращения: 10.06.2020).

Роль тьютора в процессе профессионального самоопределения обучающихся основной школы

Зуев Евгений Владимирович, студент магистратуры

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В данной статье рассматривается одна из важнейших проблем — организация тьюторского сопровождения профессионального самоопределения обучающихся основной школы.

Ключевые слова: сопровождение, основная школа, особая педагогическая позиция, образовательная деятельность ученика, профессиональное самоопределение учащихся.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [3] отмечено, что образование должно стать эффективным средством раскрытия способностей каждого ученика, воспитания человека-патриота, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить серьезные цели и достигать их, умели реагировать на разные жизненные ситуации.

Однажды наступает момент, когда школьник должен определиться с выбором будущей профессии. Поэтому в основной и старшей школе необходимо предоставить обучающимся возможность проектировать своё будущее и определять необходимые ресурсы для осознанного профессионального выбора. Для этого в школе должны быть созданы условия для индивидуальной образовательной активности каждого школьника к самообразованию, самоопределению, самоорганизации, осмыслению своих жизненных планов и перспектив.

Специально создаваемые условия направлены на:

- индивидуализацию образовательного процесса, которая обеспечивается предоставлением возможности самостоятельного выбора старшеклассниками вариантов изучения предметов (профильные и базовые), элективных курсов, форм обучения, самостоятельного определения тем и направлений

исследовательской, проектной и творческой деятельности;

- расширение пространства социальной деятельности обучающихся, включение их в различные формы публичных презентаций, организацией профильных проб, стажировок и практик;
- организацию пространства рефлексии в рамках консультаций и обсуждений с обучающимися их образовательных целей и перспектив, образовательных историй и событий.

Создать перечисленные условия невозможно без введения в образовательное пространство школы особой педагогической позиции — школьного тьютора, обеспечивающего связь индивидуальной образовательной потребности обучающегося и разных вариантов возможностей её достижения, т. е. реализующего процесс тьюторского сопровождения.

Несмотря на активное внимание педагогической науки к проблеме тьюторского сопровождения как к одному из условий эффективного профессионального самоопределения учащихся можно отметить ряд существующих **противоречий**:

- между общественной потребностью в формировании активного отношения учащихся к профессиональному выбору и недостаточным научно-теоретическим осмыслением вопросов организации данного процесса;

- между накопленным опытом тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся основной школы и отсутствием результатов его осмысления в теории и практике;
- между объективной потребностью моделирования системы тьюторского сопровождения в образовательном учреждении и недостаточной разработанностью проблемы содержания и технологии ее реализации.

Создание условий тьюторского сопровождения профессионального самоопределения обучающихся основной школы — есть шаг вперед на пути к достижению важной цели — осознанному выбору профессий.

Исходя из выделенных противоречий, нами была сформулирована проблема исследования: при каких условиях обеспечивается эффективность тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся основной школы?

Основу решения выявленной проблемы составили: положения системного подхода (В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина и другие); теоретические основы личностно-ориентированного подхода (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская и другие); антропологического подхода (Б. М. Бим-Бад, В. А. Сластенин, К. Д. Ушинский и другие), деятельностного подхода (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие), положения по вопросам самоопределения личности (Л. С. Выготский, Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова и другие), концептуальные и методологические основания индивидуализации и тьюторской деятельности (Т. М. Ковалева, П. Г. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин, Н. В. Пилипчевская, Г. Н. Прохорова, Е. А. Суханова и др.), влияния тьюторского сопровождения на профориентацию и самообразование подростка (Г. М. Беспалова, А. Н. Тубельский).

Проанализировав научную литературу, мы можем отметить, что в настоящее время в педагогической науке отсутствует однозначное определение понятия «профессиональное самоопределение». Учеными профессиональное самоопределение личности рассматривается как часть профессионального развития субъекта труда, является важнейшим его проявлением и представляет собой самостоятельное, осознанное построение перспектив своего профессионального развития.

На основе анализа представленных толкований понятия «профессиональное самоопределение», мы обозначаем, что — это процесс определения обучающимися того вида трудовой деятельности, в которой они хотят себя проявить, выявление своих склонностей и способностей к этому виду трудовой деятельности, самостоятельное и осознанное согласование своих возможностей с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности.

По классификации Д. Б. Эльконина [5], старшими подростками считаются дети в возрасте от 14 до 17 лет. Общеизвестно, что дети в данный период жизни испытывают

потребность в поддержке взрослого. В связи с легкой ранимостью старших подростков взрослому очень важно найти формы налаживания и поддержания контактов. Старшие подростки испытывают потребность поделиться своими переживаниями, рассказать о событиях своей жизни, но начать близкое общение бывает сложно. Особо благоприятной является ситуация, когда взрослый выступает в качестве друга. В этом случае взрослый может помочь старшему подростку найти свое место в системе новых, складывающихся взаимодействий, помочь оценить свои способности и возможности, лучше познать себя. Таким взрослым, на наш взгляд, в школе может стать тьютор (наставник, посредник, партнер).

Необходимо подчеркнуть, что тьютор — это особая педагогическая позиция. Она отличается от традиционной учительской, в первую очередь, взглядом педагога на ситуацию взаимодействия с учеником, на самого ученика как субъекта деятельности. Тьютор обеспечивает сопровождение образовательной деятельности ученика, т. е. цели этой деятельности определяются учеником на основе его индивидуальных интересов, направленностей.

Учащийся самостоятельно осуществляет реальную образовательную деятельность, а тьютор обсуждает и анализирует эту деятельность вместе с учеником: зачем и почему выбрана именно эта деятельность, каковы ее результаты, какой вывод можно сделать из данных результатов, к каким переменам (изменениям) они ведут, в чем причины успеха или неудачи и т. д. Носителем тьюторской позиции может быть как особая педагогическая специализация — собственно тьютор, так и классный руководитель, учитель, воспитатель, другой педагог, имеющие соответствующую подготовку и владеющие технологией тьюторского сопровождения.

Предметом тьюторского сопровождения может являться любая деятельность или процесс, направленные на решение образовательных задач. Это позволяет рассматривать тьюторское сопровождение как универсальную педагогическую технологию, эффективную для достижения индивидуализации обучения.

Следовательно, тьюторское сопровождение — особая педагогическая технология, основанная на взаимодействии ученика и тьютора, в ходе которого ученик осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи. Тьютор в ходе взаимодействия и сопровождения создает ситуации и условия, обеспечивающие:

1. Овладение учеником культурными формами познавательной деятельности (проектирование, исследование);
2. Эффективность как образовательной деятельности ученика, так и его рефлексии в этой деятельности [1].

Характеризуя тьюторское сопровождение как педагогическую технологию, необходимо определить её психологические составляющие [4]:

- принципы индивидуализации личности, согласно которым конструируются цели тьюторского сопровождения;

- цели тьюторского сопровождения, их психологическую структуру, психологические материалы и конструкции. Соответственно поставленной цели ведется подбор операций для её реализации;
- набор операций в соответствии с психологическим портретом субъектов тьюторского сопровождения;
- психологическая характеристика тьютора как субъекта, осуществляющего сопровождение;
- психологическая характеристика тьюторанта как субъекта, участвующего в процессе сопровождения по реализации собственного запроса на развитие.

Характеризуя тьюторское сопровождение как образовательную технологию, выделяют следующие специфические дидактические составляющие [1]:

- формы взаимодействия субъектов сопровождения по раскрытию и реализации образовательной потребности личности. Подбираются соответствующие методы по достижению поставленной цели;
- интерактивные методы, ориентированные на широкое взаимодействие субъектов тьюторского действия. Применяемые методы соотносятся с соответствующими средствами взаимодействия;
- набор средств тьюторского сопровождения, реализуемых определенным способом на физическом и психическом уровнях;

- набор способов сопровождения на уровне осознания и реализации сопровождения согласно процедуре сопровождения;
- процедуры определяют этапы сопровождения по реализации и рефлексии результата тьюторского сопровождения.

Таким образом, организация системы тьюторского сопровождения требует введения специальных условий, направленных на работу по профессиональному самоопределению учащихся основной школы: учет конкретного личностного запроса, целевых ориентиров, масштаба образовательного уровня и психологических особенностей субъекта сопровождения.

Тьюторское сопровождение выбора профессии направлена на содействие обучающемуся в формировании собственного профессионально-ориентационного поля, на создание условий для самореализации. В сознании обучающегося и в его личном опыте должны присутствовать критерии выбора своего профессионального пути: знания о своих личностных качествах, профессиональных интересах и возможностях, представления о будущем, о значимости и престижности профессии. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения обучающихся основной школы следует считать целенаправленным и организуемым процессом, реализуемым при определенных создаваемых условиях, способствующих его эффективности.

Литература:

1. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение выбора профиля обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/211738>
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утв. Президентом РФ от 4 февраля 2010 г. NПр-271) // <http://base.garant.ru/6744437/>
3. Немов Р. С. Профессиональная ориентация современной молодежи. — М., 2014.
4. Шалимова Н. А. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения учащихся в условиях старшей школы: Автореф. дисс.канд. пед. наук. — Кострома, 2012.
5. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные труды. М.: МОДЭК, 2003. 417 с.

К вопросу о соотношении категорий «компетентность» и «компетенция»

Катунин Александр Петрович, кандидат психологических наук, доцент;

Кременицкий Иван Александрович, аспирант

Российский государственный социальный университет (г. Москва)

В статье рассматривается сущность и содержание категорий «компетентность» и «компетенция». Отмечается интегральный характер этих понятий по отношению к знаниям, умениям и навыкам, а также качествам личности. Приводятся результаты анализа зарубежных и отечественных исследований посвящённых данной проблеме. Определены отличительные признаки рассматриваемых категорий.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, знания, умения, навыки, опыт, профессиональная деятельность, результативность, успешность.

Современные результаты системы профессионального образования напрямую связаны с глобальными пре-

образованиями, проходящими в России, и затрагивают все сферы его жизнедеятельности, в том числе и сферу подго-

товки специалистов различного уровня. Это детерминирует значительный рост требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций высшего образования.

При этом, предъявляемые к молодым специалистам требования, определяются не столько, имеющимися у них, знаниями, сколько способами деятельности («умение», «способность», «готовность»), иначе говоря сформированностью «профессиональной компетентности» и таких её составляющих, как базовые и профессиональные компетенции.

В настоящее время, в силу развития и интегрирования в образовательную среду компетентностного подхода, актуализируется вопрос единого понимания содержания категорий «компетентность» и «компетенция». Проведённый анализ исследований позволил выявить отсутствие терминологического единообразия мнений по данному вопросу. Иногда компетенции путают с компетентностью, однако смешивать эти понятия ошибочно.

Смысловая нагрузка этих понятий, в свою очередь, позволяет определить компетентность, как достижение определённого уровня результатов работы, а компетенцию, как способность, отражающую нужные эталоны поведения, ведущие к повышению эффективности и результативности в работе.

Чаще всего исследователи определяют компетенции, как качества характерные для конкретной личности и её способности, а кроме того и профессиональные навыки, необходимые сотруднику для успешного выполнения своих должностных обязанностей. Как пример — умение планировать свою деятельность, ставить чёткие цели, собирать, обобщать и анализировать информацию, умение работать в группе, способность быстро адаптироваться к изменениям, личное развитие, генерирование и накопление идей, навыки коммуникации.

Дальнейшее изучение сущностных характеристик компетенций, позволяет обнаружить двойственный подход к их определению:

американский подход, когда компетенции включают описание поведения сотрудника;

европейский подход, когда компетенции описывают профессиональные рабочие задачи или ожидаемые результаты работы.

В исследованиях можно встретить разделение компетенции на:

Приобретенные — знания и умения, приобретаются в ходе обучения, работы и повседневной деятельности.

Природные — представляет собой комплекс базовых личностных качеств таких как экстраверсия, эмоциональная стабильность, добросовестность и противоположные им интроверсия, тревожность, спонтанность и т. д.

Адаптивные — набор данных свойств и качеств позволяют сотруднику достигать цели в новых условиях. Основу данных компетенций составляют эмоциональные способности личности, которые могут быть приобретены и развиты.

Кроме того, компетенции условно подразделяют на:

- профессиональные;
- личностно-деловые;
- управленческие.

Таким образом, компетенция — это область проблем и вопросов, в которых человек хорошо сведущ, а также круг прав и полномочий. Из этого вытекает, что компетенция имеет отношение не столько к самому субъекту, сколько к кругу вопросов, касающихся самой деятельности. Компетентность же непосредственно относится к субъекту деятельности. Это приобретение позволит человеку успешно решать возникающие задачи [10].

Соотношение двух категорий описывает в своих работах А. В. Хуторской. По его мнению, «компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция — включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [6].

Э. Ф. Зеер предлагает рассматривать компетентность в рамках традиционного понимания результата образования. По его мнению, компетентность есть ни что иное, как интегративное качество личности, содержащее в себе системный комплекс знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных для выполнения конкретной профессиональной деятельности [3].

В свою очередь, Л. Ю. Степашкина рассматривает компетентность, как умение человека мобилизовать в конкретной ситуации приобретенный опыт и знания [4].

М. А. Чошанов, выделяя основные характеристики компетентности, уточняет их сущностные характеристик. Так он понимает под:

критичностью мышления — способность сотрудника из имеющегося множества решений находить самое наилучшее, аргументировано отметить ошибочные или ложные, ставить под сомнение эффективные, но не всегда эффективные решения;

мобильностью знания — способность человека к регулярному и систематическому получению новых знаний, постижению новой информации;

вариативностью метода — умение специалиста найти наиболее приемлемый для конкретных условий способ решения проблемы.

Ряд ученых (А. Г. Бермус, Г. К. Селевко, О. М. Мутовкина, С. Е. Шишов, А. В. Хуторской) относят компетентность к ситуативно — деятельностной категории, представляющей собой способность использовать набор знаний, навыков, умений, а также личностных качеств, в конкретной ситуации.

Анализ исследований позволяет прийти к пониманию, что компетентность является сложным, поликомпонентным, понятием, находящимся в междисциплинарной сфере, которое определяется с помощью множества различных

дефиниций. Характерные признаки присущие компетентности чаще всего описываются с помощью слов «эффективность», «адаптивность», «достижение», «успешность», «понимание», «результативность», «владение», «качество» и «количество». Само понятие «компетентность» может толковаться как:

- система или совокупность знаний в действии;
- черта личности, личностные качества и свойства;
- базовый или основной критерий демонстрации готовности к непосредственной деятельности;
- необходимая для получения конкретных результатов профессиональной деятельности способность;
- целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность специалиста успешно реализовывать свою компетентность;
- объединение в единое целое освоенных специалистом отдельных действий, способов и приёмов решения задач, кроме того совокупность мотивационного и эмоционально-волевого компонентов;
- демонстрация им на деле стремления и способности реализовать свои возможности и имеющийся внутренний потенциал для результативной деятельности в различных сферах, при этом четко осознавая её социальную важность, а также персональную ответственность за результаты самой деятельности.

Таким образом, если компетенция — необходимая социальная норма или требование к образовательной подготовке специалиста, необходимой для его эффективной

продуктивной деятельности в определенной сфере, то компетентность — качество личности или совокупность её качеств, а также минимальный опыт деятельности в конкретной сфере [6]

Существенное уточнение привносит в понимание категории «компетенция» как составляющей «компетентности» И. А. Зимняя. Опираясь на её исследования, под компетенцией необходимо понимать «... некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [3, с. 40].

Систематизируя основные подходы исследователей, рассматривающих проблему соотношения категорий компетентность/компетенция, необходимо отметить интегральный характер этих понятий по отношению к знаниям, умениям и навыкам, а также качествам личности, социальной адаптации, критическому мышлению, а также опыту осуществления профессиональной деятельности в конкретной сфере. Соответственно, только совокупность этих компонентов детерминируют формирование поведенческих моделей, и, соответственно, компетентности специалиста в решении поставленных задач.

Проведённый анализ содержания понятия «компетентность» в контексте становления и развития компетентностного подхода в образовании позволяет сделать вывод имеющейся сложности его оценивания и измерения, что предопределяет формирование новых путей в проведении дальнейших научных исследований.

Литература:

1. Большой энциклопедический словарь. — М., 1997. — 1456 с.
2. Зеер Э. Ф. Ключевые компетенции, определяющие качество образования. // Образование в Уральском регионе: научные основы развития: Тез. докл. II науч.-практ. конф. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. — 2002. — Ч. 2. — С. 23–25.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
4. Степашкина Л. Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>.
5. Толковый словарь русского языка // <http://www.vedu.ru/ExpDic/12640>.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.
7. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие — М.: Народное образование, 1996. — 160 с.
9. Шадриков В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. // Сибирский учитель. — 2007. — № 6. — С. 5–15.
10. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности. // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Психология — № 1. — 2006. — С. 15–21.

Роль деловой игры при изучении китайского языка

Кинжемуратова Зулфия Маратовна, преподаватель

Нукусский филиал Ташкентского педиатрического медицинского института (Узбекистан)

Владение иностранными языками является неотъемлемой частью образования специалистов. Надо отметить, что в рамках реализации Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров в стране создана комплексная система обучения иностранным языкам, направленная на формирование гармонично развитого, высокообразованного, современно мыслящего подрастающего поколения, дальнейшую интеграцию республики в мировое сообщество. В Республике Узбекистан в настоящее время происходят коренные преобразования в системе обучения иностранным языкам на основе ПП № 1875 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» [4, с.2].

Количество людей, изучающих китайский язык в Узбекистане, растет с каждым годом. Такой интерес к данному языку объясняется усилением позиции Китайской Народной Республики на мировой арене в сферах экономики, образовании, политики, медицины и культуры. Естественно, что в таких условиях растет спрос на специалистов — китаеведов, владеющих китайским языком в совершенстве. Стремительно развивающиеся отношения между Узбекистаном и КНР также открывают широкие возможности для использования китайского языка в различных областях.

В настоящее время в Узбекистане китайский язык преподается некоторых вузах, школах и академических лицеях в нашей стране. Ташкентский институт Конфуция открыл детский сад с изучением китайского языка, количество групп увеличилось с двух в прошлом году до четырех в этом году. Помимо обучения китайскому языку, проводятся разнообразные культурные мероприятия, которые помогают студентам не только в изучении китайского языка и понимании Китая, но и способствуют укреплению дружбы между народами Китая и Узбекистана. Такой рост потребности в изучении китайского языка ведет к необходимости большого количества теоретических исследований, а также практических разработок методики преподавания китайского языка. Следует отметить, что вопрос методики преподавания китайского языка за последние годы остается малоизученным.

Китайский язык является одним из древнейших языков мира и относится к группе тоновых языков, в системе его тонов насчитывается четыре основных тона. Соответственно, каждое слово произносится своим определенным тоном. Если тон произнесен неправильно, то изменится и значение слова, что может привести к непониманию [2, с.6].

В данной статье мы хотим показать роль деловых игр на занятиях китайского языка. Так как игра — это эффективное средство активизации не только на младшем, но и на старшем этапе обучения, она очень часто используется для обучения деловому общению. Цель такого об-

щения заключается в формировании и развитии навыков и умений делового общения средствами китайского языка, в подготовке выпускников школы к выбору будущей профессии.

На наш взгляд деловую игру следует выбирать для реализации, прежде всего следующих педагогических функций:

- формирование у будущих специалистов представления о профессиональной деятельности в ее динамике;
- приобретение как предметно — профессионального, так и социального опыта, в том числе принятия индивидуальных и совместных решений;
- развитие профессионального теоретического и практического мышления
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Деловая игра — метод обучения позволяет как бы «прожить» определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии [3, с.14].

Тематика должна знакомить учащихся с элементами делового языка, с особенностями работы современного офиса, с профессиями. Как показывает практика, во время деловых игр обыкновенное занятие превращается в рабочий день в офисе, презентацию своей фирмы или в конкурс профессии. С первых занятий студенты получают свои роли: менеджера, генерального директора, финансового директора, торговых представителей, секретари и. т. д. Студенты знакомятся с их фирмой, договариваются о ее расположении, т. е. в какой стране, каком городе, на какой улице, определяют вид бизнеса, которым они будут заниматься. В зависимости от назначения фирмы студенты повторяют пройденную ранее лексику, грамматику. Деловая игра предполагает обучение не только устному деловому общению, но и обучению письменной речи. Студенты пишут ответ на деловое письмо на китайском языке, отвечают на приглашения.

Целью деловой игры, как мы видим, является формирование у студентов навыков и умений делового общения и подготовка к выбору будущей профессии.

Как отмечает, структура описания ролей деловой игры может включать следующие компоненты:

- перечень ролей и формируемых групп;
- функции, выполняемые игроками, их права и обязанности;
- инструкции по выполнению каждой должностной роли;
- портреты ролей, характеризующие личные качества игроков [1, с.52].

Правила игры, как и другие структурные элементы игровой модели, отражают психолого-педагогические принципы деловой игры. Источник правил находится в самом

объекте имитации. Сформулированные на этой основе правила отражают характеристики реальных процессов и явлений.

Мы считаем, что требования к правилам игры можно систематизировать в следующем виде:

- правила содержат ограничения, касающиеся ряда аспектов игры;
- технология игры, связанная с содержанием;
- регламент игровой процедуры и ее отдельных элементов;
- роль и функции преподавателей, ведущих игру;
- система оценивания.

По нашему мнению, система оценивания в деловой игре является неотъемлемым элементом имитационно-игровой модели. Она должна, с одной стороны, обеспечивать контроль качества принимаемых решений с позиций норм и требований профессиональной деятельности, а с другой — способствовать развертыванию игрового плана учебной деятельности [5, с.19].

На наш взгляд, система оценивания обеспечивает формирование игровой, познавательной и профессиональной мотивации участников деловой игры.

Покажем на примере использование деловых игр на тему «Оценка деловых и личностных качеств кадра».

Описание деловой игры: В организации появилась вакантные должности начальника, руководителя, помощник руководителя и секретаря из одного отдела. На должности претендует несколько человек.

Постановка задачи деловой игры: Во время интервью членам комиссии необходимо дать оценку качеств в баллах каждому из претендентов на должности, выбрать из претендентов лучшего.

Методические указания для деловой игры:

Выбирается комиссия из 4 человек, они должны дать каждому претенденту на основе листа оценки деловых и личностных качеств. Сравнение результатов позволяет выбрать одного из претендентов на должность начальника, руководителя, помощник руководителя и секретаря.

Лист оценки деловых и личностных качеств

№	Оцениваемые качества	Президент	Испол. директор	Фин. директор	Нач. отдела кадров
1	Принципиальность	4	5	5	4
2	Чувство долга	5	5	5	5
3	Принципиальный подход к делу	5	5	4	5
4	Предприимчивость	4	4	4	4
5	Настойчивость	4	4	4	4
6	Способность доводить дело до конца	5	5	5	5
7	Пунктуальность	5	5	5	5
8	Доверчивость	5	5	5	5
9	Чувство ответственности	4	4	5	4
10	Решительность	4	5	4	4
11	Активность	5	5	4	5
12	Трудолюбие	5	4	5	5
13	Добросовестность	5	5	5	5
14	Дисциплинированность	4	5	5	5
15	Самостоятельность в принятии решения	5	4	5	5
16	Инициатива	5	5	5	5
17	Опыт работы	5	5	5	5
18	Общее образование	4	5	5	5
19	Отношение к повышению своей деловой квалификации	5	5	5	5
20	Работоспособность	5	5	5	5
21	Чувство собственного достоинства	5	4	4	5
22	Справедливость	5	5	5	5
23	Честность	4	5	5	5
24	Самообладание и выдержка	4	4	5	5
25	Способность находить выход из затруднительных положений	5	4	5	5
26	Коммуникабельность	5	5	5	4
27	Моральная устойчивость	5	5	5	5
28	Скромность	5	5	5	5
29	Чувство юмора	5	5	5	5

Таким образом, использование деловой игры при изучении китайского языка повышает уровень владения языком, активизирует мыслительную деятельность студентов и мотивирует их к изучению иностранных языков.

Литература:

1. Бурков В. Н. Организация и проведение деловых игр. Методические материалы. — М.: ИПУ, 1995.
2. Задаенко Т. П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка. Ч.1. — М.: Вост.книга, 2010.
3. Земш М. Б. Новые технологии организации деловой игры. — Орехово-Зуево: МГОПИ, 2008.
4. Постановление Президента Республики Узбекистан ПП-1875 «10» декабрь 2012 г. «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков»
5. Хруцкий Е. А. Организация проведения деловых игр: Учеб. Пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений. — М.: Высш. шк., 1991.

Теоретические аспекты слабой успеваемости учащихся и способы ее устранения

Корякин Михаил Викторович, учитель;

Жилин Роман Сергеевич, учитель;

Яковлев Дмитрий Васильевич, учитель;

Лазовская Ольга Алексеевна, учитель;

Недобойко Иван Андреевич, учитель

МБОУ СОШ № 40 г. Белгорода

В своей работе авторы рассматривают с различных сторон проблему слабой успеваемости школьников и возможные методы её устранения.

Ключевые слова: школа, успеваемость, дети.

Безусловно, каждый педагог в своей деятельности взаимодействует с самыми разными категориями учащихся. Кто-то может блеснуть отличной памятью и быстротой усвоения материала. Другим для понимания необходимо гораздо больше времени для усвоения полученной информации, прилагать более серьёзные усилия для достижения желаемой оценки. Но существует и та категория учеников, которая испытывает регулярные проблемы в обучении. В преподавательском сообществе обыкновенно подобных детей называют неуспевающими или слабоуспевающими. Таким образом, каждый педагог находится в постоянном поиске, ищет способы для исправления сложившейся ситуации. К сожалению, не всегда усилия дают желаемый результат, что может привести к различным последствиям. Ученик с одной ступени образования переходит на другую, школьная жизнь становится всё тяжелее и бессмысленнее.

Проблема школьной неуспеваемости — одна из основных в педагогике и педагогической психологии. Причины школьной неуспеваемости могут быть как непсихологического характера: педагогическая запущенность, семейно-бытовые условия, уровень образования родителей, так и психологического: индивидуальные психологические особенности учащихся, недостатки в познавательной сфере [1]. Преподавателю зачастую сложно установить причины неуспеваемости из-за их многообразия. Поэтому в большин-

стве случаев педагог выбирает традиционные методы работы со слабоуспевающими учениками [4]. К ним относятся дополнительные занятия, организованные с целью повторения изученного материала. Чаще всего такие занятия проводятся сразу с несколькими отстающими. Эта работа требует большой затраты времени и сил, но может оказаться бесполезной и не дать желаемого результата.

Для повышения эффективности работы со слабоуспевающими детьми очень важно выявить психологические причины, которые мешают усвоению знаний отдельным ученикам.

При этом специалисты отмечают, что сама проблема неуспеваемости может являться и социальной, и педагогической, и медицинской [2]. Однако же, не смотря на большое внимание к этой проблеме, число отстающих остаётся одним из самых острых вопросов в любом учебном заведении.

Мы считаем, что проводить работу по борьбе с неуспеваемостью обучающихся следует по следующим пунктам:

1. Профилактика неуспеваемости. Применять активные методы и формы обучения, педагогические технологии, в том числе проблемного и программированного обучения, с целью предупреждения неуспеваемости.

2. Диагностика неуспеваемости. Систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого можно применять беседы учи-

теля с учениками и родителями, наблюдать за трудными учениками, проводить тесты, анализировать результаты, обобщать их в виде таблиц по видам допущенных ошибок.

3. Принятие мер по устранению отставаний в учебе. Дополнительные занятия с обучающимися (групповые и индивидуальные). Создание индивидуальных карточек, заданий и программ обучения.

4. Воспитательное воздействие. Очень часто бывает, что неудачи в учёбе связаны с плохим воспитанием, следовательно, работа со стороны педагогического состава должна вестись и с семьёй школьника.

При составлении программы обучения в первую очередь необходимо учитывать: итоговый объем материала, который предстоит отработать; характер этого материала; срок, в течение которого ученик должен выполнять программу и т. д.

В работе с неуспевающими детьми необходимо не только восполнять пробелы в знаниях, но и развивать их познавательную активность. Это необходимо делать для того, чтобы после восполнения существующих пробелов не получить новые и вновь не оказаться позади своих одноклассников. Более того, на первое время возможно снижение требований к отстающим школьникам, что даст им определённый стимул.

Слабоуспевающим ученикам во время работы на уроке необходимо предлагать те задания, которые исправят ошибки и недочеты, допущенные при тестировании, устных ответах и иных заданиях. При этом оказывать помощь следует вместе с развитием самостоятельности в обучении [3].

Обращать внимание стоит и на дифференцированную работу с классом. Оптимально выделить три группы учащихся: слабых, средних и сильных. На различных эта-

пах урока организуется работа по группам, преподаватель в первую очередь оказывает содействие слабым учащимся, при этом группы носят временный, непостоянный характер [5].

Естественным является то, что работа с неуспевающими может проводиться как на различных этапах урока, так и вне учебных занятий. На дополнительных занятиях учащиеся главным образом должны активно работать самостоятельно. Учитель же вносит ясность в те моменты, где возникают вопросы. При этом нельзя позволить ученикам бездействовать, т. к. обязательно найдутся те, кто пришел по требованию классного руководителя или родителей.

Таким образом, подводя итоги, мы делаем следующие выводы:

1. Неуспеваемость — это несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений.

2. У неуспевающих учеников обязательно отсутствуют необходимые знания, умения или навыки в некоторых областях по изучаемому предмету. В результате они не могут уяснить причинно-следственные связи, соотнести события и факты. Как правило, неуспевающий ребёнок не проявляет организованности, самостоятельности и иных качеств, которые так необходимы для успеха в обучении.

3. Важным фактором для исправления неуспеваемости является изучение ее причины (которых может быть одна или несколько). Важно включать в работу индивидуальные задания, разделение учебных задач на отдельные шаги, особые условия опроса, дополнительные занятия.

Литература:

1. Гузев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. — М.: Сентябрь, 2016. — 112 с.
2. Крылова Т. А., Струкова М. Л. Социально-педагогические технологии в работе с детьми и семьями группы риска. Учебно-методическое пособие. М.: НИИ школьных технологий, 2010. — 184 с.
3. Локалова Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. — М.: Просвещение, 1997.
4. Мардахаев Л. В. Основы социально-педагогической технологии. — М.: Перспектива, 2011. — 89 с.
5. Социально-педагогические технологии в деятельности образовательного учреждения: Учебное пособие для студентов вузов по специальности «Социальная педагогика», «Социальная работа» / Под ред. Торохтин В. С., доктор пед. наук, профессор. — М.: АНО «СПО «СОТИС», — 2007. — 384 с.

Features of the development of pedagogical innovation in the system of professional education within the manifestation of an innovative culture

Kurbanov Ihtiyor Hikmatovich, lecturer

Bukhara Medical Institute named of Abu Ali Ibn Sino, Uzbekistan

The article analyzes the approaches to the formation of the concept of "pedagogical innovation". On the basis of the philosophical definition of innovation, the definition of pedagogical innovation is given, taking into account the goals and objectives of innovative activity in the vocational education system. The essence and content of the concept of "innovative culture" in the context of the cultural universe are also examined. Educational priorities and conceptual provisions are defined, the implementation of which will ensure the formation of the necessary level of innovative culture of subjects of vocational education.

Key words: pedagogical innovation, innovative culture, innovation process, educational innovation, innovation, professional education.

The scale and pace of transformation of socio-economic relations in the world of the XXI century are such that further progress in society is possible only on the basis of knowledge. A tendency toward the shift of the main sources of creating national prosperity from the use of physical, ineffective labor and natural resources to the maximum use of high technology and innovation is becoming more pronounced in the world. Innovative processes do not change the types of activities, but their technological ability to use as a direct productive force that distinguishes a person from other biological creatures — the ability to generate new knowledge. These changes mark the transition from a "material" to an "intellectual" knowledge economy.

Recently, the Uzbek education system has been undergoing certain changes, and this, of course, requires understanding of the branch of pedagogical knowledge, namely in pedagogical innovation, which is designed to explain and analyze the emergence of innovations, helping them to become part of the current system. However, there is still no unambiguous approach to the definition of the term "innovation". Scientists of various fields of knowledge interpret it differently. In order to come to a unified definition, it is necessary to study existing ones, structure them and choose among them the most successful and suitable for such a field of knowledge as pedagogy.

The term "innovation" goes back to the Latin "inovatio", which in translation into Russian means "innovation, innovation". The Australian eco-economist Joseph Schumpeter was the first to apply this concept. He considered this concept mainly in relation to the economy and equated it to a new look at some well-known process, economic discovery, or the successful application of a new invention in economics and other spheres of human activity. Similar concepts to it: "novation" — any new phenomenon that is only likely to be realized; "Innovation", that is, progressively new in the creative activity of man. Whether it is possible to combine all of them together with innovation under the name "innovation" remains not completely clear. The term seems understandable, but does not lend itself to full understanding in accessible forms for perception. Therefore, it is necessary to carry out theoretical research in this area.

The term "innovation" was preceded by the centuries-old evolution of the term "development", which arose in the depths of the philosophical teachings of Aristotle, and then in classical Latin literature. However, it was used in its usual everyday

sense: "unraveling opinions" (Aristotle); "Opening of the book" (Cicero). Only in N. Kuzansky (1401–1464) does this concept acquire a philosophical content: a line is an evolution of a point. G. V. Leibnitz (1646–1716) translated Latin terms into French as "de-veloppent" and "enveloppement". J. Bremer (1575–1624) uses the word "aus-wicklung", and in German philosophy the term "entwicklung" is used in the sense of the internal development of body parts. The given term "innovation" was also actively mentioned in numerous poetic and political works of one of the most renowned Scottish writers who lived in the 18th century, Robert Burns. He applied the term "innovations" and "political innovations" in order to criticize the policy of British empire toward their freedom loving inlands such like Scotland and Ireland and try to affect on the toughest political situation in the region at that particular period of time [8].

The term "innovation" entered the science of the 19th century through anthropology and ethnography, where it was used to study the processes of changes in culture. In the XX century, the term "innovation" as an economic category was introduced into the scientific circulation by J. A. Schumpeter. His work laid the foundation for the formation of a new field of knowledge — innovation — the science of transforming new types and methods of human activity into socio-cultural norms and models. In the 30s of the last century, in the works of A. Adams, A. Maslow, F. Taylor and other innovations were interpreted as "innovation, the introduction of new forms of organization and management".

In the works of the national scientists, innovations are considered as cultural phenomena that did not exist at the previous stages of its development, but which appeared at this stage and socialized.

Thus, the content of the innovation can be presented as a complex process of creating, disseminating and using a new practical means (innovation) to satisfy human needs that change during the development of socio-cultural systems. Further, for quite a long time, the term was used precisely in the economic sphere, but over time it penetrated into all existing branches of knowledge, namely culture, science, production and education, firmly and confidently entrenched in them. Based on this, we can conclude that innovation has entered the process of becoming as part of all existing disciplines, and this concept has become interdisciplinary.

The beginning of discussions about innovations in the educational system of Uzbekistan is considered to be the 90s of the twentieth century. During this period, there is an acute need for innovation in pedagogy. A branch of pedagogy appears, called “pedagogical innovatics”, which considers human education in the context of improving his level of knowledge. The main task of innovation here is the analysis of changes in the field of education.

A large number of scientists addressed the problem of defining the concept of “innovation”. However, a unified understanding did not work out. The terminological uncertainty of this concept forces us again and again to search for the right definition.

An indisputable fact is that for a competent application in practice, there must be a competent, practically justified concept of “innovation”, which would reveal their true essence. Consequently, we can assume that the formation of our own definition of the concept of “innovation”, based on the point of view of scientists and researchers, will be important, contribute to the emergence of a single definition of this concept.

Having studied the scientific literature on this issue, we can say that the concept of “innovation” has several interpretations. If in the economic sphere difficulties arise with the internal content of a concept, with what we call innovation: a process, a result or their combination, then in education the term has an ambiguous interpretation due to a rather large number of synonyms. That is why the question arises of the classification of existing definitions. Conventionally, they can be divided into two groups.

In the first group we will include definitions of the term “innovation” of those scientists who consider it to be equal to the concepts of “innovation” or “innovation”, on the basis of the idea that the very process of introducing, applying innovations, their successful use in the education system can be called innovations.

“Pedagogical Dictionary” offers the following definition: “Pedagogical innovation is a deliberate change that introduces stable elements (innovations) into the educational environment that improve the characteristics of individual parts, components and the educational system as a whole” [1, with. 42]. This point of view is supported by such scientific researchers and pedagogues as V. A. Slastenin, V. S. Lazarev and B. P. Martirosyan, who consider innovation in their works as the process of introducing new (innovations) into the education system, thereby improving the content, methods, and forms of joint activity of the teacher and student.

This group should also include the point of view of N. R. Yusufbekova, who believes that “innovation should be considered the processes of creating innovations, their understanding by the pedagogical community and the use of training and education in practice” [2, p. 10].

Therefore, we can assume that for scientists united here in the first group, pedagogical innovations are inseparable from the concept of a process. With this interpretation of the concept, innovation and innovation come closer in meaning.

The second group should include the definitions of those scientists who share the concepts of “innovation” and “innovation”, saying that innovation is the result of the introduction of innovation. And the innovation is an ordinary one-time improvement of the system. In other words, innovation is made up of innovations.

So, R. A. Fathundinov noted the difference between the concepts of innovation and innovation, believing innovation “framed by the results of research, development or experiments that increase the efficiency of work” [3, p.174]. Innovation, in his opinion, can be called the final result from the introduction of innovations aimed at changing the object that the update process is aimed at.

According to the scientist A. I. Prigogine, these concepts can also not be considered identical. The author says that innovation is only the subject of innovation, innovation and innovation have completely different life cycles. While innovation ultimately becomes obsolete, innovation eventually turns into a stable, constantly and stably functioning object (the so-called “routine process”) [4, p.270–275].

In addition, innovation should be distinguished from minor changes that do not lead to a change in quality, introducing only a few amendments to the process. Pedagogical innovations can be considered pedagogical methods, means of form, meaningful programs aimed either at combining new and well-known elements, or at modifying existing programs, or at introducing fundamentally new radical ideas.

Based on all of the above, we can give this definition of this term in the interpretation of the representatives of the second group that we highlighted: “Innovation is the result of applying innovations that affects the current system, changes it and increases work efficiency, allowing you to get what’s possible for this moment of maximum.”

In our opinion, the definition of innovation as the final result of innovation most fully and accurately expresses the essence of this concept. We call innovation the alleged change, the useful application of which has not yet been proved. Innovations, in turn, are changes that have already influenced existing systems, have had a great impact and have become stronger in the field of science.

When we analyze pedagogical innovations and their considerable effect to educational process at all possible educational structures: schools, colleges, various higher educational institutions, it’s necessary to note the teachers’ preparedness to the given pedagogical innovations and in common the reforms of educational system. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, we define the psychological readiness for innovative activity as a complex holistic process of the personality, characterized by the teacher’s confidence in his abilities, the ability to mobilize his personal and professional resources in the situation of innovative activity emotional uplift, activity in achieving set goals and objectives. In the presented pedagogical research, the structure of readiness for innovative activity, its technological and personal sides are systematically integrated, which ensures the necessary integrity

of the image of a teacher-innovator. The level of development of personality structures directly or indirectly determines the quality of the operational components of innovative activity, since it is the teacher's attitude to innovations, awareness of their importance that determines the success of the implementation of innovations in the practice of work of general educational institutions [6, p. 424–427].

Pedagogical innovations are aimed at achieving the greatest result of the educational process, obtaining the best effect of the joint work of teachers and students. Introducing something new in the education system, the state expects a positive effect that is beneficial at all levels of education [5]. An important feature of innovation in the vocational education system is that the subjects of the innovation process are the student and teacher. If this is not taken into account, then all pedagogical innovation falls out of everything actually educational, related to the student and the teacher himself, all the humanistic, humanitarian component of innovative activity, relating, in particular, to the formation of innovative thinking and innovative culture as student and teacher.

The second distinctive feature of pedagogical innovation is the need for a systematic coverage of the largest possible number of pedagogical problems related to vocational education. Disparate local innovations lose their meaning and have no serious prospects if there is no coordination, interdependence and support from the teaching staff.

Speaking of pedagogical innovations, we can't also ignore the historical and conceptual backgrounds of its formation. In carrying out the logical characterization of a concept, it is fundamentally important to take into account in what respect the object is thought. If this is not taken into account, then a violation of the law of identity and a sophisticated confusion of thought are possible, in which we will vaguely think about different things, using the same term [7, p. 414–419].

The condition that determines the effectiveness of pedagogical innovation is the research activities of teachers who, solving the problems of private methodology, ask more general questions and begin to rethink the existing didactic principles of teaching. However, the activities of the innovative teacher in the context of traditional teaching may be unacceptable, and the teacher himself is perceived in the team as a kind of foreign person.

Therefore, the innovative educational process deployed in the teaching team requires active participation in the research of each teacher, which will contribute to the formation of an innovative culture of the entire team.

A number of works examined approaches to the formation of the concept of "educational pedagogical innovation". A

detailed analysis of approaches to the formation of the concept of "educational innovation", performed in the work, led the author of this work to conclude that, "despite the numerous studies of scientists and the growing interest in this problem, a recognized interpretation the concept of "educational innovation" is still not found in pedagogical literature or in the most innovative educational environment. "Indeed, the definitions of "educational (pedagogical) innovation" available in a number of works in terms of content and meaning only confirm the lack of a unified view among researchers on this fundamentally important definition within the framework of a rapidly developing discipline — pedagogical innovation:

"Pedagogical innovation is an educational activity associated with a process of becoming an individual other than in mass practice and in cultural tradition... with a different look and approach to the educational process"; pedagogical innovation is "such a content of possible changes in pedagogical reality that leads (when mastering the innovations by the pedagogical community and introducing them) to a previously unknown state that has not previously been encountered in this form in the history of education, theory and practice of training and education"; "innovative activity is a purposeful transformation of the practice of educational activity through the creation, dissemination and development of new educational systems or some of their components". T. M. Kovaleva considers it possible ("by virtue of not too" rigid, but at the same time of a" vague "characteristic") to adopt the definition of educational innovation formulated in the work of M. M. Potashnik, in which the concept of developmental innovation is understood as "a deliberate change introducing new elements into the implementation environment that cause the transition of the system from one state to another". According to T. M. Kovaleva, "the meaningful introduction of new elements, which allows us to qualitatively change the educational situation itself, and gives us the opportunity to characterize this action as innovation".

Summing up all of the above, we can say that the second point of view, in our opinion, is the most successful. Considering innovation as a result of the application of innovations, we draw a clear distinction between these terms, clearly limiting them from each other. Of course, the current state of society and the existing education system need to introduce innovations that can transform and positively affect existing canons, have a positive impact on the educational process and increase the effectiveness of the joint work of the teacher and students, and help achieve maximum effectiveness in the study of the educational program.

References:

1. Pedagogical dictionary, Zagvyazinsky V.I., Zakirova A. F., Strokovaya T. A., 2008. p. 352.
2. Yusufbekova, N. R. Pedagogical innovation: emergence and formation / N. R. Yusufbekova // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. 2010.4 (14) 2010. p. 8–17.
3. Fathutdinov R. A. Innovation management. Textbook, 4th ed. St. Petersburg: Peter, 2003. p. 400:
4. Prigogine A. I. Innovations: incentives and obstacles. M., 1989. p. 370.

5. Balashova E. S., Bogacheva A. V., Voronkova A. A., Maltseva S. M. To the question of the formation of objective results of the educational activities of students of humanities specialties in the context of cross-cultural communication // Karelian scientific journal. 2018. Vol. 7. No. 1 (22). p. 12–15.
6. Kurbanov Ihtiyor Hikmatovich Theoretical aspects of studying the psychological preparedness of teachers to innovative activity // International Scientific Journal Theoretical & Applied Science. 2020. № 04 (84). p. 424–427.
7. Sadullaev D. B. (2020). Historical reality concepts. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 04 (84), p. 414–419.
8. Ruzieva M. K. The role of Robert Burns's works in the literature of the enlightenment period // International Engineering journal for research & development // Vol. 5 Issue 3, April 2020.

Реализация внутрипредметных связей школьного курса математики при дистанционном обучении

Майнагашева Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Петров Владислав Игоревич, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье авторы, исходя из определения внутрипредметных связей, провели реализацию урока, учитывающего эти связи, в образовательном процессе (проведение урока по математике в 8 «Г» классе МБОУ «СОШ № 25 г. Абакана».

Ключевые слова: внутрипредметные связи, обучение, математика

В образовательном процессе наиболее часто применяется термин «Межпредметные связи», отражающие различные виды связей между предметами. Однако, упоминая о данном виде связей, в методической литературе забывают о внутренних связях между разделами конкретной науки. Речь пойдет о внутрипредметных связях.

Данные связи широко изучаются и раскрывают свою суть в пособии В. А. Далингера [2]. Автор раскрывает понятие «внутрипредметные связи» в более широком контексте, исследует их в обобщающем повторении.

Опираясь на исследование А. А. Аксенова [1], дадим определение внутрипредметным связям.

Определение: Внутрипредметными связями называют связи, соединяющие составные части определенной дисциплины или предмета.

А. А. Аксенов в своем исследовании [1] выделяет безусловные и условные внутрипредметные связи. Безусловными внутрипредметными связями между двумя субъектами называют те связи, истинность или ложность одного субъекта находится в зависимости от другого субъекта. Если же истинность или ложность одного субъекта не зависит от другого субъекта, то данные внутрипредметные связи называют условными.

Выделяют два вида внутрипредметных связей: логические и аналитические. Различие между ними состоит в том, что для логического вида внутрипредметных связей решение задачи требует определенные логические закономерности, в то время как для аналитического вида данные закономерности не требуются.

Основываясь на данных определениях, мы разработали конспект урока по алгебре для 8 класса на тему «Геометрические методы решения квадратных уравнений».

Урок алгебры в 8 классе.

Тема урока: Решение квадратных уравнений геометрическим способом.

Учебник: [3], [4], [5]

Цели урока:

Изучить геометрический метод решения квадратных уравнений, научиться решать задачи по данной теме.

Задачи:

1. Познакомить с геометрическим способом решения квадратных уравнений, а также с составлением алгоритмов для данного способа решения квадратных уравнений.

2. Развивать интеллектуальные возможности учащихся, различные формы мышления, познавательных интересов, творческих способностей учащихся.

3. Воспитать интерес к математике, учиться работе с различными видами задач, содействовать восприятию учебного материала, научить работать в команде.

Тип урока: урок изучения нового материала.

План урока:

1. Организационный момент (1 мин.).
2. Актуализация знаний учащихся (5 мин.).
3. Изучение нового материала (22 мин.).
4. Первичное закрепление изученного материала (15 мин.).
5. Домашнее задание (1 мин.).
6. Итог урока (1 мин.).

Используемые приемы и методы обучения: познавательный, систематизирующий, коммуникативный, логический

Средства обучения: учебник, учебные пособия, геометрические инструменты, средства мультимедиа.

Ход урока

I. Организационный момент.

Здравствуйте! Сегодня мы познакомимся с интересным методом решения квадратных уравнений — геометрическим методом. Мы с вами научимся составлять алгоритмы данного способа решения квадратных уравнений и порешаем задачи по данной теме.

II. Актуализация знаний учащихся.

Вставить пропущенные слова (буквы, знаки)

Вариант 1.

а) Если $ax^2 + bx + c = 0$ — квадратное уравнение, то a называют ... коэффициентом, b — ... коэффициентом, c — ... членом.

б) Корни квадратного уравнения $ax^2 + bx + c = 0$ вычисляются следующим образом:

$$D = b^2 - 4ac;$$

$$D \geq 0: x_1 = \frac{... + \sqrt{...}}{2a}; x_2 = \frac{... - \sqrt{...}}{2a}.$$

в) Квадратное уравнение вида $x^2 + px + q = 0$ называют ...

г) Теорема Виета утверждает, что в уравнении вида

$$x^2 + px + q = 0 \quad x_1 + x_2 = ...; x_1 \cdot x_2 = ...$$

Вариант 2.

а) Если $ax^2 + bx + c = 0$ — квадратное уравнение, то первый коэффициент — это число ..., второй коэффициент — это число ..., свободный член — это число ...

б) Корни квадратного уравнения $ax^2 + bx + c = 0$ вычисляются следующим образом:

$$D = b^2 - 4ac;$$

$$D \geq 0: x_1 = \frac{-b + ...}{2a}; x_2 = \frac{-b - ...}{2a}.$$

в) Приведенное квадратное уравнение — это уравнение вида ...

г) Теорема Виета утверждает, что в уравнении вида

$$x^2 + px + q = 0 \quad x_1 + x_2 = ...; x_1 \cdot x_2 = ...$$

III. Изучение нового материала

Раньше, когда только начинали зарождаться различные цивилизации, математика начинала свое развитие с геометрии. Геометрические задачи имели здесь больший приоритет, чем алгебраические, и это было связано с тем, что необходимо было производить измерительные работы на местности. В частности, Евклид именно написал свои знаменитые «Начала» именно по этой самой причине. Квадратные уравнения имеют, помимо геометрического метода, различные способы решения. Но наш метод выбран именно потому, что здесь наглядно показывается, как происходит решение квадратных уравнений с точки зрения измерения различных площадей участков (здесь уже мы будем рассматривать геометрический смысл квадратных уравнений).

Пример. Решить уравнение $x^2 + 10x = 39$. (1)

Для ее решения рассматривается квадрат (рис. 1) с искомой стороной x , на сторонах которого строятся прямо-

угольники так, что другая сторона каждого из них равна $2\frac{1}{2}$, следовательно, площадь каждого равна $2\frac{1}{2} \cdot x$. Полученную фигуру дополняют затем до нового квадрата $ABCE$, достраивая в углах четыре равных квадрата, сторона каждого из которых равна $2\frac{1}{2}$, а площадь $6\frac{1}{4}$. Тогда площадь

P квадрата $ABCE$ можно представить как сумму площадей: первоначального квадрата (x^2), четырех прямоугольников $\left(4 \cdot 2\frac{1}{2} \cdot x = 10x\right)$ и четырех пристроенных квадратов $\left(4 \cdot 6\frac{1}{4} = 25\right)$, т.е.

$$P = x^2 + 10x + 25. \quad (2)$$

Заменяя в (2) $x^2 + 10x$ числом 39, согласно (1), получим $P = 64$, откуда следует, что сторона квадрата $ABCE$, т.е. отрезок AB , равна 8. Для искомой же стороны x первоначального квадрата получим:

$$x = 8 - 2\frac{1}{2} - 2\frac{1}{2} = 3.$$

Такое геометрическое построение соответствует следующим алгебраическим преобразованиям при решении уравнения $x^2 + px = q$:

$$1) \quad x^2 + 4\left(\frac{p}{4}x\right) + 4\left(\frac{p}{4}\right)^2 = q + 4\left(\frac{p}{4}\right)^2;$$

$$2) \quad \left(x + 2\frac{p}{4}\right)^2 = q + 4\left(\frac{p}{4}\right)^2;$$

$$3) \quad x + 2\frac{p}{4} = \sqrt{q + 4\left(\frac{p}{4}\right)^2};$$

$$4) \quad x = \sqrt{q + \left(\frac{p}{2}\right)^2} - \frac{p}{2}.$$

Последнее и представляет правило ал-Хорезми для решения указанного квадратного уравнения [36].

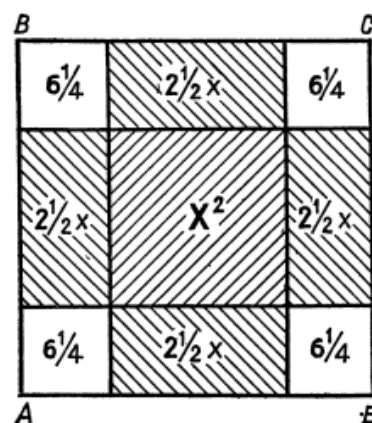


Рис. 1. Геометрическое решение квадратного уравнения

IV. Первичное закрепление изученного материала.

Решить геометрическим способом уравнения:

а) $y^2 + 6y - 16 = 0$;

б) $y^2 - 6y - 16 = 0$.

а) Решение представлено на рис. 2, где

$$y^2 + 6y = 16 \text{ или } y^2 + 6y + 9 = 16 + 9.$$

Выражения $y^2 + 6y + 9$ и $16 + 9$ геометрически представляют собой один и тот же квадрат, а исходное уравнение $y^2 + 6y - 16 + 9 - 9 = 0$ — одно и то же уравнение. Откуда и получаем, что $y + 3 = \pm 5$, или $y_1 = 2, y_2 = -8$.

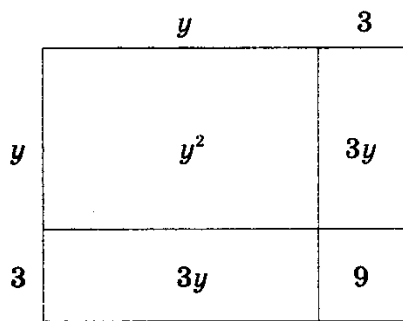


Рис. 2. Решение квадратного уравнения $y^2 + 6y - 16 = 0$

б) Преобразуя уравнение, получаем $y^2 - 6y = 16$.

На рис. 3 находим «изображения» выражения $y^2 - 6y$, т.е. из площади квадрата со стороной y два раза вычитается площадь квадрата со стороной, равной 3. Значит, если к выражению $y^2 - 6y$ прибавить 9, то получим площадь квадрата со стороной $y - 3$. Заменяя выражение $y^2 - 6y$ равным ему числом 16, получаем: $(y - 3)^2 = 16 + 9$, т.е. $y - 3 = \pm \sqrt{25}$, или $y - 3 = \pm 5$, где $y_1 = 8, y_2 = -2$.

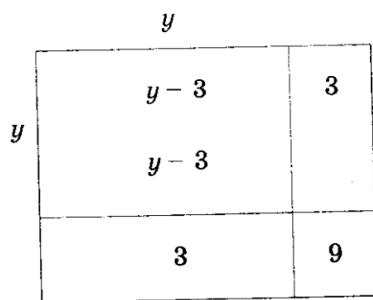


Рис. 3. Решение квадратного уравнения $y^2 + 6y - 16 = 0$

V. Домашнее задание.

Решить геометрическим методом уравнения из номера 24.22 на с. 152 учебника [4].

VI. Итог урока.

Ребята, что вам запомнилось сегодня на уроке? Понравился ли вам урок? Чем понравился? (Дети отвечают на вопросы).

Теперь приведем комментарии к тому, как проходил данный урок в школе.

Урок по алгебре на тему «Геометрический способ решения квадратных уравнений» проходил в 8 «Г» классе в МБОУ «СОШ № 25 г. Абакана». Целями проведения урока были следующими:

- поскольку по теме «Квадратные уравнения» выделяется, на мой взгляд, недостаточное количество часов, мне пришлось выделить из резерва учебных часов отдельный урок, так как считаю, что эта тема достаточно интересна и увлекательна для детей;
- по данной теме не проводятся уроки, в школьных учебниках данный метод не описывается; кроме того, эта тема изучается либо в классах с углубленным изучением математики, либо на различных элективных и факультативных занятиях;
- уникальность данной темы заключается в том, что, в основном, методика обучения способам решения квадратных уравнений сводится к выделению дискриминанта и нахождению корней или при помощи теоремы Виета. Данный способ решения квадратных уравнений, грубо говоря, «разрушает стереотипы» преподавания и разработок учебных планов по математике.

Сложность проведения урока заключалась в том, что он проходил в не совсем обычном формате. В связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой (распространение коронавирусной инфекции COVID-19), урок проходил в дистанционной форме с использованием платформы Skype, кроме того, использовались ресурсы образовательного портала uchi.ru.

Из-за того, что такой способ преподавания совершенно новый, уникальный, многие дети, или по незнанию, или по техническим причинам не смогли принять участие в уроке, им был выслан в электронном журнале «Барс. Web-образование» конспект урока, который представлен в данной работе. Непонятные для ребят вещи оперативно решались посредством телефонной связи, мессенджеров What's App, Viber, а также через электронную почту.

Начинался процесс обучения с того, что дети заходили на платформу Skype, они включали на своих компьютерах или смартфонах камеру и микрофон, чтобы была обратная связь. Затем был включен графический редактор Paint, чтобы можно было записывать ход решения учебного примера (пример представлен в конспекте урока). Заранее были подготовлены необходимые УМК по алгебре, в том числе электронные ресурсы, была включена демонстрация экрана для отображения наглядности урока.

Урок начался с озвучивания темы урока, целей, задач темы. После им было предложено задание, смысл которого заключался в том, чтобы в предложения, в которых рассказывалось о квадратных уравнениях и способах их решений, нужно вставить подходящие по смыслу слова.

После этого упражнения начался этап изучения нового материала. В ходе данного этапа дети слушали внимательно, но, поскольку тема была новая и не совсем обычная, было много вопросов с их стороны; вопросы были по теме

и, таким образом, не нарушали общей картины проведения урока. Рассказывая о данном методе, был сделан упор на исторические факты, на основе которых и был сформирован данный урок.

После начался этап закрепления изученного материала. Учащимся были предложены задания для первичного закрепления нового материала, а именно, решение уравнений геометрическим способом. В ходе данного этапа не все учащиеся смогли правильно решить задачу, поскольку интерпретация данного урока оказалась немного сложной и у них возникли определенные трудности. Но после того как было проведено разъяснение решения одной задачи, учащиеся смогли решить оставшееся задание.

Домашним заданием стал номер из учебника [4], условие которого поменялось в связи с вводом новой темы. В этот же день учащиеся прислали мне выполненную домашнюю работу через мессенджеры What's App, Viber, в социальной сети «ВКонтакте», а также через электронную почту.

Теперь, основываясь на том, как проходил урок, можно составить методический анализ урока.

Схема анализа урока (по Г.И. Саранцеву [33]):

1. Общие сведения об уроке

Школа: МБОУ «СОШ № 25 г. Абакана»

Класс: 8 «Г»

Предмет: алгебра

Учитель: Петров Владислав Игоревич

Тема урока: Геометрический способ решения квадратных уравнений

Цель урока: Изучить геометрический метод решения квадратных уравнений, научиться решать задачи по данной теме.

Тип урока: урок изучения нового материала.

2. Организация урока

1. Готовность учителя к уроку.

Учитель подготовился к уроку должным образом: подготовил конспект урока, компьютер для выхода в Интернет и осуществления образовательной деятельности, проверил Интернет-соединение, подготовил учебники, методические пособия.

2. Готовность учащихся к уроку.

Учащиеся подготовились к уроку должным образом: подготовили компьютеры для выхода в Интернет с целью усвоения новых знаний, подготовили тетради, учебники, различные канцелярские принадлежности.

3. Подготовленность классного помещения.

В связи с неблагоприятной эпидемиологической обстановкой, вызванной пандемией коронавирусной инфекцией, урок проходил в дистанционном режиме с применением online-технологий в платформе Skype. Участники образовательного процесса подготовили камеры и микрофоны для обратной связи.

4. Мобилизирующее начало урока.

Мотивация урока прошла на отлично, дети были подготовлены полностью.

3. Структура урока

1. Этапы урока, распределение времени.

1. Организационный момент (1 мин.).

2. Актуализация знаний учащихся (5 мин.).

3. Изучение нового материала (22 мин.).

4. Первичное закрепление изученного материала (15 мин.).

5. Домашнее задание (1 мин.).

6. Итог урока (1 мин.).

2. Четкость этапов, выделение главного.

Здесь шесть главных этапов, они все взаимосвязаны, соответственно, главных этапов тоже шесть.

3. Соответствие структуры урока целям и содержанию его.

Структура урока соответствует целям урока, ведь по цели урока выделяют соответственно и этапы урока, так как все это зависит от типа урока.

4. Насыщенность урока и темы.

Данная тема достаточно интересна и уникальна, поскольку она встречается только в элективных и факультативных курсах по математике, она вызвала у меня интерес.

5. Сочетание коллективной, групповой и индивидуальной работы с учащимися.

В дистанционном обучении применяются, в основном, фронтальный и индивидуальный способы работы с учащимися. Я использовал оба метода, т. к. каждый учащийся должен понимать, что математика является важнейшей наукой.

4. Содержание урока

1. Объем фактического материала, соответствие программе и уровню знаний учащихся.

Данная тема является необязательной и рассчитана на 1 час, она не включена в календарно-тематическое планирование по алгебре, на реализацию данного урока был выделен резервный урок по математике. Тема рассчитана на учащихся, которые прошли тему «Квадратные уравнения» и познакомились с методами решения квадратных уравнений.

2. Научность изложения материала, единство образовательной и воспитательной функций.

Изложение материала проходило на научном языке с применением различной терминологии. Здесь проходило единство образовательной и воспитательной функции, поскольку здесь затрагивается история математики, и учащиеся должны понимать, что математика — древняя наука и с уважением относиться к ученым, которые работали усердно над ней.

3. Соответствие теории и упражнений.

Упражнения полностью соответствуют теории, поскольку в упражнениях присутствуют задания, аналогичные примеру в теоретическом материале.

4. Повторение пройденного, опорные знания.

Перед тем, как начать изучение новой темы, была проведена актуализация пройденных ранее знаний. Здесь учащимся было предложено следующее задание: вставить

слова в предложениях, в которых рассказывалось о квадратных уравнениях и методах их решения.

5. Внутрипредметные и межпредметные связи, связь с жизнью.

Так как тематика ВКР посвящена внутрипредметным связям, то здесь присутствует внутрипредметная связь логического типа с выделением глобальной и локальной логических структур задачи. Межпредметные связи включали связь математики и истории. Что касается связи с жизнью, то данный метод ранее применялся в измерении площадей различных земельных участков.

5. Методы, приемы и средства обучения

1. Целесообразность методов обучения

Выбранные методы обучения являются взаимодополняющими, поскольку они предполагают полноценное проведение урока по данной теме.

2. Достижение основных принципов дидактики в обучении.

Все основные принципы дидактики (научности, доступности, целенаправленности, систематичности и последовательности, наглядности, связи обучения с жизнью, сознательности и активности, прочности, воспитания и развития) при изучении новой темы были учтены и соблюдены в той или иной степени.

3. Познавательная активность учащихся и роль учителя на уроке.

Познавательная активность проявлялась в том, что они внимательно слушали учителя, спрашивали непонятные для них вещи, уточняли моменты, а одна ученица даже рассказала, что она знала про ученого ал-Хорезми. Учитель же, направлял и мотивировал их на получение знаний, был в роли научного консультанта, был рассказчиком новой темы.

4. Наличие обратной связи «учитель — ученик».

В ходе урока была осуществлена обратная связь «учитель — ученик». Она заключалась в том, что учитель задавал наводящие вопросы, а учащиеся на эти вопросы отвечали, и наоборот.

5. Развитие логического мышления у учащихся и самостоятельность в обучении.

Логическое мышление у учащихся развивалось посредством решения задач по теме урока, при решении задач происходила самостоятельная работа, когда они, ни с кем не советуясь, делали задание.

6. Работа со слабоуспевающими учащимися.

После урока слабоуспевающие учащиеся оставались на некоторое время в видеозвонке, чтобы еще раз пояснить основные моменты новой темы. Кроме того, много было учащихся, кто не смог подключиться по разным причинам. Среди них были и слабые ученики, им приходилось по телефонной связи объяснять новую тему.

7. Методы проверки и оценки знаний учащихся.

За этот урок отметки выставлялись по наличию правильно выполненного домашнего задания. Если все было верно и все задания были выполнены, ставилась оценка «5», если были 1–2 ошибки — «4», если 2–3 ошибки или не выполнено одно-два задания — «3», если дела обстояли хуже или совсем отсутствовала работа — «2».

8. Средства достижения и поддержания внимания учащихся на уроке и интереса к предмету.

При обучении использовались следующие средства достижения и поддержания внимания:

— усиление впечатления прямым путем — возвышая голос, подчеркивая слова;

— прямое требование внимания путем частого обращения к учащимся;

— занимательность преподавания.

9. Итог урока, его воспитательная ценность.

Итог урока прошел следующим образом: учащимся были заданы вопросы о том, понравился ли им урок.

6. Учитель как личность

1. Знания и методическая грамотность учителя.

Мои знания в качестве учителя по своему предмету находятся чуть выше среднего уровня, что касается методической грамотности, то ее необходимо оттачивать.

2. Культура речи и педагогический такт.

Речь у меня, как у учителя математики, соответствует уровню среднестатистического учителя, но в моей речи присутствуют много слов-паразитов, засоряющих речь. Что касается педагогического такта, то он находится на высшем уровне.

3. Доброта и требовательность к учащимся.

К учащимся относился с уважением, требовал от них того же, что я и получил. Требования были стандартные, чтобы они все выполняли и сдавали вовремя, также по возможности присутствовали на уроках.

4. Контакт учителя с учащимися.

С учащимися контакт проходил на уроке по содержанию темы.

7. Заключение по уроку

1. Эффективность урока.

Данный урок будет уместен в тех классах, где изучают на углубленном уровне алгебру. К сожалению, данная тема не находит отражения в базовых темах по алгебре.

2. Ценные стороны урока и недостатки.

Урок проходил в необычном формате, что само собой является плюсом, прорывом в образовании, но является и минусом, поскольку теряются все очные связи с учащимися. Что касается содержания урока, то тема достаточно сложная, но интересная, так что однозначно сказать насчет положительных и отрицательных сторон нельзя.

3. Предложения учителю.

По возможности сделать упор на изучение различных методик обучения математики, чтобы не проводить уроки однообразно.

Литература:

1. Аксёнов А. А. Теоретические основы реализации внутрипредметных связей посредством решения задач в классах с углублённым изучением математики. — Орёл, 2000.
2. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике. — М.: Просвещение, 1991.
3. А. Г. Мордкович. Алгебра. 8 класс. В 2 ч. Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений — М.: Мнемозина, 2013.
4. А. Г. Мордкович и др. Алгебра. 8 класс. В 2 ч. Ч. 2. Задачник для учащихся общеобразовательных учреждений — М.: Мнемозина, 2013.
5. Глейзер Г. И. История математики в школе VII–VIII кл. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982.

Психолого-педагогические характеристики младшего школьного возраста в художественно-творческой деятельности

Митченко Екатерина Сергеевна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В данной статье составлена характеристика младшего школьника в контексте художественно-творческой деятельности. Для того, чтобы составить психолого-педагогическую характеристику младших школьников, следует обратить внимание на основные факторы: личностное и социальное развитие, эмоционально-мотивационная сфера, развитие умственных способностей, внимания, воображение и характеристика художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: учебная деятельность, младший школьный возраст, изобразительное искусство.

Младший школьный возраст — возрастной период, который начинается с момента поступления ребенка в первый класс (6–7 лет) и длится до окончания 4 класса (9–11 лет) [1].

Главным фактором изменения жизни ребенка становится учебная деятельность. «Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством» [1, 101].

Личностное и социальное развитие. С поступлением в первый класс, ребенок приобретает новый социальный статус — ученик. С первых дней школьной жизни, в роли ученика, ребенок сталкивается с многочисленными трудностями: изменение распорядка дня, установление контакта с одноклассниками и учителем, ограничение поведения и так далее. Главной обязанностью школьника является учение, которое подвергается оценке со стороны учителя, взрослых. Отношение ученика к учителю в большей степени определяет его интерес к обучению. Учитель становится не только источником знаний, но и диктует нормы поведения школьной жизни, дает социальную оценку действиям школьника. Так же оценка учебной деятельности становится критерием формирования мнения о личности ребенка, как у взрослых, так и у сверстников [3].

Младшие школьники стремятся к самоутверждению и признанию среди учителей, взрослых и сверстников, которых они добиваются через достижения успехов в учебной деятельности. Результативность учения напрямую зависит от развития таких личностных качеств как ответственность, самоконтроль и рефлексия. Эти качества формируются по-

степенно в процессе учебной деятельности и к концу четвертого класса должны сложиться в полной мере [1].

Ребенок начинает все более точно различать границы межличностного взаимодействия с взрослыми и сверстниками, руководствуясь нормами поведения. Таким образом, младший школьник активно повышает навыки общения, тем самым неосознанно открывает для себя разные стили в общении. В течение последующих лет школьной жизни, отношения между младшими школьниками претерпевают изменения. Если в первом классе мнение учителя о ребенке и его успехи в учении являлись основными критериями выбора друга, не считая внешние факторы (сосед по парте, по месту жительства), то к концу четвертого класса важнее становятся личностные качества. Школьник теперь выбирает друга, обращая внимание на его уверенность в себе, честность, самостоятельность [3].

Таким образом, учебная деятельность становится значительной частью жизни ребенка, которая формирует основу его личности.

Эмоционально-мотивационная сфера. Мотивационная сфера формирует фундаментальные свойства личности, а также определяет новые цели и ценности младшего школьника. В первую очередь это характеризуется сменой деятельности, приоритетной становится учебная деятельность, происходит переоценка ценностей. Жизненные мотивы личности проявляются в принятии социальных норм, этому соответствует контроль поведения и эмоций, ради социального одобрения. Формируются такие черты личности как ответственность, рефлексия, самоконтроль [4].

Следовательно, учебная деятельность является движущей силой формирования мотивов, характеризующие не только стремление к учению, но и интегрироваться в социальную жизнь.

Развитие умственных способностей. «Учебная деятельность может проявляться только тогда, когда перед ребенком ставится специальная сознательная цель научиться чему-то новому, чего раньше не знал или не умел» [1, 104]. Процесс обучения младших школьников неразрывно связан с развитием интеллектуальной сферы. Мышление становится центром сознательной деятельности школьника. «Основным направлением развития мышления в младшем школьном возрасте является переход от конкретно-образного к словесно-логическому и рассуждающему мышлению» [1, 106]. В начале обучения мышление ребенка обусловлено эгоцентризмом, что обусловлено отсутствием знаний. Со временем эгоцентризм убывает, ребенок открывает для себя окружающий мир и появляется любознательность. Школьник в процессе обучения осваивает умение строить обобщение на основе выделения существенных связей и отношений, а не по основным признакам. Следовательно, мышление начинает влиять на все остальные функции сознания. Формируются различные механизмы переработки и запоминания информации. Основные виды памяти у младших школьников: произвольная и осмысленная. Произвольная память характеризуется целенаправленным запоминанием информации, даже не интересной для ученика. Отличие от произвольной памяти в том, что ребенок отлично запоминает информацию, преподнесенную яркими образами, в игровой форме. Осмысленная память закрепляет те знания, которые ребенок понял: установил логическую связь одного понятия с другим и сделал выводы. Что бы младшему школьнику легче было строить связи между понятиями и ранее изученным материалом, запоминать большой объем сложного материала и воспроизводить его, используются мнемонические приемы. Данные приемы характеризуются подкреплением понятий, фактов визуальной составляющей в виде образов и ассоциаций, вербальной переработки [2].

«Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными» [1, 113].

Развитие внимания. В младшем школьном возрасте развивается произвольность внимания. «Без достаточного развития внимания процесс обучения невозможен» [1, 119]. Поскольку у младших школьников все еще преобладает произвольное внимание, им сложно быть сосредоточенными продолжительное время на одном занятии. Дети могут сосредоточенно работать над одним делом 10–20 минут. В процессе учебной деятельности произвольное внимание развивается благодаря организованной учителем работе. Постепенно ребенок становится способен самостоятельно контролировать свою деятельность, придерживаться той последовательности выполнения действий,

которая была выработана учителем. Следовательно, планирование способствует развитию внимания [3].

Учебная деятельность направлена не только на получение новых знаний, но и на формирование способности учиться. Поскольку без должного внимания и механизмов памяти эффективное обучение невозможно.

Воображение. В учебной деятельности важную роль отводится воображению. В процессе обучения учитель часто побуждает учеников к использованию воображения, за счет чего оно становится более гибким. Воображение помогает не только предвосхищать последовательность и результат действий, но и является основным компонентом творческой деятельности [5].

Восприятие. В воспитании гармоничной личности младшего школьника особое место отводится художественно-творческой деятельности. Одной из составляющей творческой деятельности детей младшего школьного возраста является восприятие. Первоклассники еще не могут проводить основательный анализ свойств воспринимаемых предметов и явлений. Дети выстраивают свои суждения на констатации фактов, перечислении внешних характеристик. Этими же качествами отличается и художественное восприятие. Ребенок, поступивший в первый класс, способен различать цвета, знает их названия, имеет представление о теплых и холодных цветах. Так же первоклассник может сопоставить предметы с их размером, способен изобразить простые геометрические фигуры. Дети уже знакомы с простейшими законами перспективы: один и тот же предмет в пространстве может изображаться маленьким (если расположен далеко) или большим (если находится близко). В этом возрасте дети идентифицируют предметы по эталону, например, сравнивают очертания предметов с геометрическими фигурами. Имея такую базу восприятия, обучение ребенка в начальной школе направлено на развитие целенаправленного наблюдения. Мышление способствует устанавливать связь элементов наблюдаемого объекта или явления [1].

При восприятии продукта изобразительного искусства, младшие школьники часто затрудняются выделить главные и второстепенные элементы. Дети вычленяют отдельные элементы художественного произведения, при этом не могут сложить их в единый образ. На данном этапе дети еще не имеют тех инструментов, которые они могли бы применить при анализе произведений искусства, не могут развернуто рассказать о своем впечатлении. Обычно их повествование ограничивается поверхностным описанием или оценкой по критериям: «красиво» или «некрасиво», «нравится» или «не нравится». Младшие школьники легко принимают готовые решения. Схемы, каноны, широко распространенные вкусы и идеалы. Однако, совокупность этих фактов не равнозначна тому, что дети не имеют переживаний, вызванных при знакомстве с художественным произведением. Дети способны к восприятию, но художественный анализ представляет для них определенную сложность. С развитием мышления и воображения, изменением лич-

ности, ребенок способен провести развернутый анализ при восприятии художественного произведения. Так же полнота анализа зависит и от накопленного художественного опыта за период обучения [5].

В процессе обучения детям необходимы средства активизации художественного восприятия, которые помогут придать осознанности художественному анализу. Данная деятельность способствует развитию мышления, формирует активную позицию к искусству [5].

Характеристика художественно-творческой деятельности. Творчество младших школьников претерпевает изменения в связи со сменой ведущей деятельности, однако сохраняет черты непосредственности и эмоциональности в выражении своих мыслей и чувств. Рисунки отличаются яркостью, декоративностью и оригинальностью. В своих работах дети используют художественные выразительные средства, которые характеризуют их творчество. В младшем школьном возрасте в своих работах дети начинают использовать цвета, приближенные к действительности, но тяга к ярким цветам остается. Линия в рисунке отражает собственное отношение к предметам и явлениям. То, что вызывает положительные эмоции, отличается аккуратностью исполнения, а для отражения своего отрицательного отношения, ребенок использует небрежную линию. Для передачи движения на рисунке используются дополнительные линии, например, спиралевидная линия из выхлопной трубы машины показывает, что она находится в движении. Композиция рисунков младших школьников выражается в выделении главного объекта большой формой и ярким цветом. Искренность в выражении собственных чувств и переживаний присуще произведениям искусства, что и является их ценностью [5].

Изобразительная деятельность для дошкольника является одним из средств общения. На свои рисунки ребенок переносит то, что на него произвело впечатление (положительное или отрицательное). Детские рисунки этого возраста в большей степени направлены на передачу событий, отражение внутреннего мира, чем на создание образа. С поступлением в первый класс, у ре-

бенка происходит смена ведущей деятельности с игры на учение, что отражается и на изобразительном творчестве. Эмоциональность и смелость рисования в младшем школьном возрасте заметно ослабевают. Начинает формироваться критическое отношение к своим рисункам. Ребенок видит в своих работах несовершенство и испытывает неудовлетворение, как от процесса творческой деятельности, так и от ее результата. Несмотря на этот факт, все еще сохраняется непосредственность детского рисунка. К концу четвертого класса у многих детей теряется интерес к изобразительной деятельности. Формируется мнение, что рисовать они не умеют, нет смысла пытаться научиться этому [5].

Одна из задач учителя изобразительного искусства — сохранить интерес детей к изобразительному творчеству, развить их художественный потенциал. Познакомить детей с выразительными средствами и научить применять их в своих работах. От того, будет ли учитель поощрять креативность в творческих работах учеников, зависит сохранение интереса к изобразительной деятельности на протяжении периода обучения в начальной школе [5].

Художественному творчеству младших школьников присущи эмоциональность, непосредственность и оригинальность, что определяет художественную ценность детского рисунка. Основой компонент творческой деятельности младших школьников является воображение, поэтому развитию воображения отводится важное место в обучении младших школьников. Младшие школьники становятся критичны к оценке собственных продуктов изобразительной деятельности и в этом возрасте формируется устойчивый интерес или не интерес к изобразительной деятельности. Поэтому формирование мотивации учащихся является неотъемлемой частью обучения изобразительному искусству. Восприятие и анализ произведений искусства занимает особое место в обучении изобразительному искусству и младшие школьники способны к такому виду деятельности, но для этого необходим подход проблемного обучения и беседы о творчестве художников и изобразительном искусстве в целом.

Литература:

1. Гнездилов Г. В., Курдюмов А. Б., Кокорева Е. А. Киселев В. В. Возрастная психология и психология развития: учебное пособие / В. В. Киселев. — Москва: Библио-глобус, 2017. — 228 с.
2. Мандель Б. Р. Педагогика: учебное пособие. — Москва: Флинта, 2019. — 287 с.
3. Мусс Г. Н., Шарычева М. Э. Теория методика и практика обучения младшего школьника: Учебно-методическое пособие / Г. Н. Мусс. — Оренбург: Оренбург, 2018. — 65 с.
4. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Возрастно-педагогическое консультирование: учебное пособие / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2018. — 308 с.
5. Русакова Т. Г. Урок изобразительного искусства в начальной школе: учебно-методическое пособие. — Москва: Флинта, 2017. — 115 с.

Использование игровых форм при подготовке студентов к педагогической деятельности

Парпиев Отабек Тиллаевич, старший преподаватель
Наманганский инженерно-строительный институт (Узбекистан)

В данной статье рассматриваются методы использования элементов игровой технологии при подготовке студентов к педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая деятельность, игра, деловая игра, цель игры, участники игры, студент, игровое моделирование.

В настоящее время процесс формирования профессиональной компетентности потенциальных профессиональных педагогов в связи со стандартизацией содержания образования требует быстрых изменений. Особое внимание уделяется развитию технологий обучения, которые предоставляют учащимся возможность свободно выбирать свои собственные знания на основе проектирования, распределения, профессиональной ориентации и дополнительного образования. Усилия по формированию профессиональной компетентности будущих учителей профессионального образования являются важным шагом на пути повышения эффективности образования.

Необходимым условием повышения качества подготовки педагогических кадров является внедрение в учебный процесс активных методов обучения. Особое значение в процессе обучения занимает деловая игра и учебно-развивающие игры.

В деловой игре обучающийся выполняет профессиональную деятельность, сочетающую в себе учебные и профессиональные элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться. Следовательно, деловая игра воспитывает личностные и профессионально важные качества (коммуникативные, организаторские), развивает гностические, интеллектуальные, творческие способности, ускоряет процесс социализации.

В основе содержания игры лежит принцип проблемности и закладывается в систему проблемных учебных заданий, представленных в форме описания конкретных педагогических ситуаций или задач. Принцип диалогического общения — необходимое условие игры. Каждый студент в соответствии с ролью высказывает свою точку зрения, свое отношение ко всем проблемам игры. В диалоге рождается процесс мышления. Его возникновение обусловлено наличием включенного в игру противоречия или проблемы. Задача преподавателя — создать оптимальные дидактические условия для возникновения диалога, перерастающего в дискуссию.

Игровая обстановка дает возможность не бояться ошибок, интеллектуально раскрепощаться и активизироваться творческому потенциалу личности. Эффективность деловой игры обеспечивается через сбалансированность реальных и условных компонентов.

Учебно-развивающие игры являются играми нового типа, главная цель которых заключается в активизации резервов подсознания, которые связаны с формированием знаний-ассоциаций, знаний-проблем, знаний-образов, направлены на развитие интеллектуального и культурного потенциала учащихся.

В условиях игрового моделирования происходит переход от традиционной учебной деятельности к учебной деятельности с профессиональной направленностью [1].

Каждая игра должна содержать: цель (дидактическую, воспитательную, игровую, развивающую), критерии оценки достижения цели, документальное и материальное обеспечение, структуру самоорганизации группы, систему оценок действий участников (санкции поощрения и наказания), правила ведения игры. Кроме того, необходимо учитывать соответствующие возможности участников, вариативность развития ситуации, полное включение в игру всех участников, элементы соревнования и конкуренции.

В дидактических играх познавательная деятельность обеспечивает новые впечатления, самостоятельный поиск ответа и атмосфер доброжелательности, пополнение и расширение знаний и межпредметных связей. В процессе игры происходит многократное повторение нового материала и усвоение выученного в его разных сочетаниях и формах. В течение игры все обучающиеся незаметно для себя вовлекаются в познавательную деятельность, захватываются поисками ответов в книгах, журналах, учебной и справочной литературе, начинают мыслить, развивают логическое и пространственное мышление [2].

Следовательно, игра становится помощником педагога в учебном процессе и протекает по определенным правилам, предварительно разработанным автором: в виде захватывающих соревнований при решении учебных проблем, в виде игр-опытов, что побуждает обучающихся уважать принятые нормы, учит находить рациональные, новые пути решения. В основу игры должен быть положен интерес, инициатива, выдержка и изобретательство, а также разные навыки и умения.

В процессе обучения наиболее приемлемы компактные деловые игры, рассчитанные на 4 часа практических занятий. Их лучше проводить на последних часах последнего дня учебной недели, учитывая эмоциональный заряд.

Например, практическое занятие по модулю «Методика профессионального обучения» по теме «Дидактическое проектирование урока теоретического обучения».

Роли участников игры: Преподаватель, эксперты, обучающиеся.

Педагог задает тему дидактического проекта и входные условия для разработки (успеваемость группы, поведенческую характеристику группы, отношение к учебе, к будущей деятельности, преобладающий тип мышления).

Студент, играющий роль преподавателя, в процессе подготовки к занятию разрабатывает содержание обучения: подбирает учебный материал, разрабатывает опорный и/или электронный конспект, мультимедийную презентацию, вопросы для контроля знаний и т. п. Затем проводит занятие с использованием своих разработок.

Студенты, играющие роль учащихся, выполняют функции в соответствии с заданными входными условиями. Их работа (конспект, решение заданий, ответы) будут являться основой для выставления итоговой оценки слушателю преподавателю.

Студенты, играющие роль экспертов, отслеживают, анализируют и оценивают правильность и полноту реализации дидактического проекта в заданных условиях.

Оценку студент-преподаватель получает на основе оценивания его работы экспертами, учащимися, педагогом.

Разбор игры преподавателем и рефлексия ее участников по поводу своих навыков на заключительном обсуждении несут основную обучающую и воспитательную нагрузку. Заключительная часть игры — это не столько подведение итогов, сколько анализ причин, обусловивших фактические ее результаты.

Литература:

1. Чурбаев Р. В. Формирование графической компетентности у будущих учителей технологии и предпринимательства: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Уфа, 2001. — 203 с.
2. Андрияшина Т. В. Учебные ситуации в преподавании инженерной графики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Новосибирск, 1995. — 281 с.
3. Панфилова А. Н. Игровое моделирование в деятельности педагога. — М.: «Академия», 2006. — 368 с.
4. Акрамов Х. М., Паршиев О. Т. Педагогические технологии как основа развития познавательной деятельности студентов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2014. — Т. 12. — №. 2.

Применение деловых игр способствует повышению качества подготовки, которое подтверждается оценками на экзамене по модулям, защите курсовой работы, за педагогические практики, при разработке и защите курсового проекта.

Однако, очень тяжело в одной игре охватить большое количество учебного материала и подать его в интересной форме, которая возбуждает активность и любознательность, а также интерес в течение всей игры. По нашему мнению, необходимо рационально использовать систему игровых ситуаций, что обеспечивает переход от простого к сложному, от известного к новому при развитии пространственного мышления, при отработке специальных навыков в педагогической деятельности.

Таким образом, изучение и анализ функций, сущности и структуры различных видов игр, анализ опыта их использования способствуют:

- приобретению новых знаний, умений и навыков формированию познавательного мотива, активизации познавательной деятельности, повышению работоспособности, а также ответственности за успехи в обучении;
- повышает активность обучающихся, вызывает в них позитивные эмоции, воспитывает потребность в учебной деятельности;
- максимально приближает процесс обучения к реальной практической деятельности;
- раскрываются возможности индивидуального творчества в нестандартных ситуациях.

Gamification as a modern and efficient tool when delivering English classes to the children aged 3–12 in China

Ramazanova Feride Dadashevna, teacher of english and frenchlanguages (China)

In this article I will describe the findings related to communicative method of teaching (gamification) when delivering English classes in Asian context and describe a typical step by step plan along with the most efficient and interesting songs and games, which I delivered to the kids aged 3–12 teaching English in different training centers of China.

Keywords: games, young learners, communicative approach, lesson plan.

I included the games that every child usually finds absolutely interesting wherever I taught, so that every ESL teacher can successfully use them when teaching.

It would not be an exaggeration to say that the best communicative approach when teaching young learners English is playing games in an extremely cheerful manner that would highly increase motivation to learn and quite rapidly lead to the best results in both speaking and listening comprehension abilities due to the enjoyment of the whole process.

Unlike traditional method, communicative approach aims to thoroughly use children's natural potential through a wide range of fun activities, chants, rhymes, games and simple songs, which utterly create natural communicative situations.

As it is widely known, young children have their biologically explained ability to learn a language naturally and rapidly, and playing games, singing simple songs, doing chants are the fastest way to get them acknowledged with a foreign language, because they experience enjoyment during their English classes.

So, it is suggested that teachers use both games and songs, delivering English classes to small children.

This extraordinary for traditional way of teaching English method called the Communicative Language Teaching Approach was attracted by a great number of scientists, researchers and teachers.

But what is vital is that the teacher should consider deliberately when choosing the games, depending on what exactly should be trained, because the games are not played just for fun, but for educational aims.

As it is described in the Lin Hong's article of internet TESL Journal [Lin Hong: Using Games in Teaching English to Young Learners, The Internet TESL Journal, 2002, 8, 14]. there are some questions which we might consider as we choose a game:

- Which language does the game target?
- Which skills does it practice? The language skill focus could be any one of the major skills of listening, speaking, reading or writing.
- What type of game is it?
- What's the purpose for using it?
- Does it fit the students? How could I simplify or make it more complex if necessary? Many games require modification in use when the students' need are taken into consideration.
- How much interaction and participation is there? Maximum involvement is something we are pursuing.
- Do I like the game myself?

For example, after introducing the new vocabulary, such games, as *"Hammer game"*, *"Pantomime game"*, *"Say out the*

word", *"Hoops game"*, *"Magic hat"*, *"Little teacher"*, *"Little Speech"* are the games that both teachers and children frequently choose to play during the class, and are the best for practicing vocabulary, which is crucial part of any language system.

"Hammer game" is a competition game for the young learners of English of the age of 3–12 that targets practising vocabulary.

The flashcards are being put on the ground in a messy order. Two toy hammers are needed. The teacher invites two children and gives each a hammer. Then, after saying: "Ready? Go!" names the words quickly and the children should find a picture, and hit it quickly with a hammer. The one, who wins gets a sticker.

While the children are reacting to the teacher's voice, the teacher can pick up a flash card and hide it behind his back to joke the children and let them laugh when they find it.

"Hoops game" also targets learning vocabulary. The flashcards are put on the ground into a circle of each hoop and the children should jump onto each flashcard simultaneously pronouncing the words. The teacher should support them in every step, by saying "Good job!".

"Say out a word" game also aims to vocabulary practicing. The teacher hides the flashcards behind his back, then showing them quickly one by one afterwards to the children to say out a word related to a picture.

"Magic hat" The hat is needed for this game and the small flashcards. The teacher invites a child a gives him a hat with the flashcards, then the child should take them out one by one, saying "this is a *book*, this is a *table*, this is a *chair*, this is a *ball*".

"Pantomime game" is a game of showing the children the actions with the help of body language and the learners guess out the word related to the action. Some key sentences can also be taught through the actions, so the children can guess out not only the words, playing this game, but also the sentences.

"Little teacher" game. This game makes a child a little teacher, who is invited to check other children's knowledge, by holding the flashcards and asking them *"what's this"*. Other children respond: *"it's a chair, it's a table, it's a desk..."*. Then the little teacher says: *"Good job"* and praises each child with a high-five and a sticker.

"Music chair" game. Another game that targets learning vocabulary. Five chairs are put to make a circle. The teacher plays music, then, after an abrupt stop, every child should sit on his chair. If there are five chairs, there must be 6 children, so that one child, who failed to sit on a chair, after a stop, should name all the words he learnt during the class.

"Little speech" aims to recycle all the vocabulary the children learnt during the class and finally produce a speech. The teacher invites the child and gives him the flashcards. The child first should introduce himself, by saying: **"Hello, everyone! My name is Helen. I'm a girl. I'm five. Look, this is a table, this is a chair, this is a ball, this is a book. Thank you"**. After successfully introducing the speech, the teacher should guide other children to applaud to the "little teacher" and give him a high-five.

This game practise both listening and speaking comprehensions, because the children listen to the teachers voice and should react quickly. This helps them to learn the words in an extremely cheerful way.

To start any game, the teacher should ask the children, which game they would like to play. If they hesitate, suggest to play one of the above mentioned games. Then, what is important, the teacher should introduce the rules of the games, making sure that everyone understands them well. The best way to introduce the rules is demonstration.

In Chinese training centers there is always a teacher assistant, working with a foreign teacher in pair, therefore, the game can be demonstrated by both of them.

The teacher says: "Do you want to play a hammer game? Who wants to play it first? Oh, Helen (assistant) wants!"

Doing so, the teacher guides the assistant show the game to the children and the children get the rules. This is a real communication between the teacher and the children throughout 90 minutes class, in which children grow and develop in a harmonious way.

As it was mentioned before, the games should be chosen according to the skills the teacher wants to practice. There are four language skills, such as listening, reading, writing and speaking, and this communicative approach guides the children to deliberately master more both speaking and listening skills, which are not trained enough through the conventional methods of teaching.

There are normally no more than 10–12 children in each group. To gain successful result I was always searching for the best approach during my two years of working in China as an ESL teacher, and the lesson- plan described below is a result of my two years journey, in which gamification plays the most vital role in pending successful results.

Effectively-created plan.

1.1 Warm-up part. First of all, we will start with the greeting of each other:

"Hello, boys and girls!"

"Hello, Lara laoshi".

Then continue with a warm-up song, plenty of which can be found on YouTube. They are called **"Hello Song"**, **"Hockey-Pockey"**, **"How are you"** and etc.

1.2 After the warm-up song there is a small talk with the kids. The teacher invites the children one by one, asking **"how are you"**, then the child responds

"I'm ok/great/wonderful/how about you?"

This will let both support the dialogue.

The questions **"how old are you/what's your favorite color/food/animal"**.

Then the teacher guides the child to chose one of the partners to ask each other the same questions. After each successful result the teacher should give the child a high five to support him and keep the energy up.

1.3 Normally the kids follow the rules of behavior in class, and from time to time, when switching into another part of the lesson, they must be revised.

Teacher says:

"Now I want to check whether you know all the classroom rules", "One, two, three".

The children should respond: **"Four, four, four"**. This helps the teacher get their attention back, in case they are distracted or overexcited after an extremely active game.

Another rule is related to their behavior when they know the right answer to the question, they should say: **"Teacher, teacher, let me try"** without shouting the response out loud. Another exercises can also be practiced: **"stand up/sit down/hands up, hands down"**.

1.4 After having repeated the classroom rules, the revision of the previous material is followed.

The teacher should say:

"now I want to check whether you remember the new words we learnt last time", hiding the flash cards behind the back, then showing to the audience very quickly one by one to check the children's knowledge. In case not all of them know the words for 100%, the teacher may play a couple of games, such as a **"hammer game"** or **"hoops game"** to let them revise the content once again. After this part of the lesson the teacher may switch into the new content.

1.5 To lead into the new content the teacher basically takes a flash card, demonstrating an extremely astonished face, as if he does not know what is it on the picture and then ask the children:

"Can you please tell me, what's this".

Normally some of the children may respond in Chinese. Here the teacher may pretend he understands and say to the child happily: **"Right, it is an apple!"**, supporting with a body language, then repeat with the children the word "apple" several times **loudly and in a low voice, quickly and slowly**. May also let the children clap the flash card, when uttering the word without letting him clap for the first time to joke them out. And do the same with all of the new words. There are always specially related songs on the CD's of the books, which are absolutely crucial when learning the new material and keeping the children energized. They also help them to learn the material quicker and easier.

The video songs are helpful, but the teacher should also use body language, which will stimulate the brain to memorize the word in connection with a body movement. That's how children not only learn the words, but sing the songs and dance. This makes the process of learning utterly wishful for the children.

After having introduced the new material, the teacher should act a little bit like animator and ask the children:

“*Hm, now I think it is high time to play games. Do you want to play a hammer game with me?*”. The children should be taught to respond: “*Yes, I do*” raising their hands.

Then the teacher should distribute all the new flashcards all over the floor with the picture up and invite two children, giving them two toy hammers. Then pronounce: “*One, two, three, go!*” and pronounce the words one by one and the children in their turn should hit the appropriate flash cards. Then the teacher invites another children.

Another game that allows to practice the words is called the “*hoops game*”. 7 hoops are distributed on the ground and one flash card is put into each hoop. The child should jump from one hoop onto another and pronounce all the words.

After 10 minutes break the second part of the class may be started with a song related to any topic.

Then another game is followed, which is called “*London Bridge*”. The teacher builds a “bridge” with the teacher’s assistant

and all the children make a line, crossing the bridge, while participant sing the song “

At the end of the song the child, which is caught is “responsible” to answer the teacher’s questions. The teacher asks: “what is this”, the child should give the answer. Do the same with other children. This game will absolutely consolidate the material.

The final part of the lesson is devoted to a “*Little Speech*” game. First, the teacher performs a little speech, holding the flashcards: “*Hello, everyone. I am Lara. I am a girl. I am five. Look. This is an apple. This is an orange. These are bananas. This is a pear. The fruits are yummy. Thank you.*”

After demonstrating them an example, the teacher should invite the students one by one to deliver a speech, supporting them if needed.

Having finished this part, the teacher gives everyone a high-five and the stickers to praise the children and plays “Good buy song”.

References:

1. Lin Hong. Using games in Teaching English to young learners. The Internet TESL Journal, No 8, 2002.
2. Khan J. Using games in Teaching English to young learners. Teaching English to Children. From practice to Principle England: Longman, 1996

Интерактивные игры в программе Microsoft PowerPoint

Соколова Дарья Михайловна, учитель информатики и ИКТ

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Череповца (Вологодская обл.)

Интерактивная игра — это активная обучающая игра, основным методом проведения которой является интервенция, то есть вмешательство, а также процесс социального взаимодействия участников игры с компьютером, планшетом, доской и т. д. Такие игры имеют ряд преимуществ:

- активизируют внимание учащихся,
 - развивают ассоциативное мышление,
 - мотивируют познавательный интерес,
 - способствуют снятию перенапряжения, переутомления и утомления,
 - делают процесс обучения простым и интересным.
- [1]

Благодаря современным технологиям существует множество различных программ для создания интерактивных игр, одной из которых является широко известная программа Microsoft Office PowerPoint.

PowerPoint — это программа для подготовки и просмотра презентаций, которая является частью офисного пакета Microsoft Office. Как правило, презентация используется в выступлениях перед аудиторией, чтобы привлечь внимание и визуализировать важную информацию. На уроках в школе учащиеся изучают принципы создания презентации и учатся выступать перед аудиторией. В рамках школь-

ной программы изучаются основные возможности данной программы: работа с текстом, графикой и звуком, готовые шаблоны, анимация и переходы между слайдами, гиперссылки, триггеры и макросы, что позволяет сделать интерактивную презентацию, простую игру или тест. В рамках проектной деятельности учащиеся могут улучшить навыки работы в программе PowerPoint, изучив встроенный язык программирования Visual Basic for Application (VBA). В данной статье приведены интерактивные игры, созданные учащимися 10-х классов, и показаны возможности программы PowerPoint, которые были использованы для их разработки.

Игра «100 к 1»

Данная игра является аналогом известной телевизионной передачи и для того, чтобы сохранить принцип игры, предварительно была собрана статистика общественного мнения. Ученикам 10–11-х классов было предложено ответить на вопросы, которые включены в игру.

В игре соревнуются две команды, каждая из которых состоит из пяти человек. Весь игровой процесс состоит из пяти «игр» — простой, двойной, тройной, игры наоборот и большой игры. В первых трех играх задача участников — назвать наиболее популярные ответы на вопросы, в игре наоборот — большее количество очков дается за наименее популярный вариант. В течение первых четырех игр

команды зарабатывают очки, в большой игре участвует команда с наибольшим количеством очков. Если в финале команда набирает 200 очков, она победила.

Важную роль в игре выполняет табло, на котором отображаются шесть самых популярных вариантов ответов

на вопросы (изначально скрытых) и шесть индикаторов промаха (по три на команду). В этом проекте ребята постарались передать принцип игры как технически, так и визуально. На рисунке 1 представлено табло простой игры в начале и в конце тура.



Рис. 1. Начало и окончание простой игры

Данный проект создан в программе Microsoft PowerPoint с использованием языка Visual Basic for Application (VBA). В проекте осуществляется работа с надписями (Label) и кнопками (CommandButton).

Для скрытых вариантов ответа использованы кнопки (CommandButton), по умолчанию надписей на них нет. При нажатии на кнопку, на ней появляется ответ с баллами, а количество набранных очков пересчитывается и записывается на табло (Label). Если команда допустила ошибку, то ведущий нажимает на кнопку промаха, чтобы она загорелась. Набранные в конце очередной игры очки начисляются выигравшей команде при нажатии на кнопку «Команда 1» или «Команда 2» и отображаются на следующем слайде.

Интерактивная игра «100 к 1» предназначена для проверки знаний и расширения кругозора учеников 8–9 классов по информатике.

Игра-квест «Детективы ведут расследование»

Интеллектуально-познавательная игра «Детективы ведут расследование» построена в форме квеста и предназначена для привлечения внимания учащихся к изучению математики, повышения уровня интеллекта и логики учеников.

По задумке в школу пробрался хулиган и получил данные для доступа к электронному журналу. Пока он не успел исправить оценки, необходимо его обнаружить. Учащиеся разбиваются на команды по 4–5 человек, каждая команда получает компьютер с игрой. Чтобы вычислить преступника, у них есть список подозреваемых и показания свидетелей. Игра «Детективы ведут расследование» состоит из 6 этапов. На каждом этапе ребята

там предстоит выполнить задание и получить подсказку от свидетеля. Задания на каждом этапе разнообразные: как на логику, так и на вычисления. В презентации указано либо само задание, либо указание, в каком кабинете его нужно выполнить. По ходу игры учащиеся решают задачи и вводят ответы в соответствующие графы на слайдах презентации, если задание решено правильно, то появляется подсказка. Ограничений на количество попыток нет, то есть ребята могут перерешивать задания, а могут переходить к следующему этапу. Список подозреваемых находится в программе, после получения очередного показания свидетеля, команда отмечает тех людей, которые подходят под описание. Вычислив преступника методом исключения, на финальном слайде ребятам необходимо ввести его имя. Побеждает та команда, которая быстрее всех найдет преступника.

Данный проект создан в программе Microsoft PowerPoint с использованием языка Visual Basic for Application (VBA). В проекте осуществляется работа по созданию форм (UserForm), считыванию данных из однострочных полей (TextBox), заполнению списка (ListBox), определению нескольких элементов списка, работа с одномерными массивами, а также работа с надписями (Label) и кнопками (CommandButton).

Навигация в игре осуществляется по кнопкам. На каждом этапе, решив задачу, участники вводят ответ в однострочное поле (TextBox) и нажимают кнопку «Проверить ответ». При нажатии на кнопку проверяется условие, в случае правильного ответа появляется новая форма (UserForm) с подсказкой (рис. 2), иначе сообщение об ошибке.

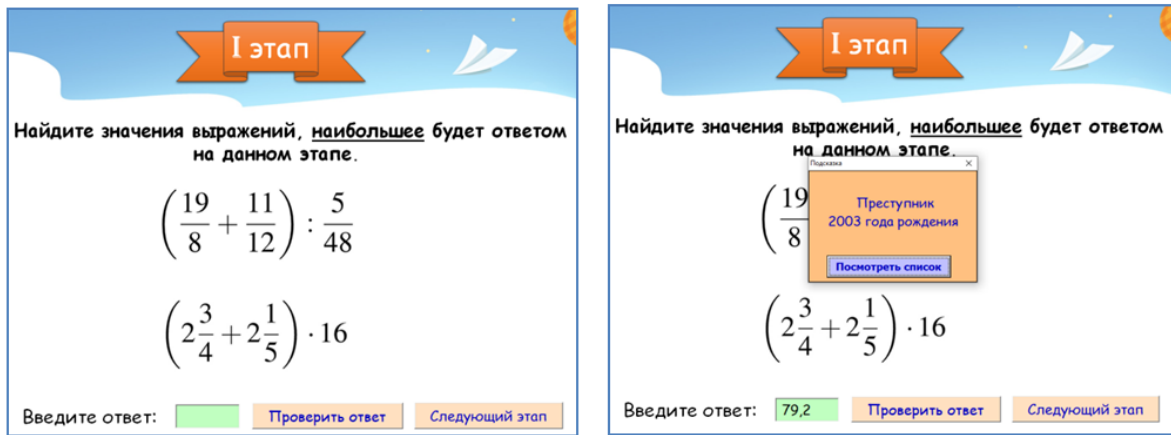


Рис. 2. Первый этап

Прочитав подсказку, участники могут открыть список подозреваемых и сделать отметки. Список вводится с помощью массива строк в элемент управления ListBox (рис. 3). На всех следующих этапах список подозреваемых подгружается заново, но уже с ранее отмеченными под-

зреваемыми, для этого используется одномерный массив, элементы которого принимают одно из двух значений: 1 — выбран, 0 — не выбран. В конце игры необходимо ввести имя подозреваемого, при этом можно снова посмотреть список (рис. 4).

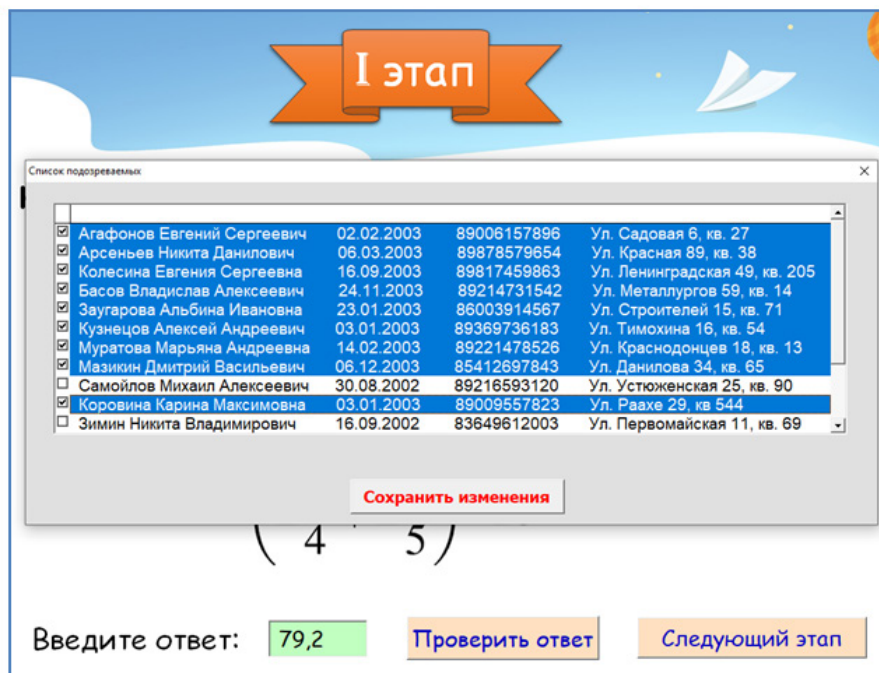


Рис. 3. Список подозреваемых

Игра «Детективы ведут расследование» может использоваться на уроках математики и информатики в 7–9 клас-

сах, а также во время внеурочной деятельности (предметные недели и внеклассные мероприятия по предмету).

Литература:

1. Городова Ю. С. Интерактивные игры как инструмент познания и развития речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Режим доступа — URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/interaktivnye-igry-kak-instrument-poznaniya-i-razvitiya-rechi-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>

Дистанционное обучение в инклюзивных группах СПО

Сокольникова Наталья Евгеньевна, преподаватель, методист

Калужский колледж сервиса и дизайна

В 2020 году в связи с создавшейся эпидемиологической обстановкой в стране и быстрым переходом всех обучающихся на дистанционное обучение на длительный срок преподаватели и обучающиеся испытали все возможные трудности такого обучения. В создавшейся ситуации многие преподаватели оказались в затруднительном положении вести занятия дистанционно. Оказалось, что многие наши обучающиеся знают гораздо больше программного обеспечения, чем их педагоги.

В ГАПОУ КО «ККСД» уже было организовано дистанционное обучение на платформе «moodle». В основном платформа использовалась для часто болеющих и отсутствующих длительное время обучающихся инвалидов. Поэтому работа велась в индивидуальном порядке с учетом особенностей каждого студента.

В возможности такой платформы (<http://kksddist.beget.tech>) входит и статистика посещений сайта, и возможность отслеживания прохождения курса, и проверка ответов, которые поступают от учеников, и проставление им оценок, возврата на доработку, написание сообщений. В ГАПОУ КО «ККСД» закуплены три электронных учебно-методических комплекса для специальностей «Технология парикмахерского искусства», «Операционная деятельность в логистике» и профессии «Портной».

Все эти ЭУМК размещены на данной платформе и могут быть использованы преподавателем и обучающимися для дополнительного обучения или для изучения в процессе освоения учебной программы согласно ФГОС.

Теперь эта платформа вынуждено используется на всех студентов. Практика показала, что удобнее всего обучающимся и преподавателям построить обучения по неделям. За каждую неделю согласно расписания выкладываются материалы для изучения в различных форматах.

Для слабовидящих студентов это формат pdf и аудио-файлы.

Практические работы, лабораторные работы выкладываются в качестве методического пособия для дальнейших проработок.

Конечно же, обучающиеся не могут самостоятельно изучать материал, необходимы консультации и онлайн-занятия.

Поэтому платформа дистанционного образования должна поддерживаться группой в социальной сети (например, ВК). Таких групп может быть несколько. Отдельные группы мы создаем по предметам или нескольким предметам одного преподавателя. Так удобнее и информативнее общаться по интересующей всех проблеме и не мешая другим.

В ГАПОУ КО «ККСД» существует официальная группа «ККСД» в социальной сети «ВКонтакте». Параллельно, для каждой группы отдельно созданы сообщества или бе-

седы, для оперативного общения и передачи материалов с заданиями.

Для возникающих вопросов используется чат, электронная почта. Преподаватель вынужден консультировать обучающихся в личных сообщениях, и зачастую по одним и тем же проблемным вопросам. Многие преподаватели выразили мнение, что дистанционное обучение занимает намного больше времени и в подготовке, и в консультировании. Всего этого можно избежать, правильно организовав свою деятельность.

Большую роль в дистанционном обучении сыграли видео трансляции уроков. Они не отменяют онлайн занятий и консультаций. Основное их преимущество в том, что обучающемуся удобно просмотреть краткое содержание того материала, который уже выложен на дистанционной платформе в текстовых форматах, который он уже прослушал и просмотрел на онлайн занятии, но остались неясности. Записанное видео можно прокрутить несколько раз и именно на том моменте, который необходим.

Мы рекомендуем воспользоваться трансляциями своих уроков в «ВКонтакте». Для этого достаточно иметь ноутбук и мобильный телефон. Сейчас рекламируется огромное количество программ онлайн-вещания, так называемые программы для стрима на ПК.

Например, на сайте <https://tvoiprogrammy.ru/programmy-dlya-strima> можно посмотреть обзор части из них. Большинство из них бесплатны, русифицированы и позволяют захватывать экран, транслировать видео перед экраном одновременно и в различных форматах экрана. Мы используем у себя OBS Studio.

Данное программное обеспечение отлично поддерживает и запись трансляций в социальные сети и просто запись видео в файл, который потом можно разместить в любом контенте.

Благодаря видео в режиме реального времени студенты могут в чате задавать Вам вопросы по ходу лекции. Данная программа позволяет одновременно захватывать видео с Вашего экрана, то есть демонстрировать ваш рабочий стол, презентации, программы и одновременно захватывать видео преподавателя. Таким образом, можно разместить одновременно два окна с экраном ПК и преподавателем. Окна можно изменять по размеру и местоположению в зависимости от важности происходящего и расставлении акцентов. То есть, преподаватель может на время уменьшить свое изображение и акцентировать внимание на свой рабочий стол и материал, затем наоборот уменьшить изображение рабочего стола и перевести все внимание на себя и свое рабочее место, чтобы показать отдельные приемы, например на манекене.

Трансляции видео мы выкладывает в группу ВК

На всем протяжении трансляции удобнее дублировать «ВКонтакте» с мобильного телефона либо с дополнительно ПК. Тогда вы сможете одновременно вести трансляцию и читать сообщения с вопросами от учеников. После завершения трансляции данное видео будет опубликовано в сообществе и обучающиеся смогут его просмотреть в записи столько раз, сколько им будет необходимо. Это очень удобно.

Для занятий в режиме онлайн, когда одновременно могут разговаривать и они и преподаватель большинство образовательных организаций используют Zoom. Мы рекомендуем рассмотреть программное обеспечение Discord. Эти приложения- платформы для онлайн занятий. Небольшое отличие в том, что Zoom может вести запись онлайн занятия в файл, но зато он ограничивает трансляцию 40 минутами в бесплатной версии. У организатора есть возможность выключать и включать микрофон, а также выключать видео и запрашивать включение видео у всех участников. Можно войти в конференцию как участник с правами только для просмотра.

Discord не ограничивает время проведения занятия, но не записывает в файл. Захват видео с экрана одинаково у обоих приложений. Оба приложения русифицированы. Зачастую обучающиеся уже давно сидят в таких приложениях и с радостью подключаются к вам или пригласят вас в свою уже существующую группу.

Дистанционное обучение все больше входит в нашу жизнь. И если изначально мы рассматривали его как вспомогательный блок в обучении для инвалидов, то сейчас на дистанционное обучение может перейти каждый обучающийся. Задача преподавателя разработать материалы и организовать их подачу так, чтобы обучающийся не испытывал проблем с освоением, имел доступ ко всевозможным ресурсам, знал, что находится под постоянным контролем и может рассчитывать на дополнительные консультации в режиме реального времени.

Для успешного обучения нужны усилия всех участников: и преподавателей, и обучающихся и их родителей.

Литература:

1. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Инструктивное письмо «О дистанционном обучении в среднем и высшем профессиональном образовании» Текст. от 03 июля 1998 г. № 41 / Бюллетень Министерства образования РФ. 1998. — № 9. — С. 20.
2. Андреев А. В., Андреева С. В., Доценко И. Б. Практика электронного обучения с использованием *Moodle*. — Таганрог: Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008.
3. Жапарова, Самал Внедрение системы дистанционного обучения Moodle в высшем образовании / Самал Жапарова. — М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. — 112 с.
4. Учебник для начинающих по среде *Moodle*: <http://moodle.com>
5. <https://moodle.herzen.spb.ru/mod/folder/view.php?id=32109>

Роль и место наглядности при обучении грамматике на уроках английского языка в средней школе

Текова Асият Махамет-Алиевна, студент

Научный руководитель: Безус Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки

В статье рассматривается значение принципа наглядности на уроках английского языка, а также стратегия формирования грамматических навыков с помощью средств наглядности.

Ключевые слова: принцип наглядности, грамматика, грамматические навыки, схемы-опоры, визуализация, иллюстративная наглядность.

Наглядность — важнейший дидактический принцип образования, один из наиболее эффективных и актуальных на сегодняшний день. Известно, что чем больше органов чувств мы привлекаем к восприятию информации, тем более эффективным становится это восприятие. Данное правило было выведено Я. А. Коменским, который дал правильное и широкое понимание наглядности не только как средства зрительного восприятия, но и как средства восприятия информации с привлечением всех органов

чувств. Данное правило известно как «Золотое правило дидактики». Принцип наглядности широко применяется в обучении ИЯ при обучении лексике, письму, аудированию, говорению, и, в частности, при обучении грамматике.

Грамматика представляет собой каркас речи. Без грамматики овладение иноязычной коммуникативной компетенцией (основной целью обучения ИЯ в школе) невысказано.

Грамматические навыки, которые представляют собой грамматическую сторону речи, являются наиболее важ-

ным компонентом речевых умений: аудирования, говорения, чтения и письма. В связи с этим, формирование данных навыков немаловажно.

Существенную роль, в формировании грамматических навыков, играют наглядные средства обучения: схемы, таблицы, раздаточные материалы, презентации, подстановочные таблицы, аудиоматериалы, видеоматериалы и т. п. В современных реалиях способы реализации принципа наглядности расширились и усложнились. Сегодня «рынок» наглядности предлагает использование разнообразных инструментов: от примитивных карточек и предметов, движений и жестов, до сложнейших компьютерных программ и созданий моделей объективной реальности.

Разумеется, большое количество наглядных материалов сосредоточено и в самом кабинете иностранного языка в виде разного рода грамматических таблиц, схем, карт и картинок, которые висят на стенах. Но наличие наглядных материалов еще не означает, что принцип наглядности реализуется. Главная проблема реализации принципа наглядности состоит в том, что формально он используется, но по факту мы видим, что эти наглядные средства не работают. Наглядность должна быть функциональной — она должна работать, облегчать путь к познанию, а не усложнять и становится чем-то малопонятным. В реализации данного принципа, как всегда, бытует две крайности [6, с. 2]:

1. Полное игнорирование и пренебрежение. В лучшем случае — это таблицы, схемы и картинки, висящие на стенах кабинета, к которым никто не обращается, и лишь изредка кто-то может невольно бросить на них свой взор.

2. Злоупотребление. Очень типичная картина, когда учитель увлекается использованием наглядности на столько, что тем самым уводит внимание детей от главной цели урока.

Как показывают массовые исследования, некоторые учителя не имеют ясного представления о том, когда и как надо использовать наглядность, в каких случаях применение наглядных пособий необходимо и полезно, а в каких ненужно и даже вредно.

Когда, где и как следует применять принцип наглядности при обучении грамматике на уроках английского языка в средней школе? Для того, чтобы ответить на данный вопрос нам следует разобраться в структуре формирования грамматического аспекта речи.

Е. А. Маслыко рассматривает три основных этапа формирования грамматического навыка: 1) ознакомление и первичное закрепление; 2) тренировка; 3) применение. [3, с. 29]

Особое внимание наглядности можно уделить на этапе ознакомления и первичного закрепления, так как целью данного этапа является создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях общения. На этом этапе необходимо раскрыть значение, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль её понимания учащимися и первичное закрепление.

Ознакомление с новым грамматическим материалом для продуктивного усвоения чаще всего осуществляется в учебно-речевых ситуациях. Средства наглядности, применяемые для создания учебно-речевых ситуаций при семантизации грамматических явлений, разнообразны:

1. Использование реальных предметов и физических действий для раскрытия сущности явления.

2. Привлечение воображаемых действий (жестов, пантомимы) для передачи значения того или иного явления.

3. Использование различных средств изобразительной наглядности (картин, серий картинок, фотографий, открыток, слайдов, марок, планов, ментальных карт, схем, таблиц, диаграмм), в которых моделируются фрагменты действительности, служащие предметом высказываний.

4. Использование учебных фильмов (мультфильмов, видео-роликов, кинофрагментов), позволяющих наглядно и ситуативно представить особенности употребления того или иного явления.

5. Создание иноязычного контекста путем ссылки на реальные события, отношения, факты, реалии (из жизни обучающихся). Такие ситуации создаются словесным путем, с опорой на внутреннюю наглядность.

6. «Разыгрывание» речевых поступков в «предлагаемых обстоятельствах» с использованием кукольного или теневого театра. В экспозиции сообщаются условия и сведения об участниках общения. Роли персонажей, если нет соответствующей фонограммы, «озвучивает» преподаватель. «Предлагаемые обстоятельства» могут сочетаться со зрительной наглядностью [3, с. 30].

Как считает Е. И. Пассов на уроке формирования грамматических навыков существует три главных вида работы: 1) экспозиция, 2) презентация нового грамматического материала, 3) автоматизация речевого материала [5, с. 402].

1. Экспозиция. Здесь задача учителя состоит в том, чтобы заинтересовать учеников и продемонстрировать использование новой грамматической формы. Сделать это можно с помощью аудиовизуальных средств наглядности.

2. Презентация нового грамматического материала. Здесь в качестве наглядности могут использоваться схемы-опоры. Закрепить в памяти воспринятое и осознать новое возможно с помощью правил-инструкций. Подобные инструкции используются как визуальное средство наглядности.

3. Автоматизация. Процесс автоматизации должен пройти шесть последовательных стадий формирования грамматического навыка: 1) восприятие, 2) имитация, 3) подстановка, 4) трансформация, 5) репродукция, 6) комбинирование.

Имитационные упражнения можно построить на основе аудио наглядности. Следующая стадия — **подстановка**. Здесь в качестве наглядности уместны подстановочные таблицы. Затем на этапе трансформации в качестве наглядности можно использовать правила-инструкции (таблицы, схемы). Последняя стадия формирования грамматического навыка — **репродукция**. Данный вид упраж-

нений также выполняется с помощью наглядности в виде визуальных опор.

Итак, мы рассмотрели структуру формирования грамматических навыков и какие инструменты наглядности на каждой стадии можно использовать. Помимо таблиц, схем, схем-опор, аудио и видео материалов (презентации, кинофильмы, видеофильмы, мультфильмы, отрывки из кино, слайд-шоу т. п.), нельзя забывать и о натуральной (естественной) наглядности, которая представляет собой реальные предметы или процессы. Подобного рода натуральная наглядность будет иметь куда больший эффект, нежели таблицы и схемы.

Наглядные средства обучения не однородны, так же, как и грамматические явления, поэтому важно уметь подбирать к каждой теме тот инструмент наглядности, который будет наиболее эффективен.

Большое разнообразие видов имеет иллюстративная наглядность. Часто к иллюстративной наглядности прибегают для придания процессу учения ситуативного характера. Это очень важная функция наглядности. Особо хочется отметить в этом плане условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. Если, к примеру, дается установка: «Согласна ли вы со мной?», а затем подаются реплики: «Эта книга очень интересна», «Это платье старомодно» и т. п., то первую фразу следует сопровождать показом какой-то книги, а вторую — картинкой с изображением платья. Иначе фразы лишаются ситуативной отнесённости и упражнение, несмотря на речевую установку, остается формальным, чисто условным, а не условно-речевым [5, с. 263].

В качестве иллюстративной (или изобразительной) наглядности при обучении грамматике используются, помимо схем и таблиц, картинки, диаграммы, инфографика, ментальные карты и т. п.

Если говорить о диаграммах, как средствах наглядности, то следует сказать, что они способствуют развитию критического мышления, увеличивают процент успешного усвое-

ния материала, а также способствуют развитию фотографической памяти.

Еще один вид наглядности — инфографика. Это графики, в которых используется комплексная информация, необходимая для быстрого представления большого количества данных. Она дает возможность приобрести учениками навыки организации собственного информационного пространства, найти эффективные способы поиска и преобразования информации для решения поставленных учебных задач и самостоятельной познавательной деятельности. По сути, инфографика — это сочетание любого текста и графики [2, с. 116].

Одним из типов инфографики является так называемая ментальная карта (mindmap). Ментальная карта — это техника визуализации мышления. К сожалению, данный вид наглядности крайне редко используется учителями. Использование ментальных карт заставляет активно работать оба полушария мозга.

Как мы видим, существует масса средств наглядности. Главное уметь их использовать в нужном месте и в нужное время. Но, к сожалению, учителя либо игнорируют данный принцип, либо не умеют его реализовывать качественно и верно. Учителю при обучении грамматике на уроках английского языка следует, использовать различные виды наглядности, а не ограничиваться лишь тем, что предлагает учебник, — а он мало что может предложить в плане наглядности, как показал наш анализ современных УМК.

Несмотря на значимость грамматических навыков и основополагающую роль в овладении иностранным языком, учащиеся больше всего не любят заниматься именно грамматикой на уроках иностранного языка. В связи с этим мы видим необходимость правильного и эффективного использования наглядных средств обучения как инструмента оптимизации процесса овладения иноязычной компетенцией. Главное помнить, что неправильное использование средств наглядности, либо злоупотребление ими, отворачивает эффект от «положительного» к «отрицательному».

Литература:

1. Артемов В. А. Психология наглядности при обучении. — М.: Просвещение, 2016. — 345 с.
2. Гафурова Н. В., Чурилова Е. Ю. Педагогическое применение мультимедиа средств: учебное пособие. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2015. — 204 с.
3. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга учителя иностранного языка. — Минск: Вышэйшая школа, 2015. — 540 с.
4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного. — М.: Русский язык. Курсы, 2015. — 568 с.
5. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. — Ростов на/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2016. — 640 с.
6. Фридман А. М. Наглядность и моделирование в обучении. — М.: Знание, 1984. — 80 с.

Риски организации наставничества в школе

Тулякова Валентина Владимировна, студент магистратуры

Сургутский государственный университет

Наставничество является востребованным и проверенным механизмом вхождения в корпоративную культуру организации и профессионального становления нового специалиста, а также методом обучения и развития молодых педагогов. Необходимость расширения практик наставничества в образовании обозначена как одна из актуальных проблем в нацпроекте «Образование», принятом в 2013 году [10].

Очевидно, что в новом витке развития наставничества есть свои проблемы. С одной стороны, в педагогическом сообществе XXI века доказательство эффективности системы преподавания на основе опыта учителя-стажиста является неочевидным. Молодые педагоги чаще не настроены «трепетно вслушиваться в слова педагогического гуру». С другой стороны, не каждый опытный педагог рискнет выступить для начинающего коллеги образцом профессиональной деятельности. Поэтому педагогические особенности наставничества, его формы, методы, содержание требуют переосмысления. Этим обусловлена актуальность темы работы.

В чем сущность наставничества, как метода управления профессиональным развитием молодого специалиста? Каково содержание деятельности наставника в современных условиях развития образования? С какими рисками сопряжена наставническая работа в образовательной организации? Как их минимизировать? Задача статьи — попытаться найти ответы на эти вопросы.

Отечественные исследователи рассматривали наставничество как средство вхождения в профессию (С. Г. Вершловский) [1], интенсификации процесса профессионального становления молодого педагога (И. В. Крутлова) [9], мотивации к саморазвитию (Е. Ю. Илалтдинова) [6], профессиональной социализации (С. В. Фролова) [6], как технологию субъект-субъектного формирования педагогических кадров (Н. М. Полетаева, Л. Е. Лукина) [12], «синергетическую систему, самоорганизации и самореализации субъектов образовательного сообщества» (Т. Ю. Осипова) [10] и т. д. В трудах западных менеджеров образования наставничество обозначается термином «менторинг», главным преимуществом которого является возможность молодого педагога учиться профессии изнутри.

Задачами наставничества являются интеграция молодого педагога в профессиональную среду, социализация в ней, сохранение и преумножение положительного опыта поколений педагогов, мотивация участников педагогического процесса на творческое взаимодействие. М. А. Червонный называет наставничеством процесс обучения наставником-методистом, назначаемым административно, молодого специалиста теории и методике предмета. [17] Это свойство административного участия отличает отечественное понимание наставничества от западного.

Современная интерпретация понятия наставничества основана на «закрепительно-прикрепительной» тактике и означает сопровождение молодого специалиста наставником-профессионалом, помощь мастера в закреплении в профессии, в ликвидации возможных профессиональных пробелов, которые есть у начинающих педагогов, адаптацию и интеграцию молодого специалиста в педагогический коллектив.

Сущностными признаками наставничества являются систематическая методическая работа опытного педагога с молодым, демонстрация стажистом профессиональных достижений, раскрытие смыслов педагогической деятельности, мотивация к ней, передача ценностного отношения и традиций, утвердившихся в образовательной организации.

Итак, наставничество — это эффективный способ интеграции и социализации молодого педагога, позволяющий сохранить и преумножить опыт многих поколений педагогов.

Наставник, как руководитель профессиональным становлением молодого специалиста, выполняет следующие управленческие функции:

1) содействует формированию профессионально-педагогической компетентности специалиста, освоению им базовых умений и обретению опыта профессиональной деятельности, необходимого для самостоятельной успешной работы;

2) обеспечивает молодому специалисту постоянную конструктивную, развивающую обратную связь о его деятельности, помогает планировать профессиональный рост;

3) помогает осознать и осмысливать ценностную составляющую педагогической деятельности и профессионально-личностного развития, сохранять корпоративную и соблюдать педагогическую этику.

В современном педагогическом сообществе наставнику, кроме богатого профессионального опыта, образования, высоких показателей педагогической деятельности, необходимо быть помощником, андрагогом, коучем и ментором [13]. Также наставник должен обладать профессиональными навыками: глубоким знанием своего предмета, системным мышлением в области проблем образования, коммуникативными способностями. На первый план выходят личные качества наставника: авторитет в коллективе, готовность делиться опытом, позитивный настрой, оптимизм.

Какие риски могут быть в работе института наставничества?

1. Формализованное неэффективное наставничество.

Формализованное наставничество — это взаимодействие молодого специалиста и опытного педагога, которое дальше оформления на бумаге не ушло. В таком наставничестве принято положение о наставничестве, разрабо-

тана система мотивации наставников, составлен письменный трехсторонний договор между наставником, молодым учителем и образовательной организацией, оговорены обязанности всех сторон договора. Наставник назначен администрацией, но готовности и профессиональных навыков для этого у педагога нет.

Систематическое взаимодействие не получается ввиду постоянно возникающих дел по более важным «причинам». Возможно, даже состоялись одна-две встречи, составлен план работы, который остался на бумаге. Причинами такого наставничества являются профессиональное выгорание и педагогическая перегрузка наставников, коммуникативные барьеры, авторитарность со стороны наставников, подавление самостоятельности и инициативности молодых педагогов, а иногда недостаточное материальное стимулирование работы наставника.

Управленческим решением в этом случае является непосредственный и опосредованный контроль работы наставника. Непосредственный контроль может быть проведен в виде собеседования, знакомства отчета, совместного посещения и анализа занятия и т. д., опосредованный — в виде представления промежуточных результатов работы: творческого отчета, публичного выступления молодого специалиста, проведения им открытого урока и т. д.

2. Недостаточная компетентность наставника в решении проблем молодого специалиста.

Риск встречается в модели «один наставник — один наставляемый». Такая модель — самая распространенная в педагогической практике, но требующая высокой квалификации опытного педагога. Для минимизации риска модель можно разнообразить: создать банк наставнических разработок по материалам опыта нескольких наставников, включить дистанционные формы работы с молодыми педагогами.

Действенным способом уменьшения этого риска является организация работы наставнической группы из двух-трех опытных педагогов и молодого специалиста. В этой группе курирующие различные направления деятельности молодого специалиста педагоги работают по направлениям. Один из них помогает решать вопросы учебной деятельности, другой — организацию внеурочных курсов, третий — проектную работу с учащимися.

Содержание деятельности в тандеме «молодой педагог — наставник» разнообразное: знакомство с функционалом, документацией, посещение и анализ уроков, деятельност-

ное сопровождение учителя в выстраивании профессиональной траектории, помощь в участии в профессиональных конкурсах и проектах, включение молодого учителя в новые виды деятельности.

Управленческие решения по развитию этой формы наставничества — опосредованный контроль: участие молодого специалиста в профессиональном конкурсе, выступление в профессиональном сообществе.

3. Неготовность молодого специалиста принимать помощь наставника.

Этот риск показывает, что наставничество — это двусторонний процесс». Причиной является высокая степень социализированности молодежи в социальных сетях и недостаточная социализация в коллективе. Современных молодых педагогов отличают высокие амбиции, стремление к лидерству, более высокий уровень сформированности информационной компетентности и критического мышления.

В этом случае применимы взаимообогащающие активные формы наставничества: взаимообучение, при котором в зависимости от содержания проблемы и компетентности педагогов, меняются ролевые позиции каждого из участников взаимодействия. Возможно применение приемов коучинга — «персональной тренерской работы», тьюторства — «осуществления постоянной помощи взрослому, обучающемуся в решении вопросов организации обучения» в режиме взаимовыгодного решения педагогических проблем обеих сторон.

Управленческое решение: обучение наставников, включение творческой группы в проекты, применение интегрированных форм работы.

Наставничество в современном мире получает новые признаки: молодые педагоги не имеют достаточных профессиональных навыков, чтобы показывать такие же результаты, но обладают совершенно новыми профессиональными умениями, которых нет у стажистов-наставников. Поэтому к задачам оказания помощи в профессиональном становлении молодых педагогов и освоения ими лучших практик добавляется функция взаиморазвития и взаимообогащения педагогической компетенции обеих сторон участников наставничества, становится ответом на вызовы времени. Можно смело утверждать, что наставничество — не модный тренд, а форма управления развитием человеческих ресурсов организации, развивающая и молодого педагога, и наставника, его сопровождающего.

Литература:

1. Паспорт федерального проекта «Современная школа». Приложение к протоколу заседания проектного комитета по основному направлению стратегического развития Российской Федерации от 7 декабря 2018 г. № 3. [Электронный ресурс]. URL: Современная+школа.pdf/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa.
2. Вершловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Советская педагогика. 2015. № 4. С. 76–84.
3. Дудина Е. А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 49–61.

4. Игнатъева Д. А. Роль наставника в профессиональной деятельности молодого педагога // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 5 февр. 2016 г.) / редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 9093. ISBN 978-5-9907548-6-7.
5. Игнатъева Е. В., Базарнова Н. Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского университета. 2018. URL: Электронный ресурс. <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-v-sovremennoy-shkole-mif-ili-realnost>
6. Илалтдинова Е. Ю., Фильченкова И. Ф., Фролова С. В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3. С. 2. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-3-2
7. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис... канд. пед. наук. М., 2007. 178с.
8. Осипова Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. 2015. № 03. С. 1-9.
9. Папуткова Г. А., Картавых М. А., Прохорова И. В. Клиническая практика -инновационный инструментальный компетентностно-ориентированного профессионально-педагогического образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 4. Том 1. С.96-101.
10. Паспорт федерального проекта «Современная школа». Приложение к протоколу заседания проектного комитета по основному направлению стратегического развития Российской Федерации от 7 декабря 2018 г. № 3. [Электронный ресурс]. URL: [Современная+школа.pdf/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa](https://www.gov.ru/storage/attachment/82dc2bf1-04ce-9d57-5f14-6f94d1bce9aa).
11. Полетаева Н. М., Лукина Л. Е. Роль наставника как одной из наиболее эффективных форм управления знаниями в развитии кадрового потенциала региональной системы образования // XIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции / под общей редакцией В. Н. Скворцова; Л. М. Кобрин. СПб., 2015. Т. 2. С. 109-115.
12. Родионова Е. Л., Илалтдинова Е. Ю., Фролова С. В. Институт двойного наставничества -основа механизма постдипломного сопровождения выпускника целевой подготовки педагога // Нижегородское образование. 2017. № 2. С. 85-92.
13. Седых Е. П., Фёдоров А. А. Тренажер «дополненной педагогической реальности»: теоретическое обоснование // Вестник Мининского университета. 2017. № 2.
14. Сергеева С. В., Калашникова С. С., Воскресасенко О. А. Психолого педагогическое сопровождение деятельности наставника в высшей школе // Научные исследования в образовании. 2010. № 5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-deyatelnosti-nastavnika-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 15.03.2018).
15. Шилова О. Н., Ермолаева М. Г., Ахтиева Г. Р. Современное состояние и проблемы развития наставничества в образовательной организации // Человек и образование. 2018. Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-i-problemy-razvitiya-instituta-nastavnichestva-molodyh-uchiteley>

Коррекционно-развивающая среда как механизм, обеспечивающий процесс социального взаимодействия родителей и детей

Фомина Екатерина Алексеевна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

Коррекционно-развивающая среда представляет собой комплексный, системный, вариативный, пластически изменяющийся механизм постоянной психолого-педагогической помощи ребёнку с отклонениями в процессе становления социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми, реализации мобильности и общественной активности. И поэтому должна, осуществляя важные функции в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, иметь свои цели и задачи, для представления комплекса условий, которые оказывают влияние на коррекционный процесс, а также выступать механизмом для обеспечения качественного взаимодействия родителей и детей.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая среда, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекция, сфера, задача, цель, факторы, формирование, доступность, социализация, родители, взаимодействие.

Коррекционно-развивающая среда осуществляет ряд важных функций: образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, коммуникативную. Раз-

рабатывая систему включения ребенка в разные занятия, нужно иметь ввиду доступность и поэтапность повышения количества объектов. Изменения, происходящие в от-

дельных компонентах среды, взаимозаменяемость одного блока на другой, представляет собой требуемый фактор для создания «зоны ближайшего развития» [3]. Органическая схожесть игровых ситуаций, объединенные, улучшенные, обогащенные, видоизмененные являются ключевыми направлениями формирования самостоятельности ребенка, исправления социального недоразвития, оживления случайного интереса к какой-либо игровой или дидактической ситуации. [2]

Самыми важными факторами организации коррекционно-развивающей среды выступают:

- учёт индивидуально-типологических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья;
- эмоциональная концентрация среды;
- учёт нужд ребенка в индивидуальной и совместной деятельности.

Исходя из этого, стоит отметить, что коррекционно-развивающее пространство должно быть построено таким образом, чтобы каждый ребенок мог заниматься любимым делом. Следует оформить его информативно системным, что позволит разнообразить дидактический материал. Также отметим, что все составляющие развивающего пространства должны быть взаимосвязаны между собой, по содержанию и художественному решению, создавая при этом формирование социальной компетентности в играх, занятиях, общении со сверстниками и взрослыми.

Обеспечение процесса социального взаимодействия родителей со своими детьми, с помощью коррекционно-развивающей среды в школе сегодня является весьма важной задачей. Потому что на эту среду оказывает влияние в первую очередь Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС). [4] Реализация деятельности детей в школе с отклонениями в развитии запрашивает формирование такой среды, которая наиболее полным образом будет отвечать всем необходимым требованиям и будет именно направлена на общее развитие детей, а также будет занимать особое место в коррекционном прохождении нехватки психофизического развития детей. Также стоит отметить, что коррекционная развивающая среда занимает особое место в реабилитации, адаптации, в социальном развитии и в воспитании детей с отклонениями. Такая среда осуществляет коррекционную помощь, а также позволяет создать такие условия, которые будут решать задачи детей с ОВЗ.

Подчеркнем, что сегодня требуется улучшение коррекционно-развивающей среды вследствие введения нового стандарта в образовании. Также стоит отметить, насколько важен социальный капитал родителей как ресурс управления коррекционно-развивающей среды в школе. Благодаря социальному капиталу родителей и школе возможно прийти к общему результату в воспитании обычных детей и детей с отклонениями. Стоит отметить, что благодаря взаимодействию родителей и педагогов решаются практически все проблемы родителей (происходит увеличение компетентности родителей, интереса к жизни ребенка, знаний общения и воспитания), происходит управление

коррекционно-педагогической среды, результативная коррекция и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). [6]

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что имеющиеся на сегодняшний день условия формирования результативной учебной и воспитательной деятельности предъявляют огромные требования к созданию коррекционно-развивающей среды, в связи с тем, что такая среда выступает необходимой составляющей учебно-воспитательной деятельности и становления ребенка в образовательном учреждении и семье, при работе с детьми с ОВЗ.

Чтобы получить результат от обучения и воспитания всех категории детей, ставится важная задача, которая заключается в грамотном рассмотрении вопроса становления коррекционно-развивающей среды, а также ее преобразование для лучшего взаимодействия родителей и детей. Ведь коррекционно-развивающая среда и социальный капитал родителей выступают самыми необходимыми средствами развития личности ребенка. Грамотно созданная коррекционно-развивающая среда с применением социального капитала родителей даст возможность учесть интересы и потребности ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности и действующие задачи коррекционного, воспитательного воздействия.

Рассматривая зарубежную и отечественную литературу по нашей теме необходимо отметить, что в специальной литературе в действительности не существуют исследования, которые бы анализировали и изучали специфику использования социального капитала родителей как ресурса становления коррекционно-развивающей среды для детей с нарушением интеллектуального развития, составляющие коррекционно-развивающей среды, правила управления, меры результативности, а также советы по применению социального капитала родителей в образовательной деятельности в школе. Также нами были исследованы труды Е. А. Ямбурга как пример. На основе его трудов мы увидели, что учебно-воспитательная среда формируется в связи с возможностями ребенка, степени их умственных способностей, развития и подготовленности. Он говорит о том, что учебные заведения должны быть со смешанным контингентом учащихся, где обучаются одаренные и простые дети, а также дети, которые имеют нужду в коррекционно-развивающем обучении.

Коррекционные цели и задачи устанавливаются непосредственно в соответствии от формы коррекции. Так на сегодняшний день различают две формы коррекции:

- 1) Симптоматическую- которая затрагивает симптомы отклонений в развитии.
- 2) Каузальную- которая затрагивает источники и причины отклонений.

Подчеркнем, что на наш взгляд, коррекционные цели должны объединять внешние проявления отставания в умственном и отклонений в личностном развитии, и должны изучать существующие первопричины, образующих эти нарушения.

Задачи коррекционной работы устанавливаются специалистами в каждом определенном случае, здесь нужно иметь ввиду два важных момента: психологические закономерности возраста и индивидуально-типологические особенности школьников.

Например, в начальных классах следует осуществлять коррекцию когнитивной сферы, работу, направленную на развитие произвольной регуляции эмоционально-волевой сферы. [1]

В подростковом возрасте уже важны задачи, которые помогут при получении знаний и навыков результативного общения, создания навыков поведенческого самоконтроля.

В старшем школьном возрасте главным образом важна личностно-ориентированная коррекционно-развивающая работа.

Стоит отметить, что в условиях разнообразия задач, решаемых в процессе коррекционной работы с учащимися группы риска, в качестве ключевых являются:

- психолого-педагогическое изучение личности ребенка со всех сторон;
- определение и изучение неблагоприятных факторов социальной среды;
- преодоление социально-педагогической запущенности, коррекция недопустимых методов воспитания;
- помощь в решении психотравмирующих ситуаций;
- улучшение методов психической саморегуляции;

Литература:

1. Жилкина Е. С. Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс, как одна из форм работы по повышению родительской компетенции. Социальная сеть работников образования. [Электронный ресурс] URL: nsportal.ru (дата обращения: 28.01.2020).
2. Ананьина С. А. Актуальные проблемы и эффективные модели коррекционно-развивающего пространства для детей с ОВЗ // Молодой ученый. — 2017. — № 49. — С. 331–332. — URL <https://moluch.ru/archive/183/47020/> (дата обращения: 24.01.2020).
3. Саблева А. С. Коррекционно-развивающая среда образовательной организации в условиях инклюзии. Ярославский педагогический вестник — 2015. — № 6. — С. 71–76.
4. Гилева Н. С. Создание предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — С. 1128–1139. — URL <https://moluch.ru/archive/90/18872/> (дата обращения: 25.03.2020).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт. [электронный ресурс] URL: fgos.ru
6. Дюсенова Г. Ж. включение родителей в коррекционно-развивающий процесс как одна из форм работы по повышению родительской компетентности. Сайт учителей. [электронный ресурс] URL: <https://kopilkaurokov.ru/> (дата обращения: 18.03.2020).

- «терапия средой»- формирование в детском коллективе атмосферы принятия;
- разработка рекомендаций для родителей и учителей по применению общепедагогических методов к детям группы риска.

Задачи, которые мы будем ставить перед учащимися коррекционных классов, требуют дополнений:

- создание правильных способов поведения;
- формирование коммуникативных умений;
- формирование рефлексивных способностей;
- позитивизация «Я-концепция».

Решение коррекционных задач позволяет преобразовать деятельность всех специалистов, включенных в работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и реализовать ее в разных формах с использованием требуемых методов психолого-педагогической коррекции.

Таким образом, делая вывод можно сказать, что коррекционно-развивающая среда представляет комплекс условий, которые оказывают влияние на коррекционный процесс. Также она влияет на уровень, результативность коррекционного процесса, однако в разной степени. Коррекционно-развивающая среда преследует такие цели, как: формирование личности ребёнка, который имеет проблемы в развитии, устранение дефекта, получение социального опыта, потому что цель коррекционной работы главным образом зависит от результата, а также поиск самых результативных путей для развития детей.

Значение художественной литературы в речевом развитии дошкольников

Форманюк Марина Викторовна, воспитатель

МДОБУ детский сад № 5 г. Лабинска Краснодарского края

Одной из важных задач дошкольного образования является положение о том, что развитие ребёнка должно происходить в сотрудничестве ребёнка с взрослыми. Это является главным и значимым источником развития ребёнка. Без эмоционального, содержательного общения с окружающими невозможны появления у детей потребности пользоваться речью как основным средством общения и полноценного развития коммуникативной функции речи в будущем.

В дошкольном возрасте дети активно осваивают окружающий мир, в результате чего формируется восприятие, развивается речевая культура. Хорошо развитая речь помогает ребёнку дошкольного возраста лучше передать свои мысли, эмоции, переживания, объяснить собственную позицию; формирует такие черты личности, как общительность, лояльность, объективность.

В процессе ознакомления с художественной литературой дети начинают понимать специфику литературных жанров (сказок, стихотворений, произведений устного народного творчества, рассказов), их художественные достоинства учат понимать значение образных выражений, развивают поэтический слух и подводят детей к использованию разнообразных средств художественной выразительности в самостоятельное словесное творчество.

Потому, как ребёнок строит свои высказывания, насколько интересно, образно он умеет рассказывать и пересказывать, сочинять, можно судить об уровне его речевого развития, владении богатством родного языка. Владение литературным языком, совершенствование навыков культуры речи составляет необходимый компонент образованности, интеллигентности человека. Если по каким-либо причинам речь у ребёнка развита недостаточно, то в дальнейшем это затруднит и учебную деятельность. Поэтому педагогу, а также родителям необходимо овладеть методами и приёмами, способствующими развитию речи в дошкольном возрасте.

Хочется на первую ступень поставить грамотное использование текстов художественной литературы в развитии речи детей дошкольников. Важнейшим источником развития речи детей являются произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе малые фольклорные формы (поговорки, загадки, скороговорки, поговорки). Исследования психологов и педагогов, посвящённые изучению особенностей художественного восприятия и творчества дошкольников, показывают, что у детей старшего дошкольного возраста развивается осмысленное восприятие, проявляющееся в понимании содержания и нравственного смысла произведения, способности выделять и замечать средства художественной выразительности. В итоге проявляется способность детей

к умению образно выражать свои мысли, переживания, делиться впечатлениями.

Перед прослушиванием текста художественного произведения необходимо, чтобы ребёнок был уже внутренне и психологически подготовлен к предстоящей деятельности, т. е. к обсуждению прочитанного. Из поля его зрения следует убрать все яркие игрушки и вещи — всё то, что может помешать ему слушать произведение. Художественный текст должен быть подобран в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями дошкольника. В младшем дошкольном возрасте предпочтение желательно отдавать русским народным сказкам о животных, с многократным повторением сюжетных моментов, например «Репка», «Колобок», «Теремок» и др. Старшему дошкольнику будут интересны сказки о животных более сложного содержания. Например, «Лисичка-сестричка и серый волк», «Маша и медведь»; литературные сказки «Три медведя», «Муха-цокотуха», «Мойдодыр»; сюжетные стихотворения «А что у вас?», «Мы едем, едем, едем...» и др. С. Михалкова.

Развитие речи ребёнка, а также выявление первичного восприятия и его дальнейшее углубление осуществляется в форме беседы по содержанию прочитанного текста: взрослый задаёт вопросы ребёнку. При этом педагог не должен направлять ответ ребёнка в соответствии с собственными представлениями. Наоборот, следует учить дошкольников объяснять свою точку зрения и выражать свои мысли так, чтобы они были понятны не только ему самому, но и слушающим. Отвечая на вопросы, ребёнок замечает, как выглядят герои, черты их характера и т. д. Таким образом, у дошкольника не только развивается речь, но и формируется представление об образной природе искусства, развивается художественное восприятие. Необходимо учить детей давать полные и подробные ответы, говорить чётко, не искажая слова. При неверном ответе не следует резко прекращать его высказывания, а лучше предложить другим детям помочь, вспомнить ещё раз понравившийся отрывок. При этом атмосфера должна быть непринуждённой, доброжелательной. Задача педагога — разбудить у ребёнка желание поговорить о художественном произведении и обсудить прочитанное.

Знакомство с литературным текстом происходит на слух, поэтому особое внимание следует уделять умению взрослого выразительно читать текст, соблюдать необходимые паузы, а также подбирать красочный и яркий иллюстративный материал, который поможет лучше воспринимать текст. В дошкольном детстве всё воспринимается практически буквально, значит, предлагаемые иллюстрации должны быть как можно более реалистичными: ворона не должна походять на воробья, реальной должна быть окраска и размер животных и т. д.

После чтения литературного произведения дети должны отвечать на вопросы, выясняющие: как они поняли содержание произведения; заметили ли необычные слова и выражения, сказанные персонажами; какими словами характеризуются герои произведения; чем отличаются эти характеристики; насколько они совпадают с представлениями самих детей.

Затем детям предлагается выполнить творческие задания, направленные:

- на уточнение понимания смысла образных слов и выражений;
- выполнение пластических этюдов, изображающих того или иного персонажа;
- импровизацию диалогов с разными интонациями;
- придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам;
- драматизацию наиболее интересных отрывков произведения;
- развитие сценических навыков, исполнение реплик героев;
- рисование обстановки и условий, в которых действовали герои произведения;
- подобрать музыкальное произведение, которое может усилить понимание сюжета.

Анализ литературного произведения должен быть таким, чтобы дети смогли понять его, надолго запомнить и полюбить. При ознакомлении дошкольников со стихо-

творными произведениями нужно помочь почувствовать красоту и напевность стихов, глубже осознать их содержание. Знакомство с литературными произведениями раскрывает перед детьми всё неисчерпаемое богатство русского языка и способствует использованию его в повседневном общении и самостоятельном словесном творчестве, формирует способность наслаждаться художественным словом, прививает любовь к родному языку, его точности и выразительности, меткости и образности.

Отличных результатов в этом вопросе можно добиться, если педагоги работают в тесном контакте с родителями, которые активно участвуют в образовательной деятельности, литературных праздниках и викторинах, вечерах досуга, театрализованных представлениях. Родители вместе с детьми участвуют в выставках и акциях «Книжки-малышки», «Моя библиотека», «Волшебный мир книг», фото-выставках «Мы — читающая семья», «Читайте детям книги» и многих других мероприятий. Педагоги создают единые сообщества, объединяющие взрослых и детей.

Систематическая работа, направленная на восприятие художественных текстов, а также привлечение родителей приведёт к тому, что дети будут стремиться к самостоятельному сочинению произведений в самых разных жанрах и на разные темы, проявлению творчества в области слова, его точности, уместности употреблений в определённом контексте. У детей появится критическое отношение к своей речи.

Научно-техническое творчество студентов в парадигме современного среднего образования

Чумаков Сергей Александрович, преподаватель, член Российской академии естествознания;

Галанина Ирина Николаевна, преподаватель;

Пахмутова Раля Мансуровна, преподаватель

Ногинский колледж, подразделение Балашиха (Московская обл.)

В статье автор даёт определение научно-техническому творчеству учащихся, приведён краткий анализ понятия «творчество» с точки зрения философии. Раскрываются основные черты научно-технической деятельности молодёжи, её актуальности в свете изменения содержания и методик современного образования, в т. ч. среднего профессионального. Сделан вывод о необходимости дальнейшего развития теоретической и методической базы для повсеместного внедрения научно-технической деятельности в сфере образования.

Ключевые слова: научно-техническое творчество, творческий поиск, образование, исследовательская деятельность, методика преподавания.

Современный этап развития среднего профессионального образования в России характеризуется процессами поиска и внедрения новых методик и форм обучения, которые позволили бы подготовить специалистов высокого уровня. При этом совершенно оправданным можно назвать внедрение личностно ориентированных подходов в обучении, ведь только на уважении человека и развитии всех его способностей может строиться формирова-

ние профессионала, призванного реализовать свои умения и навыки в условиях быстро меняющегося мира. Развитие личности реализуется в том числе через научно-техническое творчество, направленное на познание и изменение окружающего мира.

Феномен творчества в философии, психологии и социологии трактуется довольно широко. Так, под творчеством понимается процесс, результатом которого является созда-

нием чего-то нового и не существовавшего раньше в другой любой отрасли [1]. В различных философских течениях творчество определяется и как торжество абсурдной страсти (А. Камю), и в качестве инструмента переоценки ценностей (Ф. Ницше). Однако, наиболее перспективным определением, указывающим на роль творчества в развитии личности, с точки зрения автора, является определение Н. А. Бердяева: творчество есть процесс выработки качественно нового отношения личности к себе и миру объектов [2]. Следует признать, что процесс создания новых концепций или материальных объектов безусловно сопровождается изменениями в картине мира человека. В этом смысле творчество, образование и воспитание имеют определённые общие черты.

Научно-техническое творчество следует рассматривать как специфическую форму человеческой деятельности, направленную на познание, и на созидание, являющуюся безусловно необходимой для существования общественного прогресса. Все законы и принципы современного естествознания появились благодаря творческому поиску и экспериментальным успехам, более масштабным, чем учебная деятельность учащейся молодёжи, но преследующим, в сущности, одинаковые цели. Отсюда следует необходимость адекватной оценки роли и места научно-технического творчества в учебном процессе.

Этот вопрос остаётся актуальным благодаря тенденциям развития современной образовательной парадигмы, выражающимся в постепенном отказе от консервативных, устаревших методик. Репродуктивные технологии обучения, заключающиеся в воспроизведении уже известной информации, не обладают потенциалом развития личностных качеств и познавательных способностей, т.к. не стимулируют познавательные способности обучающихся в полной мере. «Знаниевый подход» постепенно заменяется и вытесняется «системно-деятельностным» [3].

Подобные изменения могут стать веской причиной внедрения в образовательный процесс важнейших элементов научно-технического творчества, такие как проведение теоретических исследований, эксперименты, моделирование и решение технических задач, создание устройств или законченных теорий для возможного реального применения. Именно благодаря деятельности, построенной на этих принципах, учащиеся имеют потенциальную возможность самостоятельно или под руководством преподавателей получить новые и углубленные знания об мире и будущей профессиональной деятельности, убеждаются на практике в ложности или истинности известных или со-

зданных в процессе познания теоретических предположений, приобретают умения и навыки, обусловленные сущностью общих и профессиональных компетенций.

Необходимо отметить, что в основе технической и научной деятельности молодёжи лежит решение творческих задач разнообразных типов, уровней сложности, которые могут не требовать специфических начальных знаний. Это позволяет обеспечить равный доступ обучающихся к информационным ресурсам, свободно определять свою роль и цели в рамках исследовательского процесса.

Формы научно-технического творчества можно условно разделить на три большие группы: индивидуальные, групповые и массовые. Индивидуальные могут быть реализованы в виде выполнения конкретного теоретического или практического исследования одним студентом, групповые, как правило, подразумевают создание коллектива для достижения определённых целей (создание новой технологии, концепции), к массовым можно отнести лекции, конференции и фестивали, итогом которых станет обмен информацией или создание единого объекта (сборника статей с результатами деятельности участников и участниц, различных медиа-ресурсов).

Большое внимание следует уделить месту педагога в процессе творческого поиска обучающихся и соответствующей деятельности. Она должна быть направлена на организацию форм взаимодействия, основной целью которых выступают формирование самостоятельности в поиске и постановке задач, навыков обработки информации и коллективной работы. Недопустимо при этом проявлять авторитарные черты, подчиняя направление исследований собственным взглядам на проблему. Следует выступать в качестве научного руководителя, обеспечивающего консультативную помощь и опираться на собственный педагогический опыт и признанные научные источники в качестве теоретической базы исследовательской работы.

Однако, следует отметить, что теоретические основы научно-технического творчества недостаточно проработаны. Отсутствуют единые методические указания [4] для организации исследовательской и созидательной деятельности. Действенной методикой могли бы стать новые формы самостоятельной работы учащихся и научно-практические конференции, но содержание всех этих мероприятий зачастую сводится к банальному повторению уже известных фактов. В некоторых случаях происходит дискредитация самой идеи творческого поиска, её подменяют принудительным участием в мероприятиях со строго заданной тематикой и смыслом.

Литература:

1. Соловьев М. С., Латкин В. В. Творчество и креативность // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2017. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-i-kreativnost> (дата обращения: 02.06.2020).
2. Амелюшкина Светлана Михайловна Понятие «Творчество»: вчера и сегодня // Вестник КГУ. 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tvorchestvo-vchera-i-segodnya> (дата обращения: 02.06.2020).

3. Магомедов Ш. А., Исламбекова И. С. Педагогические технологии в системе среднего общего образования // МНКО. 2014. № 6 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-v-sisteme-srednego-obschego-obrazovaniya> (дата обращения: 02.06.2020).
4. Мальцева Анна Андреевна, Барсукова Наталья Евгеньевна, Ключникова Елена Валерьевна О системе практико-ориентированного научно-технического творчества // Высшее образование в России. 2017. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sisteme-praktiko-orientirovannogo-nauchno-tehnicheskogo-tvorchestva> (дата обращения: 02.06.2020).

Критерии выбора фильмов при обучении иностранным языкам

Ширназарова Замира Аллабердиевна, преподаватель

Термезский государственный университет (Узбекистан)

Почему мы используем фильмы на уроках? Какие фильмы мы используем? и как мы это используем? Какие меры мы должны принять, чтобы изучающие язык не только смотрели фильм, но и чему-то научились из него? Мы отвечаем на подобные вопросы ниже с научной точки зрения.

Ключевые слова: иностранные языки, фильмы на уроках, критерии отбора фильмов, аудирование, дидактические материалы.

Keywords: foreign languages, films in the lessons, film selection criteria, listening, didactic materials.

Хотя фильмы использовались в классе с 1980-х годов, их использование на уроках иностранного языка всегда было проблематичным для учителей. Одной из таких проблем является большое количество доступных фильмов и выделенное ограниченное время. В таком случае, как мы сортируем фильмы? У нас недостаточно времени, чтобы собрать информацию о режиссерах для использования в преподавании иностранных языков! Какой совет мы можем получить в этом случае? А где взять дидактический материал и упражнение для фильмов?

Сегодня учителя иностранных языков имеют широкий выбор визуальных и слуховых инструментов на своих уроках. Это касается и фильмов. Но одна из самых важных задач для учителя — это выбрать подходящие фильмы для развития языковых навыков учащихся. Есть много аспектов, которые следует учитывать при выборе и поиске подходящего материала фильма, который побуждает учеников серьезно заниматься и активно участвовать в уроке. В целом критерии отбора можно разделить на 3 группы. Во-первых, дидактические критерии. При этом учитывается методологический подход преподавателя. Во-вторых, технические критерии. При этом учитель должен учитывать имеющиеся у него технические возможности. Важно не забывать об интересах и возможностях изучающих язык. Поэтому целевая группа является третьим критерием.

Во-первых, давайте посмотрим на дидактические критерии отбора фильмов. Прежде чем использовать свои фильмы в обучении иностранному языку, учитель должен поставить перед собой четкую цель. Только хорошая подготовка и знание учителем того, чего можно достичь при работе с фильмом, позволит им эффективно работать с фильмами. Учитель должен учитывать роль страноведческой информации при выборе фильма для занятий по ино-

странному языку. По мнению Эйнерта, такие данные следует характеризовать объективно [1,1097]. В противном случае изучающие язык будут хранить неверную информацию в своей памяти. По словам Эссельборна помимо преподавания языка и изучения стран, тема фильма должна быть интересной [2,64]. Это означает что события, изображенные в фильмах должны быть совершенно новыми и неожиданными для изучающих язык. Интересные краеведческие фильмы позволяют ученикам исследовать новый мир для себя в процессе изучения языка. Кроме того, поскольку это отражает отношения между людьми в аутентичных ситуациях, желательно практиковать короткие разговоры и ситуации в классе.

Во-вторых, технические критерии. Следующая группа характеристик фильма, которую следует учитывать при выборе фильмов. По словам Бренди и Хелмлинга, продолжительность фильма является одним из наиболее важных аспектов в этой группе критериев. [3,97]. Важным критерием при работе с фильмами является учет размера учебного материала и соответствующего временного интервала. Эйнерт рекомендует разбивать фильмы на части в уроках [4,12]. Продолжительность работы частей не должна превышать 10–15 минут. Также рекомендуется, чтобы изучающие язык использовали короткометражные фильмы в классе, чтобы они могли подробно и интенсивно работать с предоставленной информацией, так как обычно невозможно показать полнометражные художественные фильмы, которые обычно длятся 90–150 минут. Существуют и другие факторы, в том числе качество изображения и звука, скорость речи говорящего и уровень сложности используемых слов. Материал фильма должен иметь одинаковое содержание и быть максимально понятен читателю. При формировании навыков восприятия на слух посред-

ством визуализации (визуального понимания) можно видеть и понимать не только словесные слова, но также жесты и выражения лица.

В-третьих. Другим критерием, который следует учитывать при выборе материалов для фильма, является интерес изучающих язык, то есть целевая группа, уровень владения языком и возраст. Бранди разделила трудности, возникающие при понимании фильма на 2 части [5,34]. Это язык и техника фильма. Различные звуки не должны мешать по-

ниманию языкового аспекта фильма. Язык фильма также должен быть адаптирован к уровню владения языком учащихся. Если внимание уменьшено.

Интересы учеников и их предварительные знания должны учитываться при выборе фильмов. Это означает, что материал, отобранный во время отбора, должен привлекать учеников, и только тогда фильм будет стимулировать дискуссию и поможет сформировать их устные и письменные навыки.

Литература:

1. Ehnert, Rolf: Audiovisuelle Medien. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: de Gruyter, 2. Halbband; 2001–1097 с.
2. Esselborn, Karl: Neue Beurteilungskriterien für audiovisuelle Lehrmaterialien. In: Zielsprache Deutsch 22,2; 1991–64 с.
3. Brandi, Marie-Luise /Helmling, Brigitte: Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen. München: Goethe-Institut; 1985–97с.
4. Ehnert, Rolf: Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Binder, Hellmut/ Schröder, Hartmut: Video im allgemein- und fachsprachlichem Deutschunterricht. Report from the Language Center, Iy väskyla; 1984–12 с.
5. Brandi, Marie-Luise: Video im Deutschunterricht. Eine Übungstopologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen: Fernstudieneinheit 13. München: Langenscheidt; 1996–34 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Йога: история, развитие

Долженкова Ирина Владимировна, педагог дополнительного образования
МБУ ДО «Центр развития творчества» г. Губкина Белгородской обл.



Рис. 1. «Йога — связь и гармония, применение, сосредоточенность и упражнение»

Йога — понятие в индийской культуре, в широком смысле означающее совокупность различных духовных, психических и физических практик, нацеленных на управление психическими и физиологическими функциями организма с целью достижения индивидуумом возвышенного духовного и психического состояния.

Слово «йога» произошло от санскритского корня *йодж* или *йудж*.

Йодж или *йудж* имеют много смысловых значений:

- «соединение»;
- «единение»;
- «связь»;
- «гармония»;
- «союз»;
- «упряжка»;
- «обуздание», и т. п

Мифология приписывает Йоге божественное происхождение. Ведь те, кто придумал йогу, не известны, как и ее зарождение. В мифологических сказаниях говорится, что Бог Шива раскрыл тайну учений йоги своей супруге Парвати, для того чтобы она могла сохранить вечную молодость.

История йоги уходит своими корнями в древние времена. В долине реки Инд найдены несколько печатей, на ко-

торых изображены Боги в позах йоги и медитации. Эти рисунки относятся к периоду Индской цивилизации (3300–1700 года до н. э.).



Рис. 2. Одна из печатей, найденных в Мохенджо-Даро. На ней предположительно изображён бог, который считается прообразом Шивы в медитативной йогической позе

Существует шесть периодов истории развития йоги:

- *Архаическая (3000 лет до н. э.)*
- *Доклассическая (3300–1700 лет до н. э.);*
- *Эпическая (500 лет до н. э.);*
- *Классическая (начало II века);*
- *Постклассическая (в XIV–XVI веках);*
- *Современная (XIX–начало XX века).*

Цель йоги может быть совершенно разной: от улучшения физического здоровья (йогатерапией) и до достижения мокши.

Мокша — освобождение из круговорота рождений и смертей (сансары) и всех страданий и ограничений материального существования.

Основные направления йоги:

- **Раджа-йога** — медитировать на Бога;
- **Карма-йога** — выполнять предписанные обязанности ради удовлетворения Бога без привязанности к результату;
- **Джняна-йога** — философски постичь Бога;
- **Бхакти-йога** — служить Богу с любовью и преданностью;
- **Хатха-йога** — успокоение колебания ума и подготовка к медитации на Бога.

Раджа-йога переводится как «царица среди йог», «царская йога». Практикующий обретает контроль над своими мыслями и телом. С помощью Раджа-йоги освобождаются негативное мышление при помощи позитивных идей. Она более совершенна, так как наряду с физическими упражнениями, здесь присутствует и медитация. Главная цель — в освобождении от иллюзий, разрушении ограничений внутри ума и слияние с бесконечностью.

Карма-йога. Непривязанность — является основой карма — йоги. Люди, которые занимаются этим видом йоги, не должны быть склонны к чему-то плохому или хо-

рошему, к удовольствию или же страданиям. Карма йога — учение, основой которого является судьба человека, где он учится управлять судьбой (Кармой). Любые действия оказывают прямое влияние на Карму.

Джняна-йога — это путь самосознания и обретения мудрости. Каждый выбирает свою дорогу, ведущую к истине, ту дорогу, которая будет самой короткой и надёжной.

Джняна-йога говорит о том, что познать истину можно лишь прочувствовав ее.

Бхакти-йога — это единение с Богом в любви и преданности. На санскрите Бхакти-йога означает «бескорыстное служение». Эта разновидность йоги направлена на строгое подчинение и любовь к Богу т. к. Бог в индийской культуре — это безупречный разум, понимающий и любящий все живое на Земле.

Хатха-йога — это учение о психофизической гармонии, достигаемой с помощью физических и психических средств воздействия. Цели: здоровье, пробуждение, осознание, просветление и освобождение. Хатха-йога учит сознательно и внимательно относиться к своему здоровью, а также практикам внешнего и внутреннего очищения тела и ума.

Современный этап развития йоги начался в 19 в. после проникновения европейцев в Индию с целью колонизации этой страны.

Несмотря на то, что для современного человека йога — это способ поддержания себя в хорошей физической форме, духовная составляющая не будет полностью забыта. Люди берут и будут брать из учения индусов то, в чем больше всего нуждаются: медитация, вегетарианство, оформление интерьера своего дома.

В двадцатом веке мастера и учителя древних традиций из Индии стали все больше приезжать в Европу и Америку. Свами Вивекананда посетил Соединенные Штаты и Европу со своими лекциями, открыв путь другим учителям.

Литература:

1. Банерджи Акшая Кумар. Философия Горакхнатха / Пер. с англ. Гуру Йоги Матсьендранатха Махараджа, В. Л. Зернова, В. В. Кириллиной. — М.: Международный натха-йога центр, 2015.
2. Йога / Пахомов С. В. // Исландия — Канцеляризм. — М.: Большая российская энциклопедия, 2008.
3. Источник: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Йога>
4. Источник: <https://miryogi.com/znaniya/vidy-yogi/radzha.html>

Гендерная дифференциация на уроках физической культуры в младшем школьном возрасте

Ярлыкова Ольга Васильевна, доцент;

Винникова Анна Александровна, студент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В статье авторы исследуют гендерное обучение на уроках физической культуры в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: *гендер, дифференцированный подход, эффективность, мальчики и девочки.*

В последнее время в российском обществе получили значительную поддержку идеи раздельного образования, т. е. обучения мальчиков и девочек в разных школах или классах. Идеи раздельного образования не только обсуждаются, но и находят практическое воплощение в создании кадетских классов, мужских и женских гимназий и т. д. С 2001–2002 учебного года в Ставропольском крае и Республике Коми начался эксперимент по раздельному обучению в младших классах по системе В. Базарного.

Различия мальчиков и девочек указывают на необходимость разработки образовательных технологий, учитывающих гендерные особенности учащихся на начальном этапе обучения. В современном образовании в наиболее благоприятных условиях находятся девочки, а мальчикам не подходят существующие методики и программы. Они более подвержены возникновению школьной дезадаптации.

Воспитание и обучение в школе во многом зависит от того, как обучающиеся того или иного пола воспринимаются учителем, какие роли он приписывает мальчикам и девочкам, а главное — учитывает ли их половые особенности при подаче учебного материала и в воспитании. «Бесполое» обучение и воспитание вызывает у многих психологов, нейрофизиологов и педагогов беспокойство, так как при этом искажаются воспитание мальчиков и девочек, адекватность способов их обучения, а в итоге — развитие личности [3, с. 271]. Девочек чаще хвалят, с ними чаще рассуждают, а когда разговаривают с мальчиками, то, как правило, ограничиваются прямыми указаниями (отнеси, сходи, перестань) среди тех учащихся выпускных классов, которые в наибольшей степени соответствуют школьным требованиям, подавляющее большинство (85%) составляют девушки. Юноши, попавшие в число таковых, обладают традиционно-женскими качествами: примерное поведение, усидчивость, исполнительность и т. п.

Практика работы и многолетние наблюдения за учителями физической культуры показывают, что одним из факторов эффективности в обучении и воспитании, положительно влияющем на здоровье, является дифференцированный подход, основанный на индивидуальных особенностях обучающегося. Занятия с классом на уроке физической культуры с учётом гендерных особенностей вызывают определённые трудности для учителя в организации урока и планировании его содержания. Особенно это касается уроков по спортивным играм и контрольных уроков [8, с. 163]. Опросив учителей физической культуры, можно сделать следующий вывод, что разделение на ген-

дерные классы неэффективно, лучший вариант два учителя на классе [7].

Учебный процесс по физической культуре организуется с учетом психологических и физиологических особенностей мальчиков и девочек. Все девочки занимаются с преподавателем-женщиной, а все мальчики — с преподавателем-мужчиной. Группа девочек начинает занятия в одном зале, а мальчики — в другом, в зависимости от целей и задач урока. В процессе урока происходит смена мест занятий.

Учет всех психических и физиологических особенностей обучающихся разного пола. Присутствует соревновательный момент [6]. Дозирование нагрузок, подбор упражнений и игр, наиболее полно отражающий разный уровень физического развития и психического состояния мальчиков и девочек [5, с. 357]. Отсутствие стеснительности и ощущения неловкости при выполнении определенных упражнений, так как во время выполнения последних отсутствуют представители противоположного пола.

В возрасте 7–10 лет начинают формироваться интересы и склонности к определенным видам физической активности, выявляется специфика индивидуальных моторных проявлений, предрасположенность к тем или иным видам спорта [1, с. 259]. А это создает условия, способствующие успешной физкультурно-спортивной ориентации младших школьников, определению для каждого из них оптимального пути физического совершенствования.

В учебном процессе необходимо учитывать чувствительные периоды развития физических качеств. Целесообразно уделять внимание воспитанию тех физических качеств, которые в данном возрасте активно не развиваются [2, с. 5]. Особенно важно соблюдать соразмерность в развитии общей выносливости и скоростных способностей, в развитии общей выносливости и силы, т. е. тех качеств, в основе которых заложены разные физиологические механизмы.

Для занятий с младшими школьниками необходимо подбирать динамические упражнения, статические могут вызвать у младших школьников дефекты осанки, в связи с пластичностью опорно-двигательного аппарата. Важно, особенно в младшем школьном возрасте, включать в игры больше упражнений, направленных на увеличение силы сгибателей и разгибателей тех конечностей, которые слабее развиты [4, с. 97]. Например, прыжки на правой ноге и на левой, а перетягивание на левой руке, так и на правой руке. Не следует в начале учебного года давать в большом объеме упражнения с большими и предельными напряже-

ниями. Эмоциональный подъем часто не может компенсировать их недостаточной физической подготовленности.

Гендерное (раздельное) обучение предполагает, прежде всего, применение здоровьесберегающих технологий. Гендерное обучение позволяет регулировать нагрузку в зависи-

мости от пола, чтобы, с одной стороны, добиться хороших результатов в учебе, а с другой — избежать переутомления.

По мнению педагогов, раздельное обучение целесообразно начинать с 1-го класса — тогда обучающиеся лучше адаптируются к учебному процессу [3, с. 134].

Литература:

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. — СПб: Питер, 2002. — 320 с.
2. Евтушенко И. Н. Гендерный подход в образовании / И. Н. Евтушенко // Начальная школа плюс до и после. — 2011. — № 9/11. — С. 3–6.
3. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2010. — 688 с.
4. Лях В. И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. — М.: Терра-Спорт, 2000. — 192 с.
5. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. — М.: Физкультура и спорт, 2001. — 543 с.
6. Пуни А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованиям в спорте. — М.: 1969.
7. Фокин Г. Ю. Уроки физкультуры в начальной школе. М.: Школьная пресса, 2003
8. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: «Академия», 2000. — 480с.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

The essence of speech activity as a type of activity

Anvarova Sayyorakhon Minavarjon kizi, teacher

Uzbekistan State World Languages University (Tashkent, Uzbekistan)

Each speech utterance, each act of generating or perceiving speech is multilaterally conditioned. On the one hand, there are a number of factors that influence what content will be expressed in a statement (when speaking of content, we have in mind not only the semantics, but also such features of a statement as its modality, etc.). These are factors, primarily psychological ones. On the other hand, there are many factors that determine how certain content will be realized in speech (this includes, in addition to psychological, linguistic, stylistic, sociological, etc. factors). The nature of all these factors and the way they determine the generation of a speech utterance can be described using various theories or models.

Speech activity should be understood as the activity (behavior) of a person, to one extent or another, mediated by the signs of the language. More narrowly, speech activity should be understood as an activity in which a linguistic sign acts as a "stimulus-means," that is, an activity in which we form a speech utterance and use it to achieve some predetermined goal. [2]

Speech has developed historically in the process of the material transforming activities of people is a form of communication mediated by language. Speech includes the processes of generating and perceiving messages for communication purposes or (in a particular case) for the purposes of regulation and control of one's own activities (Internal speech, egocentric speech). Of particular interest to psychology is, first of all, the place of speech in the system of higher mental functions of a person — in its relationship with thinking, consciousness, memory, emotions, etc.; especially those features that reflect the structure of personality and activity. Most Soviet psychologists consider speech as speech activity, acting either in the form of an integral act of activity (if it has a specific motivation that is not realized by other types of activity), or in the form of speech actions included in non-speech activity. The structure of speech activity or speech action in principle coincides with the structure of any action, that is, it includes the phases of orientation, planning (in the form of "internal programming"), implementation and control. Speech can be active, constructed each time anew, and reactive, representing a chain of dynamic speech stereotypes.

Activity is defined here as "a complex set of processes united by a common focus on achieving a specific result, which is at the same time the objective motivator of this activity, that is,

what the particular need of the subject is specified in." From this definition, the purposeful nature of the activity is clear: it implies a certain predetermined goal (which, if the act of activity is successful, is its result) and the motive that determines the setting and achievement of this goal. On the relationship of motive and goal, we still must stop in the future, when it comes to the concept of meaning.

The second distinguishing feature of activity is its structural nature, a certain internal organization. It affects, first, the fact that the act of activity consists of separate actions ("relatively independent processes subordinate to the conscious goal"). The same actions can be included in different activities and vice versa — the same result can be achieved through different actions. This affects, among other things, the "metric" nature of human activity, which makes it possible to use various methods for achieving it with a fixed goal and, in the course of fulfilling the plan, to change these methods in accordance with the changed situation. [1]

Speech activity is one of the most difficult types of activity in all its parameters. Firstly, by its organization. To begin with, speech activity extremely rarely acts as an independent, complete act of activity: usually it is included as an integral part in activities of a higher order. For example, a typical speech utterance is a utterance that somehow regulates the behavior of another person. But this means that the activity can be considered completed only if such regulation is successful. For example, I ask a table neighbor to hand me a piece of bread. The act of activity, if we take it as a whole, is not completed: the goal will be achieved only if the neighbor really gives me bread. Thus, speaking further about speech activity, we are not quite accurate: it will be of interest to us and we will not consider in the future the entire act of speech activity, but only the totality of speech actions that have their own intermediate goal, subordinate to the goal of activity as such. Speech activity is studied by various sciences. Speech activity is an object studied by linguistics and other sciences: language is a specific subject of linguistics that actually exists as an integral part of an object (speech activity) and modeled by linguists as a special system for one or another theoretical or practical purpose.

In psychology, it is customary to distinguish between two main forms of speech: external and internal. The concept of types of speech activity came into the methodology of teaching

the mother tongue from the methodology of teaching a foreign language. It belongs to the famous linguist and teacher, academician Lev Vladimirovich Shcherba.

This is a concept, both methodological and psychological. Indeed, learning to read, write and write, spoken language is, in essence, the formation of specific speech skills and the speech or communicative-speech skills based on them (this refers to the use of skills to solve various specific, primarily communicative, tasks).

The concept of types of speech activity in the methodology of the native language allows us to imagine the psychological laws of the relevant skills' formation more clearly. It is logical to expect that teaching methods, types of exercises, etc. must be correlated with the structure and formation of the corresponding psychological mechanisms, always complex and multi-level.

In practice, the need to ensure the formation of individual psychological operations and their complexes cannot but reckon with the fact of the interaction of different types of speech activity, their mutual intertwining, especially when solving complex communicative problems. Thus, underestimation of the work on the formation of phonemic hearing generates many errors in writing.

Speech has two main forms:

Internal speech is speech without sound design and proceeding using language meanings, but outside of a communicative function, internal speaking. It can be characterized by predicativity, expressed in the absence in it of

words representing the subject, and the presence of only words related to the predicate.

External speech — a system of sound signals used by a person, written signs and symbols for transmitting information, the process of materialization of thought. It may be inherent in jargon and intonation. External speech includes oral (dialogic, monological) and written speech.

The main types of speech activity include:

- speaking (oral expression of thought),
- listening (listening and understanding speech)
- writing (graphic, written expression of thought) and
- reading (i. e. perception and understanding of someone else's recorded speech); distinguish reading aloud and quiet reading — reading to oneself.

These types of speech activity underlie the process of speech communication. The effectiveness and success of verbal communication depends on how much a person has the skills of these types of speech activities.

In the work, the question of the essence of speech activity is considered in detail, as one of the main types of activity. The types, forms of speech, and its structural organization are also highlighted in detail. Thus, speech activity is a complex process that can be represented as active speech — expressive, and how speech is perceived — impressive. In addition, speech can be, both external and internal, presented in the form of writing, speaking, listening, and reading.

References:

1. Goikhman O. Y., Nadeina T. M. The basics of speech communication. Textbook. — M., 1997.
2. Solovyova N. N. The development of thinking and mental development of a preschooler / Textbook on the culture of speech and speech communication. — M., 1996.

Экспертиза проявлений вербальной речевой агрессии в интернет-пространстве на примере коммуникации между геймерами

Дурново Елена Дмитриевна, студент

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского

В статье автор изучает практическое применение геймерами проявления речевой агрессии в ходе коммуникативного взаимодействия в специфичной лингвистической среде.

Ключевые слова: речевая агрессия, реактивная агрессия, рациональная агрессия, речевой акт, речь геймеров, подготовленная агрессия, виды агрессии, геймер.

Речевая агрессия как коммуникативное действие, как правило, рассматривается в аспекте психологических факторов (психолингвистический подход). Такой подход соотносится с психологической теорией деятельности и ставит в центр исследования контекстные условия (в первую очередь психологическое и эмоциональное состояние участников общения) возникновения речевой агрессии. Возможно, это объясняет, почему одной из ядерных форм речевой агрессии в этом случае ста-

новится «враждебная эмоциональная агрессия». Данный факт подтверждается исследованием особых проявлений речевой агрессии, табуированной лексики, например, «использование которой в большей степени связывают с необходимостью эмоциональной разрядки» [2]. По мнению Т. В. Ларионовой, «изучение речевой агрессии в рамках психолингвистического подхода более глубоко концентрируется на анализе способов и условий проявления речевой агрессии, чем на природе ее возникновения, оче-

видно, соотнося данный вопрос с областью психологии и связанных с ней наук» [3].

В работе «Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход» Т. А. Воронцова рассматривает так называемый «лингвопсихологический» подход к вербальной агрессии и подвергает его критике, говоря, что именно собственно лингвистическому аспекту не отдается должного внимания: «психологическое понимание агрессии в значительной степени экстраполируется на речевое поведение и с лингвистикой связан только способ выражения» [1, с. 17]. Также отмечается двуплановость данного феномена: «Речевая агрессия — конфликтогенное речевое поведение, в основе которого лежит установка на субъектно-объектный тип общения и негативизирующее воздействие на адресата. Речевая агрессия может проявляться в рамках любого типа общения (межличностного, группового, массового) и любого дискурса, независимо от его временных и национальных факторов» [1, с. 109]. В этом отношении изучение речевой агрессии неотделимо от анализа дискурсивных условий ее возникновения и развития.

Исследователи предлагают различные классификации типов и видов агрессии и речевой агрессии, в частности. К. Ф. Седов в своей работе выделяет следующие виды агрессии [4]. Рассмотрим их применение в речи геймеров:

1. Вербальная / невербальная агрессия

Здесь критерием разграничения выступает природа знаковых средств выражения речевой агрессии. К числу невербальных средств выражения агрессии геймеров можно также отнести молчание (угрожающее, ироническое, протестующее и т. п.). Как правило, чаще в речи геймеров встречается вербальная агрессия.

— вербальная агрессия

— «Ну-ка быстро заткнись и слушай меня, я с таким рачьём не возжусь, понял?»

— невербальная агрессия

И1: — Я без вас на рейд пойду, достали уже, слышать вас всех не желаю.

И2: — Чего? Куда ты там пойдешь? Прекращай.

И1: — ...

И2: — Что молчишь?

И1: — ...

2. Прямая (явная) / косвенная (непрямая) агрессия

Прямая (она же — явная) речевая агрессия — результат коммуникативного акта, иллокуция которого содержит открытую, очевидную враждебность. Непрямая (косвенная, неявная, скрытая) речевая агрессия содержится в речевом акте, негативная иллокуция которого не вытекает из суммарного значения входящих в высказывание компонентов.

— прямая (явная) агрессия

И1: — Ты просто ублюдок безмозглый, ливни лучше!

И2: — Ещё я таких засранцев как ты слушать буду!

— косвенная (непрямая) агрессия

И1: — Ну, доволен что команду подставил? Зачем не слушал нас?

И2: — Знаешь, хуже это игра всё равно не стала бы.

3. Инструментальная / неинструментальная агрессия

Неинструментальная агрессия — это агрессия ради агрессии, агрессия в ее чистом виде. Она служит задачам психологической разрядки за счет коммуникативного партнера и обычно имеет аффективный характер. Инструментальная агрессия в коммуникативном акте, кроме иллокуции враждебной, содержит еще и стремление к достижению какой-либо иной цели.

— инструментальная агрессия

— «Да пошёл ты нафиг, дебил!»

— неинструментальная агрессия

— Вы станете наконец нормально играть или мне фидить пойти! — В приведенном примере угроза сочетается с интенцией достижения иной цели.

4. Инициативная / реактивная агрессия

Речевая агрессия может быть средством как нападения, так и защиты. В первом случае мы имеем дело с агрессией, которая выступает как бы агрессией первого порядка, реакцией на фрустрирующий фактор. Игровая коммуникация наполнена в большей степени как раз таким типом агрессии. Реактивная агрессия обычно выступает в качестве агрессии второго порядка и выполняет функцию защиты от агрессора (реального или мнимого).

— инициативная агрессия

— «Что вы тут за фигню творите! Почему опять разбредаетесь по карте! Нет бы нормально собраться и рашить!»

— реактивная агрессия

И1: — Ты, наверное, не до конца понимаешь, насколько сильно мы проигрываем?

И2: — Ну конечно же, не понимаю! Я же дурачок! Один ты у нас умный!

5. Активная / пассивная агрессия

Подобное деление очень напоминает вышеприведенное — инициативная / реактивная. Однако здесь есть существенные отличия. Реактивная агрессия — это агрессия на агрессию; пассивная — агрессия методом прекращения контакта или демонстрация нежелания в него вступать. Молчание — крайняя форма пассивной речевой агрессии. Пассивная речевая агрессия демонстрирует принцип — «оставьте меня в покое». Активная и пассивная агрессия в равной степени представлены в среде коммуникации геймеров.

— активная агрессия

— «Учить меня ещё тут будешь, мелкота! У тебя вон мама пришла, зовёт кашку кушать!»

— пассивная агрессия

И1: — Рейз, ну кто гранаты на рампу кидает, давай лучше на балкон.

И2: — ...

И1: — Рейз, я с тобой говорю.

И2: — ...

И1: — Кидай гранату на балкон, аллэ!

6. Непосредственная / опосредованная агрессия

Эту оппозицию можно выделить на основании характера коммуникативного контакта. Вид непосредственной речевой агрессии протекает в рамках речевого акта, в котором коммуниканты находятся в одном пространстве и времени. Опосредованной агрессией можно считать речевое воздействие, осуществляемое в разных хронотопах. Она проявляется в виде заглазных осуждений и обсуждений, распространения сплетен, унижающих человека, клеветы и т. п.

— непосредственная агрессия

И1: — Ага, рассказывай мне тут ещё, как все кроме тебя плохо играют.

И2: — А вот и расскажу! Посмотри на счёт, у кого он прямо сейчас больше? А?

— опосредованная агрессия

Во время матча:

И1: — Два друга-дебила попались, какой ужас. Даже даббл килл на двоих сделать не могут.

И2: — ...

И3: — ...

После матча:

И2: — Вот дурак, надеюсь мы никогда больше с ним в ранкеде не попадёмся.

И3: — Ага, и не говори. Хамло каких поискать.

7. Спонтанная / подготовленная агрессия

Критерием дифференциации в этом случае выступает своеобразие процесса порождения высказывания. Спонтанная агрессия проявляется в рамках речевого акта, где мотив и коммуникативное намерение реализуются практически одновременно с их словесным выражением. Подготовленная агрессия возникает в результате «спланированной акции».

— спонтанная агрессия

И1 подставил всю команду, обозначив местоположение засады:

И2: — Ну на кой чёрт надо было топтать-то, скажи? Всё испортил!

— подготовленная агрессия

— «Я всю игру за тобой слежу! И знаешь, хуже тиммейта ещё поискать надо!»

Литература:

1. Воронцова Т. А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход: дис... д-ра филол. наук: 10.02.19. — Челябинск, 2006. — 296 с.
2. Жельвис В. И. Инвективная агрессия в ряду эмотивных средств // Социальная психоллингвистика: хрестоматия / сост. К. Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2007. С. 278–322.
3. Ларионова Т. В. Речевая агрессия: от речевой практики к социокогнитивной матрице / Т. В. Ларионова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2017. № 7. Ч. 1. С. 117–120.
4. Седов К. Ф. Агрессия как вид речевого воздействия // Прямая и непрякая коммуникация. Саратов, 2003а.

8. Эмоциональная / рациональная агрессия

В этой бинарной оппозиции маркированным членом является рациональная агрессия. Основной принцип дифференциации — наличие / отсутствие в речевом действии рационального начала. Рациональная агрессия может быть спонтанной, но чаще это заранее спланированное речевое выступление. Как правило, она находит выражение в разного рода непрямых формах воздействия: колкостях, шутках, иронии.

— эмоциональная агрессия

— «Ливни нафиг, я тебя умоляю! Кретин!»

— рациональная агрессия

Два игрока уже занимают определённую игровую позицию и к ним подходит третий:

И1: — Слышь, иди отсюда! Тут только для двоих место есть. Тебя видно будет. Пошёл нафиг!

9. Сильная / слабая агрессия

Выделение этой оппозиции необходимо для измерения перлокутивного эффекта агрессивного действия. Сильная агрессия геймера становится результатом речевого акта, способного повлиять на изменение эмоционального состояния другого геймера, вызвать у него сильную фрустрацию, чувство унижения, страха и т. п. Слабая агрессия наблюдается, как правило, в речи знакомых друг другу геймеров.

— сильная агрессия

— «Придунок, заткнись! Я ща тебе мешать приду!»

— слабая агрессия

*И1: — *иронично* Ооо... да ты хуже хромой собаки играешь, братан. Совсем форму растерял за время сессии.*

И2: — Да ну тебя, сам будто на турнирах каждый день выступал.

10. Враждебная / невраждебная

Отталкиваясь от предыдущей классификации, приведённые примеры можно также рассматривать в рамках враждебности. Как правило, невраждебные дружеские подкалывания среди геймеров будут являться примером такого типа речевой агрессии. Все остальные типы классификации можно отнести к враждебным.

Особенности передачи реалий в аудиовизуальном переводе (на материале англоязычного сериала «Community»)

Загидуллина Илюза Ильгизовна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье предпринимается попытка проанализировать существующие приемы передачи реалий в аудиовизуальном переводе и определить факторы, оказывающие влияние на выбор переводчика.

Ключевые слова: *реалия, реалия-слово, реалия-объект, безэквивалентная лексика, аудиовизуальный перевод, приемы передачи реалий.*

По определению лингвистов С. Флорина и С. Влахова, реалии — это слова и номинативные сочетания, которые называют явления, объекты, присутствующие в жизни одного народа и отсутствующие в быту, в культуре другого. В данной работе под реалиями мы подразумеваем слова, обозначающие реалии-объекты, то есть, реалии-слова.

По утверждению многих исследователей, например, таких, как Я. И. Рецкер [6], Л. С. Бархударов [1], В. С. Виноградов [2], реалии входят в круг безэквивалентной лексики. Однако по мнению С. Флорина и С. Влахова, не совсем правильно, считать безэквивалентную лексику синонимом реалии. В связи с этим, лингвисты предлагают скорректировать термин БЭЛ. Для этого вместо термина «эквивалент» предлагается употреблять понятие «переводческий эквивалент». В результате получаем следующее определение безэквивалентной лексики: «лексические и фразеологические единицы, не имеющие переводческих эквивалентов в языке перевода». И реалии, «как самостоятельный круг слов, входят в рамки БЭЛ» [5, с. 41–43]. Именно в связи с тем, что в большинстве своем реалии одного языка не имеют переводческих/словарных эквивалентов в других языках, они являются труднопереводимыми элементами.

Реалии, будучи носителями национального, местного, зачастую и временного колорита, являются неотъемлемой частью не только текста художественных произведений, но и аудиовизуальной продукции — фильмов, сериалов и пр. Учитывая тот факт, что мы живем в эпоху глобализации, стремительного развития всевозможных видеоплатформ и стриминговых сервисов, спрос на качественный перевод аудиовизуальной продукции сегодня невероятно высок. И проблема передачи реалий нередко становится для переводчиков головной болью, особенно в рамках аудиовизуального перевода (АВП), в силу его специфики.

Если рассмотреть историю данной разновидности переводческой деятельности, можно обнаружить что сам термин «аудиовизуальный перевод» стал применяться в отечественной лингвистике относительно недавно. До 2000-х исследователями чаще рассматривался вопрос киноперевода как вида переводческой деятельности [4, с. 33]. Как можем предположить, в силу в том числе и политических обстоятельств, аудиовизуальный контент наподобие телевизионных программ или ток-шоу не переводился для широкой аудитории.

Подход к изучению такого вида перевода был в основном текстоцентрический: внимание исследователей и пе-

реводчиков сосредотачивалось на работе с вербальной составляющей [4, с. 34]. Однако аудиовизуальное произведение состоит не только из вербального аудио- / видеоряда, но также из невербальной составляющей, которая представлена тем, что происходит на экране и дополнительными звуковыми «надстройками»: музыкальным сопровождением, шумами и пр. На сегодняшний день существует довольно много работ, где говорится о полисемiotичности аудиовизуального перевода [3, 4, 7].

Традиционно выделяют 3 основных вида аудиовизуального перевода. **Перевод под дубляж** — полная замена оригинальной звуковой дорожки переводом. **Перевод для субтитрами** — передача содержания оригинальных реплик путем размещения текста их перевода на экране. **Перевод для закадрового озвучивания** (voice-over) — накладывание записи перевода реплик поверх приглушенной оригинальной звуковой дорожки [7, с. 4–5]. У каждого вида аудиовизуального перевода свои технические особенности: к примеру, при дубляже речь персонажей на языке перевода должна полностью совпадать по времени с движениями губ актеров и мимикой. У перевода субтитрами свои правила: текст должен занимать не больше 1/5 площади экрана и располагаться внизу. Также субтитры должны быть оформлены в соответствии с временными рамками произнесения оригинальной реплики для того, чтобы зритель успевал прочитывать. Перевод для закадровой озвучки технически осложняется тем, что запись перевода начинается с отставанием от реплики на исходном языке на несколько секунд, но заканчивается одновременно с оригиналом. Кроме всего прочего, безусловно, в каждом случае необходимо суметь правильно передать и эмоциональную окраску, не нарушив при этом требования оформления.

Вышеназванные особенности аудиовизуального перевода так или иначе влияют и на передачу в переводе отдельных элементов, например, таких, как реалии. Рассмотрев и проанализировав предложенные такими исследователями, как С. Влахов, С. Флорин [5], Я. Педерсен [8], приемы передачи реалий в переводе художественной литературы и аудиовизуальной продукции, мы определили следующие основные способы передачи реалий в рамках аудиовизуального перевода:

- 1) транскрипция (реже транслитерация);
- 2) калькирование;
- 3) родо-видовая замена (генерализация / конкретизация);

- 4) замена функциональным (культурным / ситуативным);
- 5) опущение (контекстуальный перевод);
- 6) передача официальным эквивалентом;
- 7) освоение (придание реалии формы исконного слова языка перевода);
- 8) описательный перевод.

Опираясь на изученные стратегии, мы проанализировали передачу реалий в переводе субтитрами культового англоязычного сериала «Сообщество» (создатель — Д. Хармон, США, 2009–2015) на платформе Netflix. В ходе исследования из текста сериала методом сплошной выборки было отобрано 145 реалий, количество вариантов их передачи при переводе составляет 167, так как некоторые реалии в течение сериала употребляются несколько раз и переводятся по-разному.

Большая часть реалий передана **транскрипцией** (редко транслитерацией): примеров использования транскрипции, не закрепленной в словарях — 39 (23% от общего числа случаев перевода), транскрипция, закрепленная в словарях (в НБАРС и англо-русском словаре Мюллера), встречается 25 раз (15%). Полагаем, это и есть результат глобализации: внушительная часть чужих реалий уже знакома российскому зрителю и даже зафиксирована в словарях.

Есть как удачные, так и не очень оправданные примеры передачи реалий транскрипцией. Возьмем случай, когда слово *bagel* передано в переводе транскрипцией («So much for what?» / «The baggels. You dropped them on the floor» / «Uh, they're called bagels». — «Чего больше нет? / «Баглов. Ты их на пол уронил» / «Они называются бейглами»). Конкретно здесь важно было передать то, как именно произносится слово «бейгл», потому что в данном эпизоде сокурсники учат свою подругу из Нью-Йорка произносить это слово правильно.

Следующий любопытный пример транскрипции — передача реалии *bobka* словом «бабка» («Pavel's making bobka» — «Павел готовит бабку»). *Bobka* — это традиционная сладкая выпечка ашкеназов, а вот у слова «бабка» значений много — это и блюдо из картофеля, характерное в основном для белорусской кухни, и пасхальная сладость в западнорусской и польской кухне. Одним словом, либо здесь мы имеем дело с результатом невнимательности наборщика текста, либо переводчик посчитал, что данная реалий не играет важную роль в понимании целого. Но что же все-таки подразумевалось под «бабкой» — неизвестно. Однако зная, что Павел, готовящий это блюдо, поляк, можем предположить, что, скорее всего, это не белорусская бабка. Также отсутствие в кадре реалии-объекта усложняет анализ данного примера.

Прием, использованный переводчиками при передаче реалий 47 раз (28%) — **замена функциональным аналогом**. Рассмотрим, например, замену культурным аналогом реалии *kraut* («Please, help me beat those evil power krauts» — «Пожалуйста, помоги мне обыграть злобных супер-фрицев») словом «фриц». *Kraut* — слово слэнговое, в англоязычных

странах употребляется как пренебрежительный синоним этнонима *немец*. Появилось оно во времена Первой мировой войны, и обозначало солдат немецкой армии. Чтобы передать эмоцию персонажа-американца, которого сильно раздражают приехавшие по обмену в их колледж немцы, переводчик выбрал слово «фриц» — презрительное фронтальное прозвище немцев в СССР, которое возникло во время Второй мировой.

Пример скорее ошибочного перевода: *tai chi* — *тайский бокс*. В сериале один из персонажей занимается некоторым подобием зарядки, и его знакомый, проходя мимо и видя, как тот с большим трудом двигается, спрашивает: «Stroke or tai chi?» («Инсульт или тайский бокс?»). Переводчик, очевидно, в силу незнания того, что из себя представляет тайчи, решил, что это тайский бокс. Хотя на деле тайчи не связано с тайской культурой, это вид китайского боевого искусства, который за последние годы стал популярен как вид оздоровительной гимнастики.

Случаев передачи реалий **калькой и полукалькой** — 8 (5%). К примеру, сочетание *community college* встречается бесчисленное количество раз, вариантов перевода — всего два: «техникум» и «общественный колледж» («What is community college?» — «Что такое общественный колледж?» / «Okay, if someone from the outside were to find out I am a student at a community college, that could have a negative impact on my future career» — «Если кто-то за пределами этих стен узнает, что я учусь в техникуме, это может негативно отразиться на моей будущей карьере»). В первом случае реалия переведена реалией, что априори является неудачным выбором. Полукалька *общественный колледж* — наиболее приемлемый вариант.

В процессе работы довольно часто обнаруживались примеры передачи реалий по принципу **родо-видовой замены** (15%): прием конкретизации использован всего один раз, а генерализация встречается намного чаще — 24 раза. Единственный пример спецификации — передача реалии *janitor* словом «уборщик» («The janitor knows how» — «Уборщик знает, как»). *Janitor* — это и уборщик, и вахтер, и сторож одновременно. Здесь мы наблюдаем очевидное сужение значения до слова с максимально нейтральным значением.

Один из примеров генерализации — перевод реалии *rockette* существительным с более широким значением «танцовщица». «The Rockettes» — знаменитый нью-йоркский женский танцевальный коллектив. И героиня сериала, говоря о своей тете «She was a rockette» («Она была танцовщицей»), имеет в виду, что она была участницей коллектива «The Rockettes» (имя собственное превратилось в нарицательное). Использование в переводе слова *танцовщица* — наиболее разумное решение. Все-таки «The Rockettes» не «The Beatles», и фраза «She was a rockette», если ее перевести буквально, мало какому русскоговорящему человеку будет понятна. Но, безусловно, эмоциональный окрас теряется — американец, услышав *rockette*, сразу понимает, что женщина была не просто какой-то танцовщицей, а настоящим профессионалом своего дела.

Примеры **контекстуального перевода** (в основном, опущения) встречаются не так часто — всего 8 раз (5%). Один из примеров подобного перевода: «*I heard the final is a sundae bar*» — «Я слышала, что экзамен будет в кафе». Группа студентов рвется записаться на курс по истории мороженого, поскольку экзаменом будет всего лишь приготовление десерта sundae. Вероятно, по мнению переводчика, тот факт, что экзамен состоится в кафе, уже должно привлекать студентов.

В отдельную группу мы выделили реалии, которые переданы в переводе **словарным эквивалентом**, таких случаев — 10 (6%). К примеру, *blutwurst* переведен как «кровяная колбаса» («*Care for some authentic blutwurst?*» — «Не желаете немного настоящей кровяной колбасы?»). Перед нами калька с немецкого — *blut* (кровь) + *wurst* (колбаса). Поскольку сочетание «кровяная колбаса» давно и прочно вошло в оборот и закрепилось в словарях, и учитывая, что мы осуществляем перевод с английского, будет логичным отнести данный пример к передаче реалии словарным эквивалентом.

Реалий, полностью **освоенных** не так много — мы обнаружили всего три таких случая (2%). К примеру, в англо-русском словаре Мюллера у слова *cheerleader* следующий перевод — «девушка из группы поддержки (на спортивных соревнованиях)». Но в разговорном русском языке имеется слово, образованное путем адаптации чужой реалии — «чирлидерша». Здесь употребление слова «чирлидерша» является наиболее удачным решением, поскольку оригинальная реплика короткая («*Cheerleaders rule!*»), и описательный перевод невозможен в связи с ограниченными временными рамками.

Описательный перевод (объяснение, толкование) — самый сложный в плане применения в рамках аудиовизуального перевода способ. Примеров передачи реалии данным приемом, соответственно, очень мало — всего два. Первый — *latchkey*, переведен как «предоставленный себе ребенок» («*And while, for a latchkey kid with no Jewish friends, it was a bit desensitizing, it still taught me that the lovable misfits always win*» — «Я был предоставленным себе ребенком и не имел друзей — евреев, из-за чего сериал меня не впечатлил, но он научил меня тому, что симпатичные неудачники всегда побеждают»). Буквальное значение слова *latchkey* — «ключ от американского замка». Также оно используется для обозначения относительно самостоятельных детей, родители

которых постоянно на работе. Текст русских субтитров получился значительно длиннее текста оригинальной реплики, и персонаж на эмоциях произносит ее очень быстро, что практически не позволяет успеть прочитать субтитры.

Второй пример описательного перевода: «*You're my ace newshound*» — «Ты главный добытчик новостей». Кембриджский словарь определяет *newshound* как «репортер, который прилагает много усилий для открытия новых историй». Надо сказать, описательный перевод получился лаконичным, емким и понятным.

Также мы проанализировали влияние наличия или отсутствия референта в кадре на выбор приема передачи реалий в переводе. Всего лишь в 31 (19%) случае реалию-объект можно было увидеть на экране. А о влиянии наличия референта в кадре на решение переводчика можно говорить лишь в 16 случаях (10%). Большая часть реалий употребляется в обсуждениях персонажами планов, сплетен или для придания определенной образности выражениям. Фраза «*You could get your head cut off with a salami sword*», переведенная как «Тебе могут за такое и голову отрубить мечом из салами», является хорошим показателем того, в каких целях в основном реалии использованы в речи героев.

Очевидно, что технические особенности аудиовизуального перевода (особенно субтитрирования) в целом довольно серьезно сказываются на результате. Примером тому служит очень небольшое количество примеров использования приема описательного перевода. Также мы определили, что при передаче реалий в рамках аудиовизуального перевода главным является правильное определение переводчиком того, какую роль играет конкретная реалия в понимании сюжетных перипетий. Если реалия не влияет на понимание реплики / шутки / ситуации в целом, ее можно опустить.

Встретились как удачные, так и не очень удачные примеры передачи реалий. Основной причиной выбора переводчика в пользу неудачного решения является переоценка фоновых знаний потенциального зрителя. Другая важная причина наличия немалого количества некорректных, неудачных переводческих решений — незнание переводчиком тех или иных особенностей чужой культуры. В вопросе передачи реалий в переводе точкой опоры продолжает служить кругозор переводчика.

Литература:

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. — Москва: Международные отношения, 1975. — 239 с. — Текст: непосредственный.
2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. — Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. — 224 с. — Текст: непосредственный.
3. Козуляев, А. В. Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках Школы аудиовизуального перевода / А. В. Козуляев. — Текст: непосредственный // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2015. — № 3 (13). — С. 3–24.
4. Маленова, Е. Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт. / Е. Д. Маленова. — Текст: непосредственный // Коммуникативные исследования. — 2017. — № 2. — С. 32–46.

5. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. — Москва: Международные отношения, 1980. — 342 с. — Текст: непосредственный.
6. Рецкер, Я. И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык / Я. И. Рецкер. — Москва: Просвещение, 1982. — 159 с. — Текст: непосредственный.
7. Diaz Cintaz, J. Introduction — Audiovisual Translation: An Overview of its Potential / J. Diaz Cintaz. — Текст: непосредственный // *New Trends in Audiovisual Translation*. — Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2009. — С. 1–18.
8. Pedersen, J. Cultural Interchangeability: The Effects of Substituting Cultural References in Subtitling / J. Pedersen. — Текст: непосредственный // *Perspectives Studies in Translatology*. — 2007. — № 15 (1). — С. 30–48.

Текстовая лексико-тематическая группа «Мир вещей» (на материале романов К. Булычева)

Кленина Дарья Сергеевна, студент

Научный руководитель: Деревскова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова

В статье проводится анализ лексических вербализаторов мира вещей, окружающего персонажей в ирреальном пространстве. Объединение слов в текстовые лексико-тематические группы позволяют реконструировать идеографическую картину ирреального мира.

Ключевые слова: функциональная лексикология, текстовая лексико-тематическая группа, языковая картина ирреального мира.

Приключенческая фантастика, которая в последнее время стала одним из наиболее популярных жанров среди современных читателей, может оказаться не только интересным «чтением», но и объектом для лексико-семантического анализа. Мир, который при помощи слова создаёт автор, приемы, которые он использует для вербализации фантастического будущего, прошлого и настоящего, особенности лексем, которые выбирает писатель — всё это представляет интерес для исследования. Лингвистическим материалом нашей статьи стал цикл романов Кира Булычева о девочке из будущего Алисе Селезневой («Сто лет тому вперед», известный также как «Гостья из будущего», и «Тайна третьей планеты»).

На рубеже XX–XXI веков слово всё чаще начинает изучаться не как элемент системы, а как живой, меняющийся и развивающийся способ коммуникации. Возможность языка служить средством коммуникации, его способность создавать «художественную модель человека» (Л. Н. Чурилина) и мира, его окружающего, находится в области изучения функциональной лексикологии в её антропоцентрическом аспекте. Как отмечает Л. Н. Чурилина: «Антропоцентризм как особый принцип научного познания практически повсеместно называется сегодня в числе ведущих, приоритетных, наряду с экспансионизмом, или стремлением к расширению пределов конкретной области знания, к выходу за привычные рамки в исследовании той или иной проблемы, и функционализмом». Сама же функциональная лексикология ставит перед собой задачи «определения закономерностей употребления слов в условиях коммуникации, в коммуникативной ситуации» (Т. Ф. Кожевникова).

Несмотря на то, что именно художественный текст является основой исследования и лишь его целостность создает «новый мир», для выявления закономерностей употребления слов, возникает необходимость работы с текстовыми фрагментами. Для анализа лексико-тематической группы «Мир вещей» нами было проанализировано около пятидесяти текстовых фрагментов, которые содержали в себе информацию о вещах, предметах или местах окружающих главных героев произведений.

При определении круга исследуемых лексем возникает вопрос о том, что следует относить к группе «Мир вещей». Как отмечает Ю. С. Степанов, в «семантическую сферу» «Вещи» входят слова, называющие «материальные объекты, созданные человеком или имеющие непосредственное отношение к человеку» (Степанов: 78). Стоит отметить, что об ирреальности мира нам сообщают не только «вещи», окружающие героев, но и само пространство, в котором разворачивается сюжет. Так, например, в описании мы сталкиваемся с наименованиями знакомых нам астрономических тел: «Луна», «Марс», «Венера», «Планета». Здесь ирреальный мир проявляет себя не в словах-номинантах, а в синтагматически связанных с ними признаковых словах, которые вербализуют информацию об общедоступности названного пространства. В тексте произведения рядом с данными лексемами можно увидеть такой контекст, как: «проходил футбольный матч», «рейсовый автобус», «доводилось путешествовать», тогда как в сознании современного человека такие сочетания имеют оттенок фантастичности. Кроме уже знакомых, в тексте появляется и множество новых названий: «Чумароз», «Блук», «Палапутра». Таким образом, автор расширяет пространство уже исследуемого.

дованной галактики, обозначает, что будущее — время новых географических открытий, которые читателю-современнику кажутся далекими.

Тем не менее, основой нашего исследования все же является «Мир вещей», в процессе анализа нами было выявлено, что данная группа в произведениях реализуется при помощи общеизвестных имен существительных и прилагательных, которые определяют эти имена существительные, при этом «ирреальность» содержится как в самих словах, так и в синтагматическом сочетании этих слов. В отдельную категорию выделились слова, образованные при помощи сложения основ, то есть являлись гибридами двух общеизвестных понятий, а также языковые единицы, которые являются именами существительными согласно своим грамматическим признакам, но не знакомы читателю, поскольку являются авторскими неологизмами.

Найденные лексемы были распределены нами на более узкие текстовые лексико-тематические группы, которые позволили реконструировать мир, окружающий главных героев по категориям, часть которых мы бы хотели представить в данной статье:

1. Приборы: КОСМОГРАММА, МИЕЛОФОН, МИНИМИЗАТОР.

В этой категории мы также встречаемся с авторскими неологизмами. Семантику лексем, ту информацию, которую несут обозначенные лексемы, представляется возможным понять, проанализировав семантическое значение частей слов. Таким образом, нетрудно догадаться, что “-грамма» — некое письмо или сообщение, “-фон» — излучатель, суффикс “-затор» дает нам понять, что предмет используется для произведения действия над чем-либо. Семантическое значение рождается внутри нового слова, а читатель без труда его считывает.

2. Экзотические продукты питания: МАНГОДЫНЯ, АПЕЛЯБЛОКИ, МАНГУСТИН

Для того чтобы обозначить тот факт, что будущее — время расцвета селекции, при создании слов К. Булычев использует сложение основ слов, создает новые виды фруктов. Исключение в данном случае составляет слово «мангустин», поскольку такое растение существует, но оно настолько экзотично, что тот факт, что оно растет в Москве, становится ещё одним методом создания ирреального мира.

3. Предметы одежды: КОМБИНЕЗОН, ХИТОН, СКАФАНДР, ШЛЕМ, КОРОНА

Лексико-тематическая группа «Предметы одежды» тоже реализована при помощи лексем, известных языковой си-

стеме. И если в случае с «названиями мест» синтагматически-связанные с представленными в группе лексемами вербализировали информацию о доступности названных мест, то в данном случае речь идет об оттенке «повседневности», который продиктован иными реалиями жизни в ирреальном мире будущего, например, появлением жителей других планет, у которых есть своя «национальная» одежда или иными задачами (полет в космос, путешествие на другую планету).

4. Средства передвижения: СПЛИНТЕР, ПУЗЫРЬ, СТРАТОЛЁТ, ТЕЛЕПОРТАТОР, ФЛИП.

Лексические средства, представленные в категории «Средства передвижения» имеют разную степень известности языковой системе. Так, например, слово «телепортатор» вполне знакомо всем, кто хоть раз сталкивался с фантастическими произведениями, будь то книга, фильм или мультипликационный фильм. Вновь ирреальность слову придает контекст «мы зашли в», «она забежала в». Слово «пузырь» и вовсе можно считать частью активного лексикона русского человека. Применяя прием метонимии, автор одновременно дает название одному из предметов созданной в романе вселенной и при этом помогает читателю представить внешний вид этого самого предмета. Слова «флип» и «сплинттер» кажутся незнакомыми, однако и в них можно разглядеть семантическое ядро. Для этого придется обратиться уже к английской лексике, где «flap» — сальто/кувырок, а «splinter» — осколок, что позволяет сделать вывод о предположительном «стиле» передвижения представленных машин. Интересным для исследования становится «стартолёт», название которого, с одной стороны, образовано при помощи сложения двух корней: английского «start» и русского «лёт», а с другой является аналогией словам «вертолёт» и «самолёт». В совокупности все эти слова создают не только значение «возможности передвижения», но и раскрывают разнообразие изобретенных в ирреальном мире предметов.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что К. Булычев, создавая мир, окружающий героев его произведения почти не использует общеупотребительную лексику. Слова, которыми пользуются герои, в современном мире можно услышать, скорее говоря о Космосе, чем о «быту». Частым становится метод сложения как основ русских слов, так и латинских корней. Кроме того, в тексте присутствуют полностью вымышленные слова, найти семантику во внутренней форме которых не представляется возможным. Изучение лексической темы

Литература:

1. Чурилина Л. Н. Лексическая структура художественного текста (коммуникативный и антропоцентрический аспекты): Учебное пособие. — Магнитогорск: МаГУ, 2000. — 102 с.
2. Кожевникова Т. Ф. О направлениях исследования лексической структуры художественного текста в функциональной лексикологии: Научная статья. — Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 5.
3. Степанов Ю. С. Имена, предикаты, предложения: Монография — М.: Наука, 1981. — 361 с.

- Булычев К. «Сто лет тому вперед». — М.: Издательство «Э», 2018. — 302 с.
- Булычев К. «Тайна третьей планеты» // Электронная библиотека LitMir [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=48373&r=1>, свободный — (05.006.2020) /

Цветовые фразеологизмы как фрагмент идиоматической картины мира в немецком языке

Корытова Елизавета Викторовна, студент

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В статье автор исследует систематизацию цветовых фразеологических единиц в немецком языке, описывая ее составляющие. Также пытается понять, как цветовые фразеологизмы влияют на лингвокультурный характер языка.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологические единицы, цветообозначение, цветовые фразеологизмы, картина мира, немецкий язык.

В настоящее время для эффективной межкультурной коммуникации необходимы не только лингвистические знания, но и знания культуры другого языка. Именно фразеологические единицы несут в себе культурно-историческую информацию, тем самым являясь связующим средством передачи коллективного опыта.

А. В. Кунин определяет фразеологические единицы как «устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением» [3, с. 93]. По сути фразеологическая единица представляет собой немоделированное словосочетание, связанное семантическим единством.

Культура каждого народа непосредственно имеет свою лингвоцветовую идиоматическую картину мира, в которой цвет посредством фразеологизмов отражает национальные особенности той или иной культуры. Кроме того, символика цвета связана с фольклорным и мифологическим наследием народа. Цветонаименования носят сложный лингвокультурный характер. Внедрившись в текст, колориты становятся неотъемлемой частью многообразия этого самого текста, его смыслов, обогащают структуру за счет информационного и образного потенциала [2, с.84].

Цветовая картина мира относится к наивной картине мира, так как она полностью не может отобразить предметов, явлений и процессов окружающей среды. Имена цвета лишь способствуют возникновению ассоциации, базой для которых служили неизменные свойства человека и природы [2, с.83].

Именно цвет оказал огромную роль и воздействие на исследователей в изучении этимологии появления цветовой фразеологической единицы и ее положения относительно лексической системы в немецком языке. Стоит отметить, что исследований в области цветообозначений, которые комплексно рассматривали бы структурные, словообразовательные особенности, семантику, стилистику и функциональные признаки цветоединиц, еще не проводилось.

Семантика цветообозначения в немецком языке многочисленна и многообразна, именно поэтому требуется

применение особого подхода для исследования смыслового значения той или иной фразеологической единицы.

Кроме того, для немецкого цветообозначения характерна систематизация по определенной структуре, которая сформирована по принципу поля. Благодаря данной структуре отражаются и общезыковые системные качества, и свойства, которые определяются особенностями микросистем и их суммой [6].

Система цветообозначений немецкого языка построена так, что имеет ядро (центр) и периферию. Между элементами полей существуют парадигматические и синтагматические отношения. Однако, это и несколько микросистем, в центре каждой — главное цветообозначение, вокруг которого в определенном порядке группируются слова, связанные с семой данного цветообозначения [5].

Цветообозначения немецких фразеологизмов можно разделить на центральную и оттеночную группы. Традиционно центральное место в немецкой идиоматике занимают, такие цветономинации как: rot, gelb, grün, blau, weiss, grau, schwarz, braun. К примеру, прилагательное grün естественным образом ассоциируется с молодой зеленью, с природой, с молодостью. Ряд выражений, содержащих слово schwarz, основан на сравнении этого слова с черными чернилами (schwarz auf weiß) или указывает на противозаконность, преступность какой-либо деятельности (der schwarze Markt) [1].

Что касается оттеночных цветообозначений, то они выступают аналитическими единицами (milchig, rosig, krebsrot, bleifarben), синтетическими образованиями для уточнения интенсивности окраски (gelblichgrün, goldgelb; polar-blau), в форме сложных цветообозначений (von der Farbe des Bleis, rötlich braun) или в виде сложных оборотов (bräunlich rot wie rost).

Цветовые фразеологические единицы немецкого языка можно разделить на тематические группы: 1) описание характеристики человека по тем или иным признакам (blaues Blut; graue Eminenz); 2) указание на профессиональную, партийную и другую принадлежность, вид деятельности (blaue Jungen; den grauen Rock anziehen); 3) наименование

явления (der weiße Tod; der gelbe Neid); 4) знаково-символическое обозначение явления (die blaue Blume; die rote Fahne); 5) имена собственные (das Blaue Kreuz; Rote Liste); 6) перифрастические субституты (weiße Kohle; weißes Gold); 7) положительные или отрицательные вещества, явления, события (j-m den schwarzen Peter zuschieben; rot sehen); 8) совокупности людей (grüne Witwen; die grüne Hochzeit); 9) термины (die weiße Wand) [4].

Символика цветоименований является связующим звеном в языковой картине мира. Цветовые фразеологизмы идиоматической картины мира могут реализовываться

в отдельных лексемах, словосочетаниях, выражениях и других вербальных средствах. Каждый язык обладает своей цветовой системой, которая имеет свои отличительные особенности.

Стоит обратить внимание на тот факт, что язык является ассоциативным средством какой-либо культуры, которая формировалась под воздействием различных исторических и географических условий. Таким образом, цветовые фразеологические единицы в идиоматической картине мира немецкого языка далеко не так просты и их интерпретация зависит от многих факторов.

Литература:

1. Зольникова Ю. В. Цветовые фразеологизмы как фрагмент идиоматической картины мира русского и немецкого языков (на материале лексикографических источников): автореф. дис. канд. фил. наук: 10.02.20. Тюмень, 2010.
2. Козлова Н. Н. Цветовая картина мира в языке // Ученые записки ЗабГГПУ. 2010. [Электронный ресурс]. — URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsvetovaya-kartina-mira-v-yazyke#ixzz3Z5QPoibx> (дата обращения 21.12.19).
3. Кунин А. В. Что такое фразеология. М.: Наука, 1966.
4. Яковлева С. Л. Категория цветообозначения во фразеологии немецкого языка // Фундаментальные исследования. 2014. № 6–6. — С. 1320–1323 [Электронный ресурс]. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34338> (дата обращения: 21.12.2019).
5. Gericke L. Das Fenomen Farbe: Берлин. 1970.
6. Lüscher M. Farben visualisierte Gefühle: Frankfurt/M.: Neyer, 1978.

Эллипсис как средство выражения японской языковой картины мира

Лысикова Алена Игоревна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

Статья рассматривает эллипсис как одно из средств репрезентации японской языковой картины мира в речи. Сначала автор представляет современные подходы к изучению эллипсиса в японском языке. Затем в статье с опорой на положения когнитивной лингвистики представляется, как культурный аспект эллипсиса представлен в языке. Дополнительно в тексте затрагиваются вопросы роли исследований лингвокультурологической направленности в процессе обучения японскому языку и японской культуре.

Ключевые слова: японский язык, эллипсис, языковая картина мира, обучение иностранным языкам, язык и культура.

Данное явление в той или иной степени присутствует во всех группах языков и проявляется на различных уровнях языка и в его различных стилях, имея особенное распространение в разговорной речи. Тем не менее несмотря на то, что в каждом случае эллипсис имеет свои особенности, он всегда подчиняется одному из основных правил естественного языка — а именно стремлению к сокращению повторяющегося материала.

Исходя из определений эллипсиса О. С. Ахмановой («пропуск (выкидка) элемента (члена) высказывания, легко восстанавливаемого в данном контексте или ситуации (в данном речевом или бытовом контексте)» [1: с. 516]) и Дж. Хайндса («концепт, который имеет отношение к способности говорящего на определенном языке лица распознать высказывание как неполное» [7]), можно понять, что существуют различные подходы к его трактовке и, со-

ответственно, изучению. В основном возможность или невозможность элидирования тех или иных членов исследователи объясняют синтаксическими факторами, то есть наличием в предложении определенных слов или форм, позволяющих без потери смысла опустить его элемент (или элементы). В то же время часть ученых в своих работах подходит к рассматриваемому вопросу с иной точки зрения и объясняет явление эллипсиса, опираясь на положения когнитивной лингвистики. Язык в таком случае рассматривается как средство репрезентации действительности с помощью слов и связей между ними. Иными словами, в данном случае можно говорить о связи языка с языковой картиной мира. Рассмотрение языка в связи с концептами помогает более полно понять видение мира представителями этноса, и в особенности ценным источником подобной когнитивной информации является грамматика.

О связи японского языка, в частности о стремлении к имплицитности, с культурой говорят М. Сибатани [9] и У.П. Стрижак [5]. Вероятно, на это оказали влияние конфуцианские и синтоистские традиции, согласно которым большая ценность придавалась поступкам человека, но не словам, а сам человек не выделяется из окружающего мира. Указанная тенденция наглядно продемонстрирована в традиционной японской прозе и поэзии.

Японскими исследователями выделяются пять основных причин, по которым японцы прибегают к употреблению эллиптических конструкций в речи [8]:

- 1) выражение вежливости;
- 2) избежание ответственности;
- 3) указание на близость или иерархию в отношениях;
- 4) передача эмоций;
- 5) привлечение внимания.

Далее в статье мы рассмотрим, как указанные категории выражаются в японском языке.

С. Окамото утверждает, что эллипсис является типичной стратегией выражения вежливости в японском языке, так как удовлетворяет одному из основных правил вежливой речи — почтительности [8]. С. Нарияма замечает, что наиболее продуктивно использование эллипсиса при формальной просьбе, а также в форме незаконченных предложений [3: с. 20].

(1) リュックは前に «Снимайте рюкзаки (букв.: Рюкзаки — вперед)».

Этот пример является надписью на плакате в японских электричках. Его особенность заключается в том, что он содержит в себе минимум информации. Связано это с тем, что полные предложения воспринимались бы в таком ключе, будто компания-перевозчик указывает пассажирам, что делать, то есть звучали бы невежливо по отношению к носителям. В случае устной речи в японском языке наблюдается сходная тенденция. Оставляя вопросы и утверждения незаконченными, говорящий как бы в меньшей степени давит на собеседника своим высказыванием. [3: с. 20–21]

(2) A: 今、お茶を入れますから、...

B: そろそろ時間なので、...

(букв. —

A: Я сейчас налью чай, поэтому...

B: Уже скоро пора [уходить], поэтому...)

Также эллипсис может служить средством избежания ответственности, как в примере (3). Говорящий А не заканчивает высказывание, предлагая собеседнику домыслить, что он имеет в виду, таким образом как бы перекладывая ответственность за критику обсуждаемого сотрудника и просто соглашаясь со сказанным. Это также дает говорящему подстроиться под новую ситуацию в случае, если собеседник даст сотруднику положительную оценку (пример (4)). [8]

(3) A: 今度入った田中君、どうですか。

B: そうですね、仕事は速いんですが、...

A: そう、やる事がちょっと雑かもしれないな。

B: ええ、ちょっと。

A: Как вам Танака, которой недавно поступил к нам на работу?

B: Ну работает он быстро...

A: Согласен, возможно, он немного неряшливый.

B: Да, немного.

(4) A: 今度入った田中君、どうですか。

B: そうですね、仕事は速いんですが、...

A: そう、やる事がちょっと雑かもしれないな。でも、彼、将来性があると思うんだが。

B: ええ、なかなか有能な人のようですね。

A: Как вам Танака, которой недавно поступил к нам на работу?

B: Ну работает он быстро...

A: Согласен, возможно, он немного неряшливый. Но, думаю, у него есть будущее.

B: Да, он талантливый человек.

Еще одной распространенной причиной употребления эллиптических конструкций является выражение близости и иерархии в отношениях. Это связано с горизонтальным делением японского общества на ближний круг общения *ути* («свои») и дальний круг *сото* («чужие») и вертикальным делением на вышестоящих, равных по положению и нижестоящих. И в зависимости от того, к которой из групп принадлежит слушатель, меняется набор лингвистических средств, которые можно использовать при общении, в том числе выбор, касающийся возможности или невозможности употребления эллиптических конструкций. Вследствие того, что такие конструкции часто используются для того, чтобы указать на близость говорящего со слушающим или на его более высокое положение, их употребление ограничивается кругом *ути* и направлением от вышестоящего к нижестоящему или между равными. Так, в примерах (5) и (6) говорящий В, находясь в позиции клиента (то есть более высокой относительно официанта с точки зрения системы отношений в Японии), может позволить себе выбор высказывания из широкого разнообразия форм, начиная от полных вежливых и заканчивая максимально краткими, однако выбор говорящего А ограничен в рамках конкретной речевой ситуации.

(5) A: お飲み物は何になさいますか。

B: 私はビールをください。

A: Что будете пить?

B: Мне, пожалуйста, пива.

(6) A: お飲み物は何になさいますか。

B: ビール。

A: Что будете пить?

B: Пиво.

Кроме того, эллиптические конструкции используются также для передачи эмоций (удивление, угроза и т. д.) или привлечения внимания, например, в экстремальных ситуациях (крики о помощи и т. д.). При этом, как правило, могут быть элидированы любые члены, в особенности во втором случае, а сами высказывания не расцениваются как невежливые или фамильярные, так как они при выра-

жении эмоций они обращены как бы вникуда, а в случае привлечения внимания важна скорость действия.

(7) あつ、自転車が。 «А, мой велосипед [пропал/украли/сломался]».

(8) はやく救急車を！ «Быстрее! Скорую!»

Подводя итог написанному, можно сделать вывод о том, что возможность или невозможность употребления эллиптических конструкций может быть обусловлена не только лингвистическими, но экстралингвистическими факторами. Потенциал исследований, объясняющих языковые явления с точки зрения их связи с социокультурными составляющими, заключается в их возможном использовании при обучении иностранному языку, что отвечает

современным запросам методической науки. Так, отмечается важность формирования представлений о иноязычной языковой картине мира для успешного межкультурного общения на изучаемом языке в связи с отличием мировоззренческих систем у различных этносов [6]. Благодаря этому представляется возможным усвоения обучающимися более естественного с точки зрения восприятия носителей языка путем параллельного знакомства с ментальными особенностями японцев [2]. Кроме того, данный подход будет полезен при подготовке студентов к стажировкам в Японию, так как для процесса адаптации необходимы знания не только языка, но и инокультурные знания [4].

Литература:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — 2-е изд., стер. — М: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. — С. 516.
2. Голубева В. Е. Понятие 自然な日本語 в японской лингводидактике // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. Выпуск 17. Материалы научно-методической конференции «Японский язык в вузе» (октябрь, 2017 г.) — М.: Ключ-С, 2018. — С. 45–56.
3. Нарияма Сигэко. Нихонго-но сё: ряку-га вакару хон — Дарэ-га? Дарэ-ни? Нани-о? (Книга об эллипсисе в японском языке: Кто? Кому? Что?). — Мэйдзи сёин, 2009. — 143 с.
4. Скопечный Т. Г. Технология лингвокультурной и психологической адаптации студентов в языковой среде Японии. Итоги исследования и перспективы // Материалы международной научно-методической конференции «Японский язык в вузе»: (октябрь, 2019 г.) / Ассоц. преподавателей яп. яз. РФ и СНГ [и др.; отв. ред. Нечаева Л. Т.; редкол.: Быкова С. А. и др.]. — Москва: Ключ-С, 2020. — С. 210–218.
5. Стрижак У. П. Синтоистская традиция как основа японского мировосприятия и обучения // Asiatica: Труды по философии и культурам востока. № 9. — Санкт-Петербургское философское общество, 2015. — С. 150–155
6. Языкова Н. В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. теория языка. языковое образование № 1 (3). — М.: Московский городской педагогический университет, 2009. — С. 95–100.
7. Hinds J. Ellipsis in Japanese. — Linguistic Research, 1982. — 257 p.
8. Okamoto Shigeko. Ellipsis in Japanese Discourse. — University of California, Berkeley, 1985. — P. 119–209.
9. Shibatani Masayoshi. Languages of Japan. — Cambridge University Press, 1990. — p.389–390.

The phenomenon of reference in the science of text: the formation and development of the theory of reference

Onopriyenko Oliviya Viktorovna, student

Scientific adviser: Abukhanova Alma Gabdrakhimovna, candidate of philological sciences, associate professor
West Kazakhstan State University named after Makhambet Utemisov (Oral, Kazakhstan)

In the XIX century, the term reference was rarely used and practically did not occur in the scientific literature. However, now the questions of reference are relevant and occupy a significant place in the research of language theory. The phenomenon of linguistic reference and the study of reference relations in the text makes it possible to identify the connection of various language elements at both structural and semantic levels. This makes it possible to look at the nature of the text from a reference point of view, and is proof of the relevance of further research on reference and reference relations in both written and oral speech.

Key words: *anaphora, coherence, coreference, link, pronoun, reference, text.*

The theory of reference receives new coverage at the level of textual linguistics, a scientific discipline that emerged at the turn of the 1960s and 1970s. The term reference comes from the

verb to refer — to refer to an object, to have in mind any object, to refer to something. Therefore, reference is the relation of a name or expression included in speech, a name group to an

object of reality. The origin of modern reference theories is the observation of the meaning and use of common names, and, first of all, of specific vocabulary. Common nouns are vested with a certain conceptual content or concept, but at the same time are capable of denotation (designation) of objects of reality, they simultaneously indicate an object and report some information about it. This semantic dualism has been emphasized by J. Mill. He relied on the concept of P. Grice, who introduced the concept of intention in the definition of meaning.

L. Linsky made a step in the pragmatization of the theory of reference: he linked the act of reference with the speaking subject [2]. Reference is made by those who use the language, but not by those expressions that a speaker uses for his own purposes.

The connection of the theory with the speaking subject gave positive results, and the understanding of reference as a subjective act that is determined by the intention of the speaker, aroused interest in the so — called indirect reference — tricks, hints-those means to which the speaker resorts for various purposes: when he wants to express himself without making any confessions, or when he does not want to be responsible for his words. In this case, the reference is determined by the norms of conversation and the level of proficiency in the art of intricacies.

However, the exaggeration of the role of the speaker's intentions in establishing the connection between the language expression and the object or phenomenon of reality caused a protest from S. Kripke — the author of the asemantic theory of reference. He proposed to distinguish the speaker's reference and semantic reference. Semantic reference is determined by the context and intent of the author of the speech and belongs to pragmatics. But it is obvious that the differences between the above theories are determined by the following factors:

- difference in understanding the mechanisms for establishing a connection between a name and an object;
- difference in understanding the role of nominal expressions in forming a judgment;
- difference in the degree of pragmatization of theories.

It should be added that the means of reference are as uneven as the functions of reference expressions, and the situations of speech act are also different, which adds the list of distinctive features of referential theories.

If reference is a way to "hook" a statement for the world, it should be noted that there is a connection between the type of language expression and the type of reference [2].

To implement a specific identifying reference, the following language expressions are used:

- 1) deictic pronouns that perform an indicative function and are applicable to any object or phenomenon;
- 2) proper nouns that have a nominative function and the singular reference property;
- 3) common names that perform a denotative function (designation), but the selection of the subject requires special actualizers (demonstrative — possessive pronouns and other qualifiers -grammatical and semantic.

But for all reference theories, the main question is about the role of meaning in establishing the connection between the nominal expression and the object of reality.

Many Russian linguists such as N. D. Arutyunova, K. Linsky, A. S. Chekhov, P. G. Kich and foreign linguists such as W. O. Quine, T. Givon, R. Langacker were engaged in the theory of reference. The work of N. Chomsky made a great contribution to solving this issue. Linking theory concerns the referential interpretation of language units and their antecedents, it relates different types of names to their antecedents, and divides those words that may have antecedents into three classes:

- anaphors (reflexive and reciprocal pronouns);
- pronominals (anaphoric pronouns, including phonologically empty ones);
- R-expressions (referential expressions) are names that directly name an object in the surrounding world, i. e. full name groups.

J. R. Searle in his work "Axioms of reference" provides types of reference expressions [3]:

- proper names: Peter, Canada;
- complex noun phrases in the singular: Lena's sister; that person's wife;
- pronouns: this, that, he, I, we;
- titles: Prime Minister, Pope.

Searle also notes the necessary conditions for the implementation of the reference, highlighting the reference fully completed and successful. The first is reference, in which the object is clearly identified for the listener, i. e. the identification is perceived by the addressee. The second is reference, in which we cannot accuse the speaker of not making the reference, but the object may not be uniquely identified to the listener.

N. Chomsky formulated the main thesis of the reference, which can be voiced as follows: "Reflexive pronouns express the coreference of two nominal components".

K. Linsky defines the main communicative function of coreference, which consists in identifying the subject in relation to the text.

By definition of Z. Vykhodilova, koreference is the designation of the same object in different parts of the text. We are talking about the following phenomena: repetitions of the same full-meaning name, the use of synonyms, antonyms, pronominalization, etc..

The phenomenon of coreference is not just a different designation of an object, which is manifested when it is renominated or renamed by the same textual referent. In addition to the repeated nomination, the reference is accompanied by giving it additional attributes, thereby adding to the addressee's knowledge of the referent. Coreference allows to hold information about an object throughout the text. In other words, coreference, being one of the aspects of the coherence of the text, ensures its functioning as a system.

Coreferent names are considered as lexical repetition, as a type of semantic repetition, which is implemented in the text using recurrence and paraphrase, where recurrence is the simplest way of semantic communication in the form of word

repetition, and in the case of paraphrase, the connection is carried out using synonymous constructions [4]. Coreference is generally considered as a relationship between nominal groups.

J. Fauconnier believes that only nominal groups have the function of reference, while actions are non-referential, therefore, in speech, several nominal groups or words can have the same referent, that is, relate to the same object. Words that have a common referent are called coreferent. Coreference is defined as "different designation of the same object, denotation" and is considered in close connection with repeated nomination, which can be carried out not only at the word level, but also at the sentence level.

O.L. Ostrovsky in the work "Cognitive coreference and its structural and organizing role in the text (based on the material of French newspaper texts)" defines the role of semantic means in creating the coherence of the text, defines the structure of the coreference chain and analyzes this structure in relation to the French language, focuses on the text — forming role of coreference in the text, recognizing its importance in creating cohesion. The author analyzes not individual coreferent utterances, but a whole series — chains of coreferent names on the example of the French language [5].

L. V. Kalashnikova in her dissertation "Coreference in the cognitive aspect" describes a cognitive approach that consists in trying to understand the way to decipher information about reality. The author studies the relationship of coreference with the problems of linguistics and cognitive linguistics.

In the study of coreference in the cognitive aspect, cannot be limited exclusively to the linguistic approach, since a text is considered as a linguistic and communicative unit. Not all types of linguistic analysis can serve pragmatic purposes, because they mean the text as a unit of language whose elements are assigned meanings within the framework of linguistic semantics, and not as a unit of communication that reflects actual sign activity in a sign situation for a specific occasion, for a specific purpose, and by a specific addressee.

P. V. Tolpegin in his research "Automatic resolution of third-person pronoun coreference in Russian-language texts" examines the phenomenon of coreference from the point of view of automatic text processing, focusing on the coreference of pronouns.

A. A. Prokhorova studies discursive connections in an oral monologue text, based on the material of the British version of the English language, focusing on words and expressions that fill the pauses between the semantic parts of the utterance. A particular attention in the dissertation is occupied by the characteristic of discourse as a phenomenon of sounding speech.

O. V. Verbitskaya, considering the main categories of the text — coherence and integrity, notes that coherence is impossible without coreference [6].

clip-phrase and the role of this phenomenon in the system of expression of syntactic relations and relations, speaks about the role of words of various parts of speech in creating the semantic and structural organization of the text [7].

P.S. Kusliy develops the problem of reference of individual terms, considering the main theories of reference in the philosophy of language, taking into account their features and disadvantages. The author also offers a new approach to the analysis of the reference of individual terms, which "overcomes the difficulties of earlier theories and is able to solve the established problem cases". Referring to the works of Frege (the theory called "three-part semantics"), the scientist notes some ineffectiveness of the propositions put forward, which solve only those questions that Frege himself formulated. Analyzing the works of B. Russell concerning two-part semantics (the theory of descriptions), Kusliy speaks about the linguist's desire to solve the problem of analyzing sentences containing empty designating phrases, and also notes dissatisfaction with Frege's concept of meaning for the analysis of the problem of interchangeability. According to Russell, names are abbreviated specific descriptions or incomplete characters (descriptions) that acquire their meaning in the context of a sentence. This conclusion has had an impact on many scientists, however, J. D. Searle questioned it, pointing out the specific nature of proper names, which was that the proper name in comparison with other singular terms continues to indicate the same denotation, even if the meanings associated with this name change in different situations. This point of view was further developed in the research of K. Donnellan and S. Kripke. The merit of the latter is the statement of the fact that in order to understand the principles of implementing the reference of names, it is impossible to limit the consideration of names solely as hidden descriptions, since in the language these names are also assigned the function of designators, labels attached to objects. Developing the problem of reference of individual terms (a term that can be used to refer to an object), Kusliy offers a new two-level theory based on the basic difference between two ways of designating individual terms: the designation of the object itself and the designation of the condition under which these objects can fall.

A. K. Ustin focuses on the role of pronouns in the construction of the text (on the example of the German language) in his research "text-Forming functions of pronouns in modern German language" [8]. Here the author considers the questions concerning the ways of establishing the explanatory possibilities of pronouns in relation to the construction of the text, the specific text-forming functions of words in this part of speech, as well as in some way generalizes various theories and directions in the study of pronouns.

D.N. Maslova in the work "Prepositional-case combinations in the function of means of communication between independent sentences in the modern Russian literary language" explores new aspects of syntactic relations and specific means of communication, for which the connective functions are not the main and only single (the combination of prepositions and the demonstrative pronoun "it" is analyzed).

Nguyen Ngoc Li lien in his research "the Relationship between sentences in descriptive and narrative complex syntactic wholes of A. P. Chekhov as a syntactic and stylistic

problem” points to the role of personal and demonstrative pronouns in creating coherence of the text-description, noting the unity and interrelation of all the connections of a complex syntactic whole.

Z. N. Yakushkina studies the issue of teaching inter-language communication in the course of teaching Russian language in foreign-speaking countries, developing the most effective methods and techniques of language teaching, thereby proving that connectivity is the main category of text in oral and written forms.

T. V. Milevskaya in her dissertation research considers the central category of discourse — connectivity, describes the types of cohesion relations and ways of their expression in relation to lexical and grammatical means [1].

O. V. Popova in her dissertation analyzes the role of personal pronouns in the light of the cognitive approach (based on the material of the English language), their place in the speech situation [9].

The article by S. A. Burlyay “Formal means of expressing the coherence of the text in the Russian and French languages” is of interest. It examines the means of communication between independent sentences. There are: lexical repetitions of nouns, adjectives, verbs and other parts of speech. For example, third-person personal pronouns that replace animate and inanimate nouns and even entire utterances are similar to nouns that repeat in two sentences. But other types of pronouns such as indefinite and demonstrative pronouns can also perform the connection function. Another group of connectivity tools combines functional and syntactic tools, including special connection constructs, introductory word constructs, and logical adverbs. Special communication constructions are words and phrases that are redundant from the point of view of the information content of the message, but are necessary for presentation in coherent speech. What distinguishes them from lexical and grammatical means is that they almost do not relate to the lexical side of the sentence, performing almost only a syntactic function.

Accordingly, the author leads us to the following idea: in the Russian language, the coherence of sentences in the structure of utterance is achieved mainly by means of lexical repetitions, but the role of other ways to achieve coherence can not be considered insignificant.

Also attractive is the work of L. Voborznil “Lexical and other means of text cohesion (based on the material of the Russian contract)”, which considers the concepts of cohesion and coherence as the main concepts of text theory, which are considered to be the defining, building characteristics of the text, a necessary condition for textuality. Cohesion is considered by the author as “visible chaining of parts of the text using formal means of different language levels”. On the example of the text of contract L. Voborznil proves that

the following lexical means are used to connect sentences: repetition and replacement (substitution), while the latter means of communication implies the use of pronouns with anaphoric or cataphoric connection, adverbs of replacement such as “there”, “here”, “then”, etc., that is, the connection in the text is based on coreferent relations.

The question of the category of coherence concerns texts of all styles, including journalistic ones. Thus, T. P. Ivanova considers the problem of coherence in the course of a newspaper text of economic content, noting that “the integrity of the text is also supported by the use of connecting means between sentences expressed explicitly or implicitly”, pointing to these means, as well as the importance of teaching students of non-philological direction the basics of monological speech. Even in a text so far removed from fiction, we see almost the same picture: the coherence and integrity of texts of different styles is often achieved using almost identical means of communication: repetition and replacement involving pronouns and adverbs.

The unity of the text is achieved through the identity of reference. This phenomenon is understood as follows: every time the same proper or common name and their lexical synonyms are used in the same text fragment with the same referent, the same subject or the same person is meant. The essence of coreference is that the referents that appear in the text or discourse must be repeated in it.

We can conclude that the question of the means of text coherence remains relevant, and linguists resort to analyzing not only Russian, but also other languages (German, English, French), unanimously highlighting the role of coreference in creating a coherent utterance.

The theory of reference is undergoing a period of rapid development: new approaches to the study of this concept are emerging. If at the initial stage of development this theory was based on the problem of correlation of a linguistic object and its referent — the object of real reality, then with the development of casual theories that treat the basic concepts of reference differently, the theory gradually begins to undergo changes. at the same time, within the framework of the” classical “logical approach, new developments arise that deepen the original theoretical positions that are found in the works of A. Tarski, R. Montague, and others.

Initially, reference was considered as an object that should be designated by a specific utterance, but under the influence of semantic theories, it began to be interpreted as the connection of language expressions with objects of the real world, which characterizes these expressions as indicating a single object in reality. The theory of reference has largely become a common place of merging issues of linguistics, science of language and logic, setting its task to study the correlation of language with reality.

References:

1. Милевская Т. В. Связность как категория дискурса и текста: когнитивно — функциональный и коммуникативно — прагматический аспекты. ... Дисс... д. филол. наук. Ростов-на —Дону, 2003. 390 с.

2. Арутюнова Н. Д. Лингвистические проблемы референции // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIII. М., 1982, С. 5–50.
3. Серль Дж. Референция как речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 13: Логика и лингвистика. — М., 1982. — С. 179–202.
4. Дресслер В. Вопросы языкознания. 1971 № 1, стр. 94–103. 5. Островский О. Л. Когнитивная кореференция и ее структурно-организующая роль в тексте: на материале французских газетно — информационных текстов: Дисс... канд. филол. наук. М., 2002.
5. Вербицкая О. В. Текстобразующий потенциал когезии в структурно — смысловой организации текста: на материале текстов произведений англоязычных авторов. Дисс... канд. филол. наук. 162 с. Иркутск, 2001.
6. Филимонов О. И. Скрепа-фраза как средство выражения синтаксических связей между предикативными единицами в тексте: Автореф. дис... канд. филол. наук. Ставрополь, 2003. 18 с.
7. Устин А. К. Текстобразующие функции местоимений в современном немецком языке: Дис... канд. Филол. наук. 1984.
8. Попова О. В. Функциональные особенности английских личных местоимений в когнитивном аспекте, 2006, 165 с.

The essence of the content in terms and terminology

Rihsieva Lola Azimzhanovna, teacher

Uzbek State University of World Languages (Tashkent, Uzbekistan)

As we need to study narrow specialized areas in one's professional activity, we have to clarify the field of terminology, the science which studies terms. In 1967, at the second World Union Conference on Aspects of Terminology, V. P. Petushkov suggested that the concept of "terminology" be referred to as a branch of science. Terminology is a complex scientific science that is not related to linguistics but it is related to logic, mathematics, psychology, as well as a specific of certain field. One of the main issues of this science is the definition of the "term" [1]. Today there are about three thousand definitions of the "term" and single generally accepted definition is still under discussion, still no consensus on the issue. V. M. Leichik claims that the existence of many approaches to defining the concept of terminology is due to the fact that terminology as a science is at an early stage of development. According to him, each science or field is trying to highlight the important features of the terms within its scope [2]. There is no universal definition of the term, because the term is a complex phenomenon, its features are manifested in problematic situations. When we define the term, it is worth noting that it depends on two factors: 1) on what basis the term is studied (based on the fact that it is considered and studied in terms of different theories given by all linguists); 2) as well as to which field this lexical unit belongs (science, medicine, jurisprudence, sports, etc.). G. O. Vinokur was one of the first to raise attention to the issue on the linguistic aspect of the term and organization of terminology. According to him, when a word becomes a term, it loses its connotative meaning and the term is included in the system of linguistic signs to distinguish between science, technology, medicine and other fields and the phenomena in them.

The term (Latin terminus "border") is a word or phrase adopted in a particular professional field and used in special contexts. Terminology (as a set of terms) forms an autonomous

branch in any language that is closely related to professional activity. Terms are special words used to accurately express the names of concepts and objects in a particular field. Terms in each field of science, technology, and industry form their own terminological systems that are defined by the conceptual connections of their professional activities using linguistic tools. In the process of the development of society the vocabulary of the language is constantly changing, it is updated and enriched. Each innovation observed in different fields leads to the emergence of lexical units that serve to form the language in accordance with this innovation, defining new concepts which related to development. This process manifests itself in different periods and in different parts of the globe and it has an international character. All changes and updates that have taken place in the development of society, science and technology in all periods of history are reflected in the terminological section of the dictionary.

Terminology is a set of terms in a particular science or field, as well as a system of terms about their formation, composition, and function. The subject of general terminology theory includes the study of the formation and use of specific words, the transfer of knowledge gained by mankind through them, the improvement of existing terminological systems, the search for new terms and optimal ways to create their systems, the manifestation of universal features [3].

The fact that the vocabulary of each literary language includes to some extent the terminological lexicon, which represents specific concept and the system of Uzbek terminology is no exception. In contrast to the general words, the terms which are always aimed at the expression of specific concepts have been formed and improved in the context of the stages of formation and development of the Uzbek literary language. Beginning in the middle of the 19th century, Uzbek terminology entered a

stage of development under the influence of assimilations from Western European languages through Russian. The contribution of Russian-international terms, as well as pure Uzbek lexical units, in the formation of the system of field terminology was significant. This aspect is especially evident in the terminological system specific to the sciences. The Uzbek terminology of the independence period is experiencing a process of comprehensive improvement in the century of globalization and Internet. In recent years Uzbek terminology with foreign lexical units and their meaning such as: *академик лицей, коллеж, магистр, магистратура, бакалавр, тендер, преференция, инвестиция, лицензия, дилер, мегаполис, экология, эксперт, демпинг, инфляция, клиринг, супермаркет, мини-маркет, гипер-маркет, чат, пайнет, электорат, наркобизнес, миллий авиакомпания* enriched by completely new concepts [4].

It is known that in modern Uzbek terminology, in addition to the use of many terms in Russian and English, Uzbek terms are assimilated by other languages. The dual nature of the phenomenon of word acquisition has already been confirmed in linguistics. In 1999 with the initiative of the first President of the Republic of Uzbekistan Islam Karimov, the World Uzbek Wrestling Championship was held. Later this type of sport became popular and as a result of its emergence on the world stage and terms such as *кураш, ёнбош, чала, ҳалол, гирром* became part of international sports terminology. Typically, sphere specialists define terms based on their professional activities, which do not fully define the terms, but reflect their important features. For example, according to G. O. Vinokur's definition: "Every word can be used as a term... a term is not a special word, but only a word in a special function that performs functions such as naming a particular concept, topic, or event". V. V. Vinogradov writes, "Every word has a nominative or definitive function, that is, if a word is expressed in an intelligible meaning known to all, then it is used as a simple word in the language. If the word is given a logical definition, then it is used as a scientific term."

The lexical structure of any language consists of a layer of words with independent meanings and auxiliary words, special lexemes specific to the scientific field, as well as special lexemes related to specific terminological systems. The terminology of general lexicon has been used for many years, and this phenomenon demonstrates the two-way relationship between language and terminology. This process is also evident in the integral connections between general literary vocabulary and

terminological vocabulary. There are two types of transitions: 1. The transition of common words to the terminological lexical system: *илдиз* ("корень"), *сув* ("вода"), *шамол* ("ветер"), *денгиз* ("море"), *дарё* ("река"), *ой* ("луна"), *қуёш* ("солнце"), *бугдой* ("пшеница"), *тол* ("ива"), *узум* ("виноград"), *шимол* ("север"), *жануб* ("юг"), *ер* ("земля"), *айгир* ("жеребец"), *балиқ* ("рыба") and etc. It is a very comprehensive layer of vocabulary, thematically integrated into society, man, nature, animals and plants. The mentioned words belong to a wide general field and, in turn, to a narrow special field. 2. Another part of the general lexicon becomes a term as a result of a meaningful change. As a rule, words derived from a common literary language into a terminological system are adapted to express a particular scientific concept, gaining the status of a scientific term.

For example, in the system of technical terminology of the Uzbek language *кўз, оёқ, қадам, бармоқ, тирсак, тизза, қўлтиқ, тўсиқ, қобирга, оғиз, тирноқ, қулоқ, пичоқ, қути, тароқ, қозон, қошиқ, бармоқ, панжа, мушт* are used to denote details, mechanisms, machine parts and various tools. In scientific texts these words lose their primary (denotative) meaning and become a single scientific term.

According to B. N. Golovin and R. Yu. Kobrin in the 1960s a system of standardization of scientific and technical terms was developed, within which the following requirements for terms were developed: 1) unambiguous; 2) systemic; 3) derivative; 4) short; 5) linguistically correct application; 6) if possible, not to be replaced by terms in other languages; 7) implementation [5]. In the late twentieth and early twenty-first centuries under the influence of the achievements of modern linguistics and in connection with the need for an information society, a new cognitive approach to terminological units was developed. According to S. V. Grinev, a cognitive approach in terminology is important not only for studying the developmental characteristics of scientific knowledge but also for studying the development of human culture and civilization in general. Some linguists claim that the term should be monosemantic which has only one meaning.

So, the development of a new cognitive approach to terminological units, the term has shifted from a definition of only one to multiple meanings. Indeed, some of the requirements for the term are optional and contradictory. In general, the requirements for terms and terminology take into account only the superficial features that apply to them.

References:

1. Петушков, В. П. Лингвистика и терминоведение. — М.: Наука, 1972
2. Лейчик, В. М. К определению философских основ терминоведения. — Воронеж, 1986
3. Винокур, Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии. — М., 1939
4. Бектемиров Х., Бегматов Э. Мустақиллик даври атамалари. Тошкент, 2002
5. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987

Анализ интернет-сленга в современном китайском языке с точки зрения его происхождения

Чжэн Циньфан, студент магистратуры

Научный руководитель: Кабанов Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

В современном интернете, включая и китайский интернет, распространены разнообразные шутки и игра слов. В данной статье рассматриваются источники и образование слов из интернет-сленга, которые были включены «Центром исследования и контроля национального языка» в список самых популярных слов года в период 2008–2019 гг., а также предпринята попытка по результатам анализа этих слов сделать вывод об актуальных социальных процессах, с которыми они связаны.

Ключевые слова: интернет-сленг, происхождение слов, перевод, социолект.

Analysis of modern Chinese internet slang in term of origin

Zheng Qinfang, student

Scientific adviser: Kabanov Aleksandr Mikhaylovich, the candidate of pedagogical sciences, associate professor
Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

The Internet is a fountain of various jokes and word games, of course, the Chinese Internet was no exception. This article focuses on the origin and ways of slang formation, which were selected by the Center for Research and Control of the National Language in the list of the most popular decimal slangs of the year from 2008 to 2019, tries to discover the reflective social issues.

Keywords: Internet slang, the origin of words, translation, sociolect.

В настоящее время интернет играет важную роль в современном обществе, в том числе в Китае. Согласно 44-му Статистическому отчету о развитии интернета в Китае, опубликованному Китайским информационным сетевым интернет-центром (CNNIC) 30 августа 2019 года в Пекине, в июне 2019 года число китайских пользователей интернета составляло 854 млн и увеличилось на 25,98 млн по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Доля использования интернета достигла 61, 2%, а доля пользователей интернета, использующих мобильные телефоны для доступа к интернету — 99, 1% [1].

В результате такой чрезвычайной распространенности интернета в Китае, сформировалась новая разновидность китайского языка — интернет языка, наиболее активной частью которого является интернет-сленг, отражающий менталитет китайской молодежи.

Интернет-сленг — сетевой жаргон, или компьютерный сленг) представляет собой разновидность сленга, используемого интернет-пользователями при общении в форумах и чатах [2]. Характеризуются, с одной стороны, краткостью и оригинальностью, с другой — яркой эмоциональной окраской, в основном шутилкой и ироничной или самоироничной. Чаще всего интернет-сленг отражает отношение китайской молодежи к происходящим событиям и к реальности.

С увеличением числа интернет-пользователей интернет-сленг становится важным источником словаря Синьхуа, а также новым объектом для изучения.

Источники происхождения и способы образования интернет-сленга

Заимствования

Заимствованные слова составляют крупную долю в общем объеме интернет-лексики. Как сказано в «Словаре интернет-языка Синьхуа», из 2 946 лексических единиц заимствованные слова составляют 718 [3]. При этом больше всего заимствований из английского языка, есть также слова японского происхождения, что объясняется популярностью японской субкультуры в Китае.

Заимствования образованы в основном фонетическим способом, при котором слово чужого языка записывается соответствующим иероглифом с учетом его способности передавать определенное звучание. Таковы, например, слова: 因吹斯汀 от англ. interesting (букв. «от Стинга влетит») «очень интересно»; 一颗赛艇 от англ. exciting (букв. «одна гоночная лодка») «захватывающий»; 狗带 от англ. go die (букв. «собачий ремешок») «умереть»; 大丈夫 из япон. в значении «без проблем» (букв. с кит. «настоящий мужчина»); 暴走 из япон. ぼうそう (букв. «быстро идти») «ходить яростно».

Омонимия иероглифических единиц

Китайский язык один из самых омонимичных языков. По различным подсчетам количество омонимов в китайской лексике составляет от 10% до 16% [4, с.198]. В интернет-сленге больше всего фонетических омонимов, т. е. слов, совпадающих по звучанию, но разных по написанию. Распространение этих омонимов отражает стремление китайской молодежи к более экспрессивным выражениям.

Например: 桑心 (букв. «сердце из листьев») вместо 伤心 «печально»; 杯具 (букв. «посуда») вместо 悲剧 «трагедия»; 人参公鸡. (букв. «курица с женьшенем») вместо 人身攻击 «персональная атака»; 猴塞雷 вместо 好厉害 «здорово, молодцы» (из кантонского языка).

Одно из десяти самых популярных слов 2019 года — слово 老铁 — происходит из северно-восточных диалектов и буквально означает «старое железо», но используется в значении «настоящий друг, бро (сленг)». Например, выражение 扎心了老铁 можно перевести на русский язык как «Тяжеловато, бро».

Расширение значения существующих в языке слов

Появление сленга данного типа обычно связано со стремлением пользователей к языковой игре: новое значение, добавленное к уже существующему или существующим у зафиксированных в языке слов, обладает обычно шутливой окраской. Например, вошедшее в топ-10 самых популярных в интернете слов 2019 года 锦鲤 ([карп кои]), традиционно считается символом удачи, а в соцсети популярно 转发锦鲤 (букв. «делиться изображениями карпов»), которое используется, если вы хотите получить хороший результат на экзаменах или в другом важном деле). А одно из самых популярных слов 2016 года 套路 (букв. «комплекс дорожек»), согласно «Китайскому словарю Синьхуа», имеет два значения. Традиционным является «комплекс приемов или техник ушу», а в соцсети используется в значении «клянуть на что-то, подсесть», например, 安娜上钩了, 她爱上了那个季马 «Анна клюнула, она в Диму влюблена».

Аббревиация

А. Л. Семенас считает аббревиатуру одним из четырех видов образования сложносокращенного слова [5, с. 297].

А. Сокращение начальных букв транскрипции (пиньинь): XSWL (букв. «смеяться до смерти») вместо ЛОЛ (laughing out loud), dbq вместо «простите», «извините», skr исходит из skrt в рэпе, но постепенно превратилось в сокращение («именно»).

Б. Комбинация латинской буквы и цифры: O2O — online to offline, 3Q — Thank you.

В. Смешение английского слова и транскрипции иероглиф: Hold 住 «выдержать, стерпеть»; No Zuo No die «не делай глупостей, не будет проблем»; 疯狂打 call «поддерживать кого-то», причем call происходит из японского сленга и означает возгласы согласия фанатов, в китайском интернете используется 疯狂打 call, чтобы выразить горячую поддержку своим кумирам.

Сжатие сложного словосочетания или предложение

Литература:

1. Китайский информационный сетевой интернет-центр (CNNIC), Китайский статистический отчет о развитии интернета (中国互联网发展报告, 2019) [Электрон. ресурс]. — Текст: электронный. — URL: <https://clck.ru/MqBXR> (дата обращения: 06.04.2020).
2. Интернет-сленг: словарь. статья [Электрон. ресурс]. — Текст: электронный // Викиреальность: сайт. — URL: <https://clck.ru/L833V>.

Возникновение этого типа сленговых слов по происхождению тесно связано с высокой эффективностью компьютерной коммуникации: чтобы быстрее передать информации, пользователи предпочитают сокращенные формы общеупотребительных слов. То есть новые лексические единицы образуются через выпадение некоторых элементов из сложного словосочетания или предложения при сохранении смысла исходного выражения. Примерами таких единиц сленга могут служить следующие слова:

- 高富帅 образовано от трех слов: 高大 (высокий) + 富有 (богатый) + 帅气 (красивый) — и обозначает идеального мужчину, как правило, высокого роста, с хорошим материальным положением, умного;
- 喜大普奔 — обобщение четырех китайских идиом 喜闻乐见、大快人心、普天同庆、奔走相告 и означает «чрезвычайно рад какому-то результату»;
- 躺枪 (полностью: 躺着中枪) «подвергнуться критике без причины».

Словосложение

Новые лексические единицы, образованные путем сложения двух или более уже существующих слов, как правило, образно отражают стресс современной китайской молодежи и ее отношение к нему. Эти слова часто употребляются с самоиронией. Например: 房奴 (букв. «раб квартиры») «люди, которые купили квартиру в кредит и теперь тратят почти весь заработок, чтобы его выплатить», ср. также 孩奴 (букв. «раб детей»); 屌丝 — аналог русского «лузер, лох, неудачник»; 佛系 (букв. «буддийский стиль») «все равно, пусть будет что будет» означает состояние, при котором наблюдается отказ от состязаний, полное равнодушие ко всему, выражение стало одним из десяти самых популярных в интернете в 2018 году.

Некоторые указывают, что молодежь в целом придерживается буддийского стиля и в этом выражается ее негативное отношение к жизни.

Заключение

Интернет-сленг является важным объектом исследования при изучении неологизмов в современном китайском языке: он рождается в соответствии с особенностями онлайн-коммуникации, и отражает разнообразие и активность китайской молодежной культуры, но одновременно вызывает горячие споры среди китаеведов. Мы проанализировали и представили только несколько примеров слов и выражений, которые образуют интернет-сленг. Знакомство иностранцев, изучающих китайский язык, с интернет-сленгом повышает мотивацию занятий и помогает достичь лучших результатов в освоении китайского языка.

3. Словарь Интернет-языка «Синьхуа» = 新华网络语言辞典. — Пекин: Коммерческое изд-во, 2012, — 233 с.
4. Семенас А. Л. Лексика китайского языка / А. Л. Семенас. — Москва: Восток — запад, 2005. — С. 198.
5. Семенас А. Л. О тенденциях словообразования в современном китайском языке / А. Л. Семенас // Китайское языкознание. Изолирующие языки: Материалы XII Международной конференции (Москва, 22–23 июня 2004 г.) / Институт языкознания РАН РФ; редкол.: И. В. Комаров (отв. ред.), К В. Антонян. — Москва: Советский писатель, 2004. — С. 290–299.

6

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 24 (314) / 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

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 24.06.2020. Дата выхода в свет: 01.07.2020.
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.