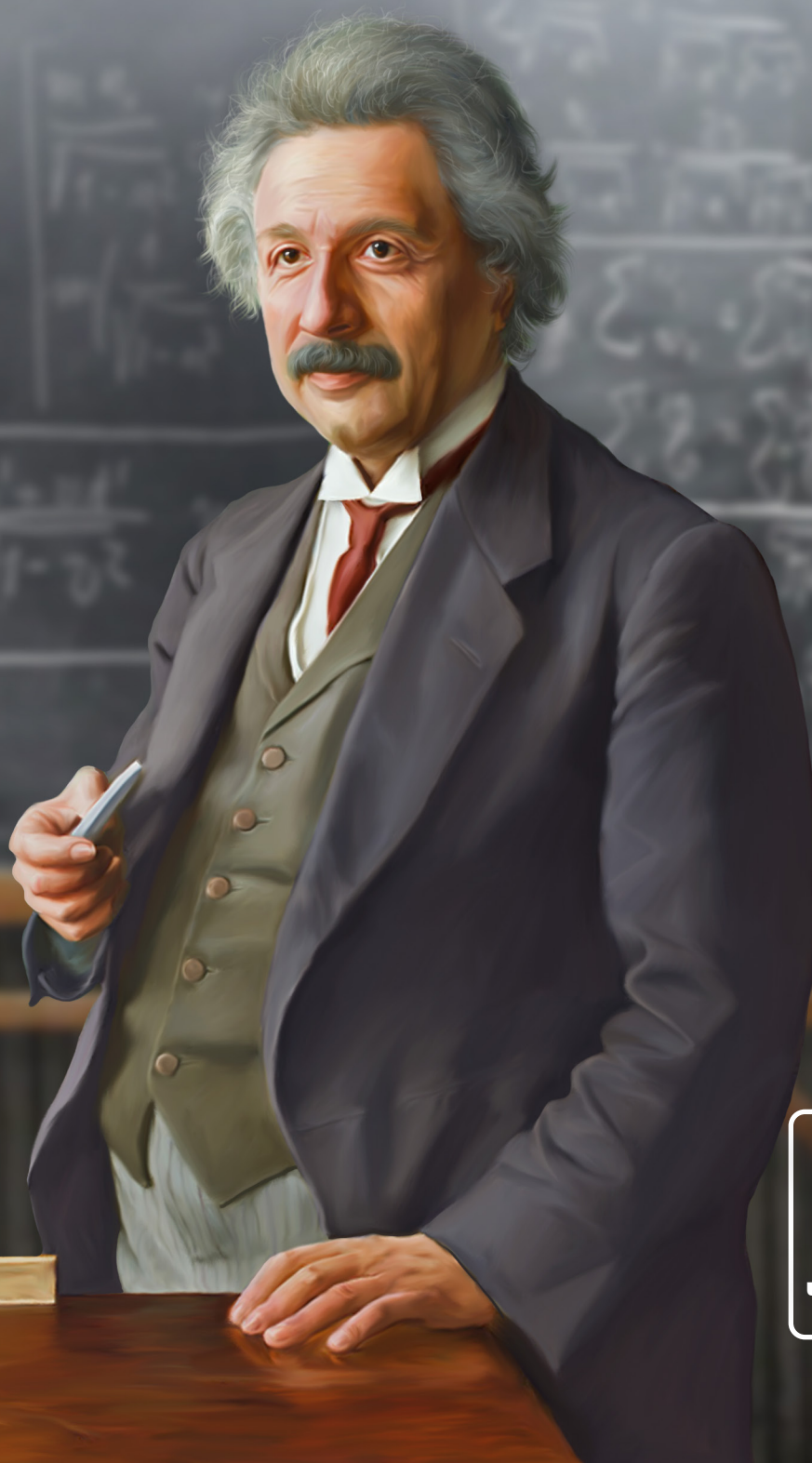


ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



12 2021
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 12 (354) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Жураев Хусниддин Олгинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
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
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
Рахронов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
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)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
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)
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
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 *Альберт Эйнштейн* (1879–1955), физик-теоретик.

Без сомнения, Альберт Эйнштейн — один из самых великих ученых за всю историю человечества. Но, как нередко случается, история искажает правду, а кое-что просто стирается из памяти. Вот несколько фактов из биографии Эйнштейна которые и сейчас способны удивить.

1. Когда великий физик открыл теорию относительности, его авторские права подвергались сомнению. Факты, подтверждающие это, были достаточно серьезными, хоть и не широко известными. Обвинение шло со стороны Дэвида Гильберта и его сторонников. Гильберт считал, что он первым подошел к открытию теории, а Эйнштейн использовал его наработки и не оставил ни одной ссылки на истинного автора. Сам Эйнштейн ответил, что его ранние работы были скопированы Гильбертом, чем опроверг обвинения. Когда стали разбираться в ситуации, решили, что двое ученых работали по отдельности, но Гильберт подал свою работу раньше Эйнштейна. Когда же историки стали разбираться в проблеме дальше, они выяснили, что это некоторые наработки Эйнштейна были позаимствованы его коллегой. При этом имя Эйнштейна ни разу не было упомянуто. Историки предполагают, что доказательствам Гильберта недоставало данных для получения правильного решения. К моменту публикации ученому удалось откорректировать ошибки. И хотя работа Эйнштейна была издана гораздо раньше, Гильберт противопоставил ей собственный труд.

2. Физик удалось создать холодильник, для работы которого не нужно электричество. Авторство принадлежит самому ученому, а также его коллеге и другу Лео Сциларду. Охлаждение продуктов проходило благодаря процессу абсорбции. В ходе изменения давления между газами и жидкостями происходит понижение температуры в холодильной камере. Создать такое устройство ученый решил, узнав о несчастном случае с одной немецкой семьей. У привычного холодильника произошла утечка токсичных газов, которыми отравилась целая семья. В то время случались такие проблемы, как дефекты пломбы. И тогда ядовитые вещества, двуокись серы и хлористый метил, вытекали наружу.

3. В числе изобретений Эйнштейна — насос и блузка. При этом на блузе располагалось два ряда застёжек. Первый ряд предназначался для человека худого телосложения, а второй — для более полных людей. Очень экономная вещь, позволяющая в случае потери веса или, наоборот, сильной прибавки просто переходить с одного ряда застёжек на другой, не меняя саму вещь.

4. Эйнштейн и его жена Милева Марич имели нескольких детей. Вторым их сыном — Эдуард. Его также называли Тете, или Тетель. Ребенком он много болел. В 20 лет ему был поставлен диагноз шизофрения. Милева разошлась с Эйнштейном в 1919 году, и первое время Эдуард оставался с ней. Но вскоре его направили в психиатрическую больницу.

Сам ученый не удивился такому диагнозу. Сестра Милевы болела шизофренией, и Эйнштейн нередко замечал у Тете схожие признаки болезни. В Америке Эйнштейн оказался через год после того, как его сын попал в лечебницу. И хотя в Европе ученый часто навещал детей, но из Америки Эйнштейн больше не приезжал к сыновьям. Эдуарду он писал редко. Но все его письма всегда оставались душевными. Накануне Второй мировой войны ученый писал, что хотел бы встретиться с ним весной. Но война помешала, и они уже больше не смогли увидеться. Милева умерла в 1948 году. Тете продолжал жить в госпитале, какое-то время он провел в приемной семье, но после ему пришлось вернуться в больницу. Эдуард умер в 1965 году.

5. Общеизвестный факт, что Эйнштейн не любил ничего сильнее, чем свою скрипку и трубку. За свое пристрастие к курению он получил пожизненное членство в Монреальском клубе курильщиков трубок. Ученый считал курение своим самым лучшим средством успокоения. Он также отмечал, что это позволяет ему объективно мыслить. Лечащий врач настойчиво посоветовал Эйнштейну бросить курение, в ответ на что ученый закурил трубку. Даже когда Эйнштейн упал с лодки во время одной из поездок, он защитил от воды любимую трубку. Рукописи, письма и трубка оставались теми немногими личными вещами, которые находились в пользовании физика.

6. В моменты, когда ученый не занимался работой или курением, он увлекался женщинами. Это видно по его письмам. И, может, не столько сам ученый был привязан к женщинам, сколько они любили его. Ханох Гутфройнд, учававший жизнь Эйнштейна и являющийся председателем Всемирной выставки в Еврейском университете, описывал его жизнь со второй женой — Эльзой. Не так давно были изданы все письма физика, которые, по мнению Ханюха Гутфройнда, представляют его как не самого худшего мужа и отца. Однако он признал, что быть верным жене не может. В письмах он откровенно рассказывал обо всех своих женщинах, тем не менее отмечая их интерес как нежелательный. За время брака у него их было по меньшей мере шесть.

7. Гениальный физик за время своей научной деятельности допустил как минимум семь ошибок в работах. В 1917 году Эйнштейн признал свою наибольшую ошибку. В теории относительности он поставил космологическую постоянную — символ лямбда. Это позволяло рассматривать Вселенную стабильной, как ранее считалось среди ученых того времени. Лямбда — это сила, способная противодействовать силе притяжения. Когда же физик обнаружил, что Вселенная все же расширяется, он убрал символ. Но в 2010 году исследователи пришли к выводу, что физик был прав в своем первоначальном варианте. Лямбда — это та теоретическая «темная энергия», которая противостоит гравитации и под влиянием которой Вселенная расширяется в ускоренном темпе.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Антонова Е. В., Литвинова Е. А.

Влияние социокультурной среды на развитие личности ребенка.....231

Ахматова Н. В.

Влияние изотерапии на психоэмоциональное состояние младших школьников..... 233

Ахметжанов А. Б., Сабитова А. Р.

Влияние ИКТ на обучение и успеваемость.....237

Евстафьева Л. Г.

Повышение уровня мастерства педагогов дошкольного образования..... 239

Курова А. А.

Особенности нарушений речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра241

Муленко А. А., Ченцова А. Ю., Гущина В. В.

Приобщение детей старшего дошкольного возраста к техническому творчеству через создание собственного медиапродукта (мультфильма) «Мультистудия Светлячка» 243

Николаева Г. Г., Федотова А. А.

Использование комментированного рисования в обучении школьников пересказу 245

Николаева Г. Г., Шумило О. В.

Применение изотерапии в коррекционной работе с детьми с ДЦП.....247

Пашнева Е. Н., Савченко А. В., Божко Н. Н.,

Чефранова М. А.

Система работы по использованию метода проектов на уроках русского языка на материале раздела «Лексика» с целью повышения уровня развития мотивационной сферы учащихся начальной школы 250

Польшина Л. Н.

Применение творческих элементов технологии критического мышления на уроках химии..... 253

Синякова А. Д.

Методики обучения дошкольников иностранным языкам 254

Танчук А. А., Куликова А. И., Андреева Т. Ф., Жерлицына Ю. В.

Современные педагогические технологии в обществоведческом образовании в общеобразовательных организациях 256

Ткач Н. А.

Деятельность тьютора в условиях инклюзивного образования..... 260

Фахрутдинова Л. З.

Сопровождение обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи 262

Феоктистова О. И.

Детям о нанотехнологиях 264

Хафизова Э. И.

Адаптация сложности текстов и текстовых заданий 266

Шумило О. В.

Развитие словесно-логического мышления у детей с ДЦП младшего школьного возраста . 268

Yakubova S. K., Dehqonova O. K.

Methods of teaching the concept of work and energy in secondary schools 270

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Абильдинова Ж. Б., Карпец Б. Н.

Концепт как лингвокогнитивное понятие.....272

Давронова З. Б.

Теория и практика нового романа 276

Цао Лина

Особенности функционирования уступительных конструкций в научном тексте..... 278

Эль Хаят Хасан Сабри

Перевод юридической терминологии с арабского на русский и проблемы лингвистической и межкультурной коммуникации (на материале гражданского и семейного кодексов Египта) ..280

ПРОЧЕЕ

Абасова З. У.

Нужны ли человеку суперфуды? 292

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Дворянкин О. А.

Флешмоб в Интернете: новые информационные технологии или?.. 295

Реутова А. А., Бурганова К. Н.

Язык как средство власти..... 301

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ
ҚАЗАҚСТАН**Досмағамбетова А. М.**

Ет сапасын ветеринариялық-санитариялық сараптама және бағалау 304

Кенжебай А. С., Дарменова Ф. А.

Білім беру процесінде инклюзивті білім беру ортанысын құрудың ерекшелігі 306

Нұрсұлтанқызы Қ.

Ә. Кекілбаев шығармаларындағы метафоралардың танымдық табиғаты 308

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ
O'ZBEKISTON**Azatova N. A.**

Tarjimashunoslikda matn va tarjima turlari masalalari..... 311

ПЕДАГОГИКА

Влияние социокультурной среды на развитие личности ребенка

Антонова Елена Витальевна, старший преподаватель;
Литвинова Екатерина Андреевна, студент
Московский государственный областной университет

В статье авторы рассматривают вопросы влияния социокультурной среды на развитие личности ребенка, ее воспитательный потенциал.

Ключевые слова: социокультурная среда, развитие, воспитание.

Социальные процессы, происходящие в российском обществе XXI века, не могут не повлиять на развитие личности ребенка. Развитие личности — сложный процесс, включающий в себя этапы эволюционного развития (появление нового по сравнению с предыдущим этапом — новообразования возрастных периодов), инволюционные изменения (утрата ранее сформированных психических свойств и качеств, имевших место ранее), особенности гетерохромного развития (проявление психических качеств в различное время: одни функции опережают в развитии другие функции), особенности биологического развития (наследственные и врожденные факторы), социального развития (под влиянием природной и социальной среды, исторического развития общества, национальной принадлежности и других факторов), а также специального развития (развитие психических функций, процессов, свойств личности в рамках профессиональной подготовки) [1].

Мы можем отметить, что социальные процессы оказывают существенное влияние на развитие личности ребенка, а также на уровень его социальной адаптации. Это связано с тем, что человек является важнейшей составляющей социокультурной среды: под влиянием деятельности человека изменяется окружающая среда, создается социокультурная среда, соответствующая определенному периоду в развитии общества, отдельного человека. Социокультурная среда как совокупность макро- и микро-условий, по мнению Б. П. Черника, выступает как конкретное непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества [4, с. 18].

Современное социальное пространство в условиях развития информационного общества — общества XXI века, это пространство, в котором под воздействием процессов информатизации и компьютеризации происходит постоянное изменение социокультурной среды, изме-

нение условий социализации людей, в том числе и детей. Особенностью развития системы российского образования последних лет, связанной с совершенствованием современных технологий, информатизацией, компьютеризацией и развитием цифрового общества, является то, что социализация личности ребенка происходит в условиях постоянных социальных изменений. Например, появление и технологизация современных гаджетов как устройств, предназначенных для облегчения и совершенствования жизни людей в различных сферах общества (медицины, образования, авиации и т. д.) становится неотъемлемым атрибутом социализации ребенка, его развития, воспитания и личностного становления. Социокультурные изменения, происходящие в современном социальном пространстве под воздействием процессов информатизации, порождают исследования, связанные со становлением личности человека с целью формирования новых культурных потребностей и интересов, активизации его адаптационных механизмов, расширения поиска адекватных коммуникативных практик.

Проблемы развития социокультурной среды изучаются представителями различных наук: социологами, философами, этнологами, педагогами, психологами и др. Множественность определения «социокультурная среда» объясняется именно этим. Мы будем придерживаться понимания того, что социокультурная среда — это совокупность общепринятых норм, ценностей, правил, законов, технологий и научной информации, которая имеется у социума и человека как части социума для активного взаимодействия с жизненной средой.

Современная образовательная среда как подсистема, важная составляющая социокультурной среды, должна способствовать развитию ребенка, воспитанию у него личностных качеств, формированию определенных черт личности. Но всегда ли изменения, происходящие в обще-

стве, связанные с изменением технологий и технологических процессов, в том числе в системе образования, несут в себе воспитательный потенциал, способствуют эффективному развитию ребенка?

Проведенные в сентябре 2020 года Фондом общественного мнения социологические исследования на тему изучения опыта дистанционного обучения школьников, приобретенного в период пандемии — как одного из вызовов современной социокультурной среды российского общества, — наглядно демонстрируют общественный взгляд на проблему готовности отечественной системы образования к подобным изменениям в обществе [3].

Респондентам, в чьих семьях есть дети школьного возраста, были заданы вопросы, связанные с их отношением к процессу дистанционного обучения школьников в период пандемии. Так, на вопрос «На ваш взгляд, в целом учителя справились с преподаванием в дистанционном формате скорее успешно или скорее неуспешно?» 43 % ответили, что скорее успешно, 36 % — скорее неуспешно, 21 % затруднились ответить или давали другой ответ.

Следующий вопрос «Как вы считаете, по каким причинам учителя не справились с преподаванием в дистанционном формате?», задавался тем респондентам, кто участвовал ранее в опросе, и кто считал, что учителя не справились с преподаванием в дистанционном формате (36 % из числа опрошенных ранее). Из данного числа респондентов 7 % считает, что плохо, недостаточно объяснялся материал, у школьников возникла необходимость обучаться самостоятельно, 6 % ответили, что к новому формату обучения учителя не были готовы, 4 % отметили отсутствие непосредственного общения с обучающимися, 4 % высказались о неотработанной системе преподавания, по 3 % респондентов обратили внимание на затрудненное восприятие материала детьми и их, как следствие, невысокие результаты обучения, проблемы с интернетом, отрицательное отношение к дистанционному обучению, низкую обеспеченность школьников компьютерами, ослабление самоконтроля детей и их мотивации к учебе в домашних условиях, недостаточное владение компьютерами детьми и учителями, 2 % отметили недостаточный контроль со стороны учителей, по 1 % респондентов отметили увеличение нагрузки на родителей в период дистанционного обучения, неготовность к такому формату обучения всех субъектов образовательного процесса (детей, родителей и учителей), трудности при осуществлении образовательного процесса в дистанционном режиме и др.

Проведенные исследования наглядно демонстрируют, что, по мнению большинства опрошенных, в современных социокультурных условиях, связанных с использованием дистанционных образовательных технологий в системе общеобразовательной школы существуют проблемы во взаимодействии с детьми: отсутствует непосредственное общение педагогов с детьми, затруднено восприятие учебного материала детьми, в домашних условиях у детей ослабевает самоконтроль, мотивация к учебе, отсутствует действенный контроль со стороны родителей и учителей.

Таким образом, можно заметить, что варианты ответов респондентов сводятся к тому, что ни дети, ни сами учителя не готовы к продолжительному по времени взаимодействию посредством использования только дистанционных образовательных технологий, взаимодействия детей и учителей посредством только в виртуальной информационной среды.

Обращаясь к трудам отечественного педагога И. Ф. Харламова, следует отметить, что воспитание — сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, организация и стимулирование активной деятельности воспитанников по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями и отношениями [3, с. 275].

Наши наблюдения позволяют нам сделать вывод, что в условиях пандемии посредством виртуального общения педагога и воспитанников организовать активную деятельность детей по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями и отношениями, становится крайне проблематично в связи с тем, что, как мы отмечали ранее, в домашних условиях у детей ослабевает интерес к учению, ослабевают регулятивные функции (самоконтроль, саморегулирование), мотивация как средство познания нового и т. д.

Таким образом, становится очевидным вопрос об использовании в новых социокультурных условиях таких методов и форм воспитательного воздействия на обучающихся, которые бы способствовали повышению степени взаимодействия участников воспитательного процесса, достижению наивысшей степени взаимодействия — сотрудничества, устанавливали бы такой порядок конкретных действий, процедур, которые бы были направлены на решение воспитательных, развивающих и образовательных задач.

Например, использование учителями в системе преподавания начальной школы в условиях дистанционного обучения образовательных платформ, созданных на базе научного, системного, деятельностного подходов, элементов игрофикации, исследовательских, творческих методов обучения, существенным образом будет способствовать проявлению интереса детей к тому, что они изучают, повышению их мотивации к учебной деятельности, и как следствие — пробуждению ослабленных регулятивных функций.

Исследуя проблему влияния социокультурной среды на воспитание личности ребенка, мы можем сделать вывод, что социокультурная среда с ее общепринятыми нормами, правилами, технологиями и др. непременно несет в себе воспитательный потенциал, способствует включению ребенка в различные социальные процессы и его взаимодействию с социальной средой. Вовлечение детей в современную социокультурную среду как активных членов существующего социального пространства, требует от учителей и родителей новых подходов к построению образовательного пространства, использования новых форм и методов работы с детьми.

Литература:

1. Антонова, Е. В. Особенности воспитания и социализации молодежи в современной профессиональной школе / Е. В. Антонова, Ю. В. Брыкин, И. З. Сковородкина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 21 (101). — с. 761–764. — URL: <https://moluch.ru/archive/101/22893/> (дата обращения: 10.03.2021).
2. Педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. Образования / И. З. Сковородкина, С. А. Герасимов. — М.:Издательский центр «Академия», 2018. — 640 с.
3. Престиж профессии учителя. — Текст: электронный // ФОМ: [сайт]. — URL: Престиж профессии учителя / ФОМ (fom.ru) (дата обращения: 10.03.2021).
4. Черник, Б. П. Эффективное участие в образовательных выставках / Б. П. Черник. — Новосибирск, 2001. — 132 с.

Влияние изотерапии на психоэмоциональное состояние младших школьников

Ахматова Надежда Васильевна, студент
Московский государственный областной университет

В статье исследуется влияние упражнений изотерапии на психологическое и эмоциональное состояние детей. В процессе опытно-экспериментальной работы проанализировано изменение состояния детей и выявлено положительное влияние метода изотерапии. Полученные результаты подтверждают, что средства изотерапии обладают значительным потенциалом коррекции психоэмоциональных состояний детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: арт-терапия, психоэмоциональное состояние, влияние изотерапии, изобразительное искусство.

Появление арт-терапии, находящейся на пересечении искусства и психотерапии, стало ответом на потребность людей в решении жизненных проблем. В последнее время в России и за рубежом возрос интерес к использованию метода изотерапии в работе с младшими школьниками. Данный метод активно применяется в сфере педагогики и психологии. Но действительно ли он так эффективен?

Философы во все времена отмечали, что человек не может не созидать. Творчество человека направлено в первую очередь на познание себя и своего места в окружающей действительности, а также на желание человека заглянуть за невидимую сторону бытия, окунуться в бесознательное и таким образом проявить себя.

Психологи и психотерапевты используют в своей практике изотерапию как лечение искусством. Они утверждают, что такой метод помогает восстановить свое эмоциональное состояние, справиться со стрессом и физической болью.

Л. Д. Лебедева утверждает, что при арт-терапевтическом процессе у детей происходит самопознание, рефлексия, принятие и понимание себя, контроль своих эмоций и возможность самоактуализации личности [1].

Л. А. Аметова в своих работах рассматривает арт-терапию не только как способ формирования всесторонне развитой личности, но и как средство коррекции психологических нарушений, сохранение здоровья ребенка и защита его от агрессивного воздействия извне [1].

В данном контексте изотерапию можно рассматривать, как терапевтический метод. Но, как отмечал В. Н. Никитин, художественный образ, созданный человеком, приобретает терапевтические свойства только в том случае, если он обладает качеством «яркой выразительности» [1, с. 143].

Под этим понимается:

1. Рефлексия. Главной целью изотерапии выступает достижение человеком состояния рефлексии в процессе рисования. Создаваемые образы более значимы для субъекта рисования, чем для окружающих, так как он отражает свои внутренние переживания и состояния, которые понятны только ему.

2. «Вчувствование». Композиция образов и цвета, выраженная на листе бумаги, является не только отражением своего отношения к прошлому, настоящему и будущему. Человек наделяет создаваемые образы особыми качествами и отражает чувственное отношение к этим объектам.

3. «Неявное знание». Майкл Полани выдвинул концепцию «неявного знания», под которой он подразумевал те знания, которые есть в нас, но которые мы не можем выразить словами. То есть человек не знает, на чем основывается его отношение к чему-либо, так как он воспринимает объект в системе целостного мира. И это «неявное» может быть выражено только с помощью его изображения.

Целью проведенного исследования является проверка эффективности использования метода изотерапии для

самокоррекции негативных психоэмоциональных состояний младших школьников.





Проведение опытно-экспериментальной работы было направлено на детей 9–10 лет. Участникам было предложено выполнить 3 упражнения изотерапии и проследить за изменением своего состояния, каким оно было до упражнений, и каким стало после.

1. Упражнение «Что я чувствую?» [5].

Целью данного упражнения является нахождение контакта между внутренним и внешним миром, знакомство со своими чувствами и эмоциями.

Примеры выполнения этого упражнения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результат выполненного упражнения «Что я чувствую?»

	Изображение	Описание состояния
1.		«Задание определенно обострило то, что я старалась замаскировать. Поэтому твердо могу сказать, что упражнение позволило сконцентрироваться на проблемах и заботах и распланировать дальнейшую деятельность. До выполнения присутствовала растерянность и хаос, после выстроилась четкая картина действий».
2.		«Чувства, которые изображены на рисунке: тревога, запутанность, увлеченность, живость. Смотря на рисунок, я чувствую расслабленность, удовольствие и радость. Я хочу сесть и порисовать ещё и пообщаться с семьёй и друзьями. На своей картинке я изобразила свои переживания по поводу семьи и обучения. Это упражнение помогло мне отвлечься, посмотреть на ситуацию с другой стороны, это помогло мне найти несколько путей решения. До выполнения упражнения я была растерянной и скучающей. После я стала оживлённой, удовлетворённой, веселой».
3.		«Я изобразила боль, одиночество, страх и неизвестность. Это упражнение помогло мне отвлечься и расслабиться. Проблемы не было, было много навалившихся задач. Это упражнение помогло понять, как действовать дальше. Сначала мое состояние было нестабильное, а после все нормализовалось, и я почувствовала облегчение».
4.		«Спираль передает мои внутренние переживания: запутанность в себе, своих мыслях, поиске решений. Данное упражнение помогло мне увидеть решения своих проблем в нечеткой форме, скорее помогло направить мысли в нужное русло. До выполнения упражнения мои состояние было подавленным с чувством бессилия и нежелания что-либо делать. После выполнения — настроение улучшилось».

Проанализировав результаты данного упражнения, можно отметить, что всем детям оно помогло отвлечься и расслабиться, а некоторым — увидеть решение проблем. До выполнения упражнения дети чувствовали растерянность и подавленное состояние. После выполнения упражнения состояние улучшилось в положительную сторону.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что данное упражнение улучшает эмоциональное состояние детей, помогает прийти к психическому равновесию, благодаря расслаблению и пониманию своих чувств и эмоций.

2. Упражнение «Карта счастья» [5].

Целью данного упражнения является осознанное восприятие своих чувств и понимание способов улучшения своей жизни.

Примеры выполнения этого упражнения представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результат выполненного упражнения «Карта счастья»

	Изображение	Описание состояния
1.		<p>«Задание лишней раз напомнило, что действительно в моей жизни приносит радость. Точнее сказать упражнение осветило те источники счастья, которые в настоящий момент не совсем доступны или на них не хватает времени. До выполнения упражнения настроение было упадническое, после — появилась мотивация и желание уделить время себе».</p>
2.		<p>«Это упражнение напомнило, что мне действительно важно. Я постараюсь играть на гитаре чаще, чтобы выучить больше мелодий, которые мне нравятся. До выполнения упражнения я была подавленной, раздражённой и уставшей. На данный момент я чувствую оптимизм, счастье, удовольствие и комфорт».</p>
3.		<p>«Упражнение дало понять, как тяжело сейчас в сложившейся ситуации в мире, как мало живого общения, которого сильно не хватает. До упражнения состояние было нейтральное, а после позитивное».</p>
4.		<p>«Данное упражнение помогло вспомнить, чему стоит уделять больше времени. В данном упражнении меня заинтересовал сам список привычек для счастья. Я нарисовала те, которые близки мне, но перечисленные привычки, скорее всего, попробую ввести в свою жизнь. До начала упражнения я испытывала негативные эмоции, а после — облегчение, расслабление и умиротворение».</p>

Проанализировав результаты данного упражнения, можно отметить, что всем детям оно напомнило о тех вещах, которые дарят радость и приносят счастье. У большинства детей настроение до выполнения упражнения было негативным, а после выполнения оно изменилось на позитив и радость, а также некоторые дети почувствовали мотивацию и увлеченность.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что данное упражнение изменяет состояние детей в лучшую сторону,

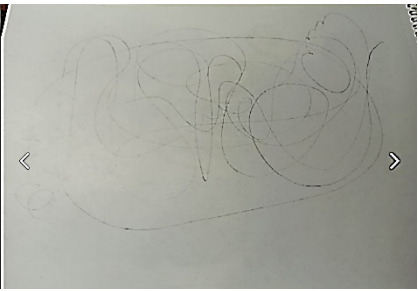
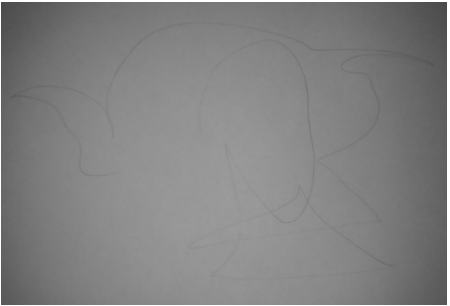

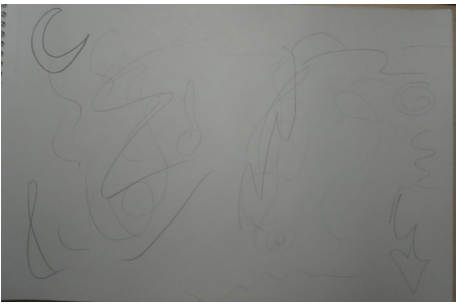
дарит позитив и мотивацию, так как напоминает о том, что приносит счастье в жизни.

3. Упражнение «Произвольное рисование» [4].

Целью данного упражнения является выявление подсознательного на основе увиденных образов для решения существующих проблемных ситуаций.

Примеры выполнения этого упражнения представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результат выполненного упражнения «Произвольное рисование»

	Изображение	Описание состояния
1.		«Мой рисунок напоминает подпись, чем-то схоже с траекториями движения. Это упражнение подтвердило то, что иногда нужно расслабляться и творить. До выполнения присутствовали смутные чувства: смятение, озадаченность. После выполнения — появилось приподнятое настроение и желание рисовать».
2.		«До выполнения упражнения я была скучающей, уставшей и раздражённой. После выполнения я стала более оживлённой, увлечённой и позитивной».
3.		«В это упражнение я вложила все эмоции, которые я испытываю в последнее время. Мне нравится данное упражнение. Я часто применяю его для выброса эмоций. Состояние до — злое, гневное, после — расслабленное, спокойное».
4.		«У меня получилось увидеть странные образы, которые я никак не могу связать с жизнью. До начала упражнения была в предвкушении процесса. После — озадаченность».

Проанализировав результаты данного упражнения, можно увидеть, что большинству детей оно помогло выплеснуть свои эмоции и расслабиться. До выполнения упражнения многие дети чувствовали усталость, а после — появилось желание рисовать и увлеченность процессом.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что упражнение «Произвольное рисование» способствовало расслаблению за счет выплеска эмоций без осмысленных образов и появлению увлеченности рисованием.

Сущность вышеизложенного сводится к тому, что каждое упражнение положительно влияет на состояние ребенка: расслабляет, дарит радость или мотивацию, что подтверждает эффективность изотерапии в улучшении психоэмоциональных состояний детей.

Помимо этого у каждого упражнения есть разнообразные цели, как, например, помочь в решении про-

блемы (упражнение 1), напомнить о моментах счастья в жизни (упражнение 2) или расслабить и успокоить свои эмоции (упражнение 3). Со своими задачами упражнения справляются в полной мере.

В заключение следует отметить, что изобразительное искусство является не только способом выражения себя, но и инструментом для открытия новых знаний о себе самом и окружающем мире. Анализ результатов исследования позволяет говорить о высокой эффективности применения средств изотерапии, которые обладают значительным коррекционным потенциалом в отношении психоэмоциональной сферы детей, что может быть подтверждено на примере краткосрочных результатов использования изотерапевтических упражнений.

Литература:

1. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / Копытин А. И., Свистовская Е. Е. — Москва: Когито-Центр, 2007. — 197 с. — ISBN 5-89353-211-2. — Текст: электронный // ЭБС «Консультант студента»: [сайт]. — URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN5893532112.html> (дата обращения: 10.03.2021). — Режим доступа: по подписке.
2. Никитин, В. Н. Арт-терапия: учебное пособие / Никитин В. Н. — Москва: Когито-Центр, 2014. — 328 с. (Университетское психологическое образование.) — ISBN 978-5-89353-423-8. — Текст: электронный // ЭБС «Консультант студента»: [сайт]. — URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785893534238.html> (дата обращения: 13.03.2021). — Режим доступа: по подписке.
3. Рубин, Д. А. Искусство арт-терапии: Учебное пособие / Рубин Д. А., Костин И. — Москва: ИОИ, 2016. — 302 с.: ISBN 978-5-94193-882-7. — Текст: электронный. — URL: <https://znanium.com/catalog/product/940168> (дата обращения: 11.03.2021). — Режим доступа: по подписке.
4. Голубева, М. В. Арт-терапия: виды работы со взрослыми, описание и техники / М. В. Голубева. — Текст: электронный // Советы психолога: [сайт]. — URL: <https://psychologist.tips/3337-art-terapiya-vidy-raboty-so-vzroslymi-opisanie-i-tehniki.html> (дата обращения: 17.02.2021).
5. Поцепун, Л. Арт-терапия в действии. Примеры упражнений / Л. Поцепун. — Текст: электронный // Цветы жизни: [сайт]. — URL: <https://tsvetyzhizni.ru/tvorcheskaya-minutka/art-terapiya-v-dejstvii-primery-uprazhnenij.html> (дата обращения: 17.02.2021).

Влияние ИКТ на обучение и успеваемость

Ахметжанов Айдос Берикбаевич, преподаватель;

Сабитова Акку Рымбековна, магистр, преподаватель

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Караганды (г. Караганда, Казахстан)

В данной статье мы попытались обобщить и придать форму очень большому объему информации на данную тему. Целью статьи является выявление ключевых общих утверждений и пробелов в базе знаний о том, что известно об использовании ИКТ в образовании.

В этой статье мы попробуем ответить на следующие вопросы:

Как на самом деле ИКТ используются в образовании?

Что мы знаем о влиянии ИКТ на обучение студентов?

Что мы знаем о влиянии ИКТ на мотивацию студентов и их вовлеченность в процесс обучения?

Общая информация

Обычно считается, что Информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) могут расширить возможности учителей и учащихся, способствовать изменениям и способствовать развитию навыков 21 века, но данные, подтверждающие эти убеждения, все еще ограничены.

Существует широко распространенное убеждение, что ИКТ могут и расширят возможности учителей и учащихся, преобразуя процессы преподавания и обучения так, что они больше не будут в большей степени ориентированы на учителя, а будут ориентированными на ученика. А также то, что это преобразование приведет к улучшению обучения учеников, создавая и обеспечивая возможности для учащихся, чтобы они развивали свои творческие способности, способности решать задачи, навыки информацион-

ного мышления, коммуникативные навыки, а также другие навыки мышления более высокого порядка. Однако в настоящее время имеются весьма ограниченные, однозначно убедительные данные, подтверждающие это убеждение.

ИКТ очень редко рассматриваются в качестве центрального элемента общего процесса обучения.

Даже в самых передовых школах стран ОЭСР ИКТ, как правило, не считаются центральным элементом процесса преподавания и обучения.

Постоянная проблема: ставить технологии выше образования.

Одна из постоянных трудностей использования технологий в образовании заключается в том, что специалисты по планированию образования и сторонники технологий сначала думают о технологиях, а затем исследуют образовательные приложения для этих технологий.

Влияние на успеваемость учащихся

Положительное влияние использования ИКТ в образовании не доказано.

В целом, несмотря на тысячи исследований, влияние использования ИКТ на успеваемость учащихся по-прежнему трудно измерить и этот вопрос по-прежнему остается открытым для рассуждений.

Положительное влияние более вероятно, когда оно связано с педагогикой.

Считается, что конкретное использование ИКТ может оказать положительное влияние на успеваемость уча-

щихся, если ИКТ используются надлежащим образом в дополнение к существующей педагогической философии учителя.

Было замечено, что «компьютерное обучение» несколько улучшает успеваемость учащихся при множественном выборе стандартизированного тестирования в некоторых областях.

Было доказано, что компьютерное (или вспомогательное) обучение, которое обычно относится к самостоятельной работе учеников или учебным пособиям на ПК, немного улучшает результаты тестов учеников по некоторым навыкам чтения и математики, хотя вопрос о том, коррелирует ли такое улучшение с реальным улучшением обучения учеников, является спорным.

Потребность в четких целях.

ИКТ считаются менее эффективными (или неэффективными), когда цели их использования не ясны. Хотя такое утверждение может показаться самоочевидным, конкретные цели использования ИКТ в образовании на практике часто определяются лишь очень широко или довольно слабо.

Существует важное противоречие между традиционной и «новой» педагогикой и стандартизированным тестированием.

Традиционная педагогика рассматривается как более эффективная в подготовке к стандартизированному тестированию, которое имеет тенденцию измерять результаты таких педагогических практик, как более «конструктивистские» педагогические стили.

Несоответствие между методами измерения эффективности и типом продвигаемого обучения.

Во многих исследованиях может наблюдаться несоответствие между методами, используемыми для измерения эффектов, и характером обучения, стимулируемого конкретным использованием ИКТ. Например, некоторые исследования были направлены только на совершенствование традиционных процессов преподавания и обучения и овладение знаниями, а не на поиск новых процессов и знаний, связанных с использованием ИКТ. Возможно, что более полезный анализ воздействия ИКТ может появиться только тогда, когда методы, используемые для измерения достижений и результатов, будут более тесно связаны с учебной деятельностью и процессами, стимулируемыми использованием ИКТ.

ИКТ по-разному используются в различных школьных предметах.

Было доказано, что использование ИКТ для моделирования и моделирования в естественных науках и математике является эффективным, как и обработка текстов и коммуникационное программное обеспечение (электронная почта) в развитии языковых и коммуникативных навыков студентов.

Доступ за пределами школы влияет на воздействие.

Отношения между использованием компьютера учеником в классе, использованием компьютера учеником вне класса и достижениями ученика неясны. Однако уча-

щиеся в странах ОЭСР, сообщающие о наибольшем количестве использования компьютеров вне школы, как показывают некоторые исследования, имеют достижения ниже среднего (предполагается, что высокий уровень использования компьютеров вне школы непропорционально связан с компьютерными играми).

Ученики считают, что ИКТ имеют положительное значение.

В исследованиях, которые в основном опираются на самоотчет, большинство участников считают, что использование ИКТ делает их более эффективными учениками.

Влияние на мотивацию учеников

ИКТ мотивируют преподавателей и учеников.

По-видимому, существует общее мнение о том, что и учителя, и учащиеся считают, что использование ИКТ в значительной степени способствует повышению мотивации учащихся к обучению.

Доступ за пределами школы влияет на уверенность пользователей.

Учащиеся, пользующиеся компьютером дома, также используют его в школе чаще и с большей уверенностью, чем учащиеся, не имеющие домашнего доступа.

Использование ИКТ в образовании

Размещение компьютеров оказывает свое влияние.

Размещение компьютеров в классах, а не в отдельных компьютерных лабораториях, позволяет значительно шире использовать ИКТ для развития навыков «более высокого порядка». Более того, меньшее количество компьютеров в классах может обеспечить более эффективное использование, чем большее количество компьютеров, расположенных в отдельных компьютерных классах). С этим связано все большее внимание, уделяемое как преподавателями, так и учениками, использованию ноутбуков, а также, в гораздо меньшей степени, использованию персональных цифровых помощников и других мобильных устройств.

Модели успешной интеграции использования ИКТ в школьное и внешкольное время.

Существует несколько успешных моделей интеграции использования компьютера учащимися дома или в других «неформальных условиях» за пределами школьных помещений с использованием в школе.

Вопрос о подходящем возрасте для ознакомления учеников с компьютерами горячо обсуждается.

Вообще говоря, соответствующий возраст для использования ИКТ учениками в целом неясен. Однако ясно, что некоторые виды использования более или менее уместны, учитывая возраст и способности учащихся. Новые исследования предостерегают от широкого использования в более молодом возрасте.

ИКТ могут способствовать развитию самостоятельности учащихся.

Существуют данные, свидетельствующие о том, что использование ИКТ может повысить самостоятельность некоторых учащихся.

«Пилотный эффект» может стать важным фактором позитивного воздействия

Целенаправленные мероприятия, связанные с ИКТ в образовании, которые вводят новый инструмент преподавания и обучения, могут демонстрировать улучшения только потому, что эффекты, связанные с такими мероприятиями, побуждают учителей и учащихся делать «больше» (потенциально отвлекая энергию и ресурсы от других видов деятельности).

Общие замечания

Обзор исследований, посвященных влиянию ИКТ на успеваемость учащихся, дает мало убедительных утверж-

дений, как за, так и против использования ИКТ в образовании. Для каждого исследования, которое приводит к значительному положительному влиянию, другое исследование обнаруживает небольшое или полное отсутствие такого положительного влияния.

Многие исследования, которые обнаруживают положительное влияние ИКТ на обучение учащихся, опираются на самоотчет (который может быть открыт для различных позитивных предубеждений).

Литература:

1. Оценка влияния технологий на преподавание и обучение [Johnston 2002]
2. Разработка и использование показателей использования ИКТ в образовании [ЮНЕСКО 2003]
3. ИКТ и достижения: обзор исследовательской литературы [Cox 2003]
4. Окупаемость обучения на наших инвестициях в образовательные технологии — обзор результатов исследований [WestEd 2002]
5. Технологии, инновации и образовательные изменения — глобальная перспектива [Kozma 2003]

Повышение уровня мастерства педагогов дошкольного образования

Евстафьева Любовь Григорьевна, старший преподаватель

Институт переподготовки и повышения квалификации директоров и специалистов дошкольных образовательных организаций (г. Ташкент, Узбекистан)

Статья посвящена актуальной проблеме совершенствования профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования, развития их личностно-профессиональных качеств в условиях дошкольной образовательной организации средствами активных методов обучения.

Ключевые слова: качество образования, системы управления, профессиональное мастерство, повышение квалификации, активные формы работы.

Введение и реализация Государственных требований к развитию детей раннего и дошкольного возраста Республики Узбекистан и выполнение Государственной учебной программы «Илк кдам» требуют повышения профессионального мастерства педагогов дошкольного образования.

Качество дошкольного образования зависит от множества факторов, основными из которых являются: создание эффективной системы управления дошкольным образованием; научно-методическое и инновационное обеспечение учебно-воспитательного процесса; создание современной материально-технической базы, ресурсное обеспечение образовательного процесса; кадровое обеспечение образовательного процесса и т. д.

Современной дошкольной организации нужен педагог, который позитивно оценивает происходящие изменения, готовый измениться сам; педагог, который стремится планировать и организовывать образовательный процесс на основе субъект-субъектных взаимоотношений с детьми, опираясь на возрастные и индивидуальные особенности дошкольников; педагог, активный в своей профессиональной деятельности.

Повышение уровня мастерства педагогов — приоритетное направление деятельности методической работы, которая занимает особое место в системе управления дошкольными организациями и представляет важное звено в целостной системе повышения квалификации педагогических кадров, так как прежде всего способствует активизации личности педагога.

Постоянная связь содержания методической работы с результатами работы педагогов обеспечивает непрерывный процесс совершенствования профессионального мастерства каждого воспитателя. Сегодня необходимо использовать новые, активные формы работы, которым свойственно вовлечение педагогов в деятельность и диалог, предполагающий свободный обмен мнениями.

Повышение мастерства педагогов, пополнение их теоретических и практических знаний осуществляется с помощью разнообразных форм методической работы, а именно с использованием интерактивных форм и методов. Ценность такого подхода в том, что он обеспечивает обратную связь, откровенный обмен мнениями, формирует положительные отношения между сотрудниками. Стержнем данных форм работы с кадрами являются кол-

лективные обсуждения, рассуждения, аргументация выводов, соревнования умов и талантов.

Значение интерактивных методов — достижение таких важнейших целей, как:

- стимулирование интереса и мотивации к самообразованию;
- повышение уровня активности и самостоятельности;
- развитие навыков анализа и рефлексии своей деятельности;
- развитие стремления к сотрудничеству, эмпатии.

Основной направленностью интерактивных форм является активизация педагогов, развитие их креативного мышления, нестандартный выход из проблемной ситуации.

Повышение квалификации педагогов — комплексный творческий процесс, предполагающий ознакомление воспитателей с технологиями обучения и воспитания детей дошкольного возраста, работы с родителями, а также с нетрадиционными подходами к разработке и оформлению педагогической документации.

Существуют различные формы повышения квалификации работников системы дошкольного образования, среди которых традиционно выделяются такие формы как:

- курсы повышения квалификации;
- методические объединения, способствующие развитию творческой активности и инициативы воспитателей;
- педагогические советы — постоянно действующие коллегиальные органы, рассматривающие различные аспекты деятельности дошкольных организаций;
- индивидуальные и групповые консультации;
- открытые просмотры занятий и изучение лучшего опыта педагогов.

Традиционные формы повышения квалификации работников образования в основном нацелены на обогащение знаний и умений педагогов по конкретному направлению.

Однако сегодня педагогические работники не могут ограничиваться базовыми знаниями, полученными во время обучения в средних и высших учебных заведениях, на курсах повышения квалификации.

Возникает необходимость овладения новыми технологиями, методами работы с детьми, родителями, взаимодействие в смежные специальности.

В последние годы широко используются формы повышения квалификации воспитателей с использованием активных методов обучения.

Одним из вариантов повышения квалификации может быть участие в творческих и проблемных группах педагогов; педагогических тренингах (коучингах); мастер-классах, менторстве, тьюторстве и др.

Они преследуют разные цели: от развития отдельных педагогических способностей воспитателей до формирования их устойчивого педагогического мышления. Со-

держание тренингов включает индивидуальную работу по анализу педагогической проблемы; работу с группой коллег по решению поставленной поисковой задачи; проведение деловой игры; создание методических рекомендаций.

В сфере образования существенно возрастает объем работы по повышению квалификации работников образования в сфере информационно коммуникационных технологий и, как следствие, увеличивается нагрузка на систему повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Так, решение задачи, определяющей постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности в рамках традиционных форм повышения квалификации, представляется недостаточно эффективным.

Сегодня традиционные формы получения образования и модели обучения не могут удовлетворить потребностей в образовательных услугах.

Возникает необходимость разработки такой формы повышения квалификации педагогов дошкольного образования, которая решала бы первейшую задачу образовательной политики на современном этапе — обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Таким образом, следует отметить, что научно-технический прогресс последних лет определяет тенденцию развития и усложнения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Образовательные возможности сети Интернет

Современный этап развития образования связан с широким использованием современных информационно-коммуникационных технологий и возможностей, предоставляемых глобальной сетью Интернет. В этой связи решающее значение приобретают удаленный доступ к образовательным ресурсам, опубликованным в сети, и возможность оперативного общения всех участников образовательного процесса.

Интернет-образование — образование, осуществляемое с использованием ресурсов и технологий глобальной сети Интернет.

Интернет-ресурс — это ресурс Интернет, дающий возможность передавать представленную в цифровом формате информацию на большие расстояния посредством сетевого оборудования. К примерам образовательных ресурсов Интернет можно отнести сайты, содержащие материалы:

- учреждений и организаций, которые реализуют образовательные программы для детей и педагогов, которые обеспечивают научно-методическое и информационное обеспечение системы образования, а также обеспечивающих научно-техническую и инновационную политику в сфере образования;

— дистанционного обучения и тестирования, образовательных программ повышения квалификации;

— электронные библиотеки, каталоги, коллекции для целей образования, а также образовательная пресса;

— персональные сайты работников сферы дошкольного образования.

Вместе с тем, развитая инфраструктура Интернет предоставляет возможности, такие как:

— охват широчайшей аудитории не только Узбекистана, России, но и международной;

— оперативное обновление информации;

— использование непосредственных ссылок на другие ресурсы Интернет;

— широкое распространение информации о существовании ресурса с помощью информационно-поисковых систем сети Интернет.

Онлайн-семинар или веб-конференция (вебинар, англ. webinar) – проведение встреч или презентаций через Интернет в режиме реального времени. Во время веб-конференции каждый из участников находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет посредством загружаемого приложения, установленного на компьютере каждого участника, или через веб-прило-

жение. (Zoom — лидер в области современной корпоративной видеосвязи с простой и надежной облачной платформой для видео- и аудио конференций, чата, который занимает основное место в Узбекистане телеграмм канале)

Вебинары могут быть совместными и включать в себя сеансы голосований и опросов, что обеспечивает полное взаимодействие между аудиторией и ведущим. (владеющим русским языком общения) В некоторых случаях ведущий может говорить через телефон, комментируя информацию, отображаемую на экране, а слушатели могут ему отвечать, предпочтительно по телефону с громкоговорителем.

Формы и виды контроля в дистанционной форме обучения сочетают автоматизированный контроль знаний и открытые виды контроля совместного результата деятельности.

Подводя итоги, можно сказать, что грамотно построенная система интерактивных форм работы с педагогическими кадрами в Узбекистане, приведет к повышению уровня воспитательно-образовательной работы ДОО.

Поэтому дистанционное обучение в системе повышения квалификации предполагает основу на образовательные ресурсы мирового масштаба.

Литература:

1. Зенчинко, Е., Зенчинко С. Старший воспитатель: система работы по повышению квалификации педагогов. Дошкольное воспитание. — 2003, № 5
2. Арсенова, М. А. Небаронова Н. Б. «Роль руководителя в развитии инновационного потенциала педагогического коллектива ДОО» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23290294>
3. Богуславская, Т. Н. «Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20187936>
4. Буханцова, Е. О. «Организация методической работы с педагогами в дошкольном образовании» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23229954>
5. Вепрева, И. И. «Роль методической службы в повышении профессиональной компетентности инновационного потенциала педагогов ДОО» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elibrary.ru/defaultx.asp>
6. Гущина, Н. А. Тарасова Е. И. «Современные тенденции развития инноваций в дошкольном образовании» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26164907>

Особенности нарушений речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра

Курова Александра Александровна, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, нарушения речевого развития.

В настоящее время, опираясь на растущую с каждым годом статистику, можно сказать, что детей с расстройствами аутистического спектра становится все больше. В связи с этим активнее стала изучаться проблема обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра.

За последние несколько лет в России изменился взгляд на природу и прогноз расстройства детского аутистического спектра. Критерии, которые предложил Л. Каннер в 1943 г., много раз уточнялись и дополнялись. В развитии новых разработок в области диагностики и коррекции

расстройств аутистического спектра огромный вклад принадлежит отечественным ученым В. М. Башиной, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской и М. М. Либлинг.

Стоит отметить возросший общественный интерес к данной проблеме. Расстройства аутистического спектра становятся объектом внимания не только психиатров, но и психологов, психотерапевтов, социальных педагогов, логопедов и дефектологов. Увеличилось число квалифицированных специалистов, имеющих возможность осуществлять качественную помощь детям и взрослым с расстройствами аутистического спектра.

Нарушения речевого развития считают одним из ключевых признаков расстройств аутистического спектра. Речевые расстройства могут сильно отличаться друг от друга по степени тяжести или же по своим проявлениям.

Многими исследователями отмечалось, что у детей с расстройствами аутистического спектра в лексиконе может сочетаться «жаргон», «неполная» или «зрелая речь» [12].

Выделяют несколько ключевых особенностей, проявляющихся в речевом развитии у детей с расстройствами аутистического спектра.

Коммуникативная функция речи нарушена. Дети с расстройством аутистического спектра избегают общения, тем самым ухудшают возможность речевого взаимодействия. Речь таких детей автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с окружающей действительностью.

Оторванность ребенка от мира и неспособность осознать себя в нем сказываются на становлении самосознания. Местоимение «я» и другие личные местоимения в первом лице появляются в речи ребенка позднее, чем у типично развивающихся детей.

У детей с расстройствами аутистического спектра отмечают эхолалии, речевые штампы, речевые стереотипии, нарушения звукопроизношения, так же можно отметить нарушение темпа и плавности речи, наблюдается склонность к словотворчеству.

Можно отметить, что «для аутичного ребенка, характерна врожденная неспособность устанавливать контакт посредством взгляда и мимики, но интеллектуальный уровень, при этом, может быть нормальным» [3].

«Говорить же о тщательной, спланированной речевой методике с аутичными детьми до 6-ти лет — это просто несерьезно, потому что, он сам является методикой, которая двигает деятельностью педагога» [3].

подавляющее большинство исследователей отмечает нарушение коммуникативной функции речи у детей с аутизмом [Kanner, 1943; Каган, 1981; Лебединская с соавт., 1991; Лебединский, 1985; Мастюкова, Ульянова, 1990; Морозова, 1990, и др.].

Они выделяют несколько речевых нарушений:

- эхолалии, то есть произвольное повторение звуков, слогов, слов чужой речи, слов и мелодий песен;
- вычурное, часто скандированное произношение слогов, слов;

- своеобразная интонация;
- характерные фонетические расстройства;
- нарушения голоса с преобладанием особой высокой тональности в конце фразы или слова;
- упоминание себя в разговорной речи во втором или третьем лице;
- отсутствие в активном словаре слов, обозначающих близких для ребенка людей, например «мама», «папа» и пр.
- может иметь место непонимание смысла сказанной фразы. [5]

Дети с расстройствами аутистического спектра активно избегают общения с окружающими: «Кажется, что они не понимают или совсем не слышат, что им говорят. Как правило, эти дети, либо вообще не говорят, а если такое случается, то чаще всего, для общения с другими людьми, такие дети словами не пользуются» [4].

Т. И. Морозова и О. С. Никольская проанализировали речевые нарушения детей четырех групп, учитывая тяжесть аффективной патологии, и выделили присущие им особенности речевого развития.

Первые слова у детей первой группы могут появиться рано, но обычно они не связаны с текущими потребностями ребенка. Произносимые ребенком слова и фразы могут быть сложными по своей конструкции и часто могут быть цитированием мультфильмов, радиопередач, телепередач или же частичным повторением речи взрослого человека.

У детей второй группы можно отметить большое количество речевых штампов и стереотипий. У детей второй группы первые слова и гуление могут появиться позже, чем у типично развивающегося ребенка. В речи присутствуют отсроченные эхолалии, как и у детей первой группы.

Дети третьей группы отличаются активно растущим словарным запасом. Может присутствовать склонность к рифмотворчеству или словотворчеству («неологизмам»).

У детей четвертой группы первые слова или фразы могут появляться соответственно возрасту ребенка, но они могут не совпадать с текущими потребностями ребенка.

Часто исследователями наблюдается нормальное или даже ускоренное развитие речи на ранних этапах развития при аутизме. По другим психическим функциям такого ускоренного развития не наблюдается.

К трем годам жизни ребенка речь постепенно утрачивается, ребенок перестает говорить с окружающими, но может продолжить разговаривать во сне или сам с собой. Развитие функции речи, которая отвечает за коммуникацию, не происходит. У ребенка вместе с утратой речи часто уменьшается количество жестов или имитаций, невербальных коммуникаций. Во время общения со сверстниками дети с расстройствами аутистического спектра речь используют редко, так же речь редко используется вне знакомых ребенку ситуаций. В речи отмечают наличие аграмматизмов, редкое употребление слова «да» и личного местоимения «я».

Таким образом, можно сделать вывод, что речевое развитие у детей с аутизмом может отличаться от нормативного как количественно (задержка речевого развития, сокращение запаса слов, скудность речи и ограничение в ее использовании), так и качественно (появление эхололий, нарушение грамматического строя речи, трудности в коммуникативном использовании речи).

Но, несмотря на то, что значительные речевые нарушения касаются как импрессивной, так и экспрессивной речи, на настоящий момент не выявлены специфические, характерные именно для речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра, нарушения структурных языковых компонентов [1].

Литература:

1. Адильжанова, М. А., Тишина Л. А. Характеристика коммуникативных профилей детей с расстройствами аутистического спектра с использованием критериев оценки речевого развития // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4. с. 89–94
2. Артемова, Е. Э., Камышева С. Н. Изучение коммуникативных навыков у детей с задержкой речевого и психического развития // М.: Издательство «Спутник +», 2017. — 156 с. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=254715>.
3. Бакушева, В. Ю. Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми. М.: Лотос. 2004. с. 91.
4. Волкова, С. М. Детский аутизм. Проблемы обучения. М: Тритон. 2002. С 74.
5. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
6. Мамохина, У. А., Тюшкевич С. А., Данилина К. К., Давыдова Е. Ю., Горбачевская Н. Л. Особенности социальной адаптации у детей и подростков с расстройствами аутистического спектра (РАС) различной этиологии. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–2. с. 222.
7. Морозова, Т. И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: метод. рек. по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. — М., 2002. — с. 88–109.
8. Никольская, О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. 5-е изд., стер. — М.: Теревинф, 2009.
9. Самойлова, В. М., Костенкова Ю. А., Лобачева Е. К. Формирование эмоционально-оценочной лексики у дошкольников высокофункциональных групп с РАС / В. М. Самойлова, Ю. А. Костенкова, Е. К. Лобачева // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 1. с. 38–48.
10. Тишина, Л. А., Денисова И. А. Системный анализ проблемы понимания речи у детей с расстройствами аутистического спектра // Мир специальной педагогики и психологии. М, 2018.
11. Щукина, Д.А Проблема изучения речи детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование. 2014. № X.

Приобщение детей старшего дошкольного возраста к техническому творчеству через создание собственного медиапродукта (мультфильма)

«Мультистудия Светлячка»

Муленко Алёна Александровна, педагог дополнительного образования;

Ченцова Алёна Юрьевна, воспитатель;

Гущина Валентина Васильевна, старший воспитатель, педагог-психолог

МДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 7» п. Пролетарский Ракитянского района Белгородской обл.

Мультимедиа — это универсальный и интернациональный язык общения детей и взрослых всего мира. Детская мультипликация — это особый вид искусства, самостоятельный, самоценный. Это возможность для ребёнка высказаться и быть услышанным. Детское творчество достойно уважения. Если так огромны открытия детской души в рисунке, то какой мир может открыться в самостоятельных детских фильмах. Мультипликация очень близка к миру детства, потому что

в ней всегда есть игра, полёт фантазии и нет ничего невозможного [6, с. 6]. Современной эффективной технологией, которая способствует рациональной организации воспитательно — образовательного процесса, применению личностно-ориентированного подхода, активному использованию технических средств обучения, интеллектуальному развитию ребёнка и раскрытию его творческих способностей является анимационная технология.

«Анимация», или, как мы чаще называем, «мультипликация» — необычайное искусство, объединяющее воедино самые разные виды творчества. В анимационном кино посредством слова, звука, изображения отображаются мысли и чувства творящего, которым может быть не только взрослый человек, но и ребёнок. Возможности проявления детского творчества (сочинительство, изобразительная и анимационная деятельность, техника звуковой речи) при использовании современных коммуникативно-информационных технологий приобретают новую форму своего отражения. Именно мультипликация помогает максимально сблизить интересы взрослого и ребенка, потому как создание фильма — это сложный, многоструктурный процесс, результат которого зависит от слаженности в работе всего детско-взрослого творческого коллектива.

Можно совершить любые путешествия, всевозможные превращения, можно стать каким захочешь: большим, сильным, богатым, красивым. И эта игра помогает ребёнку быть в гармонии со своим внутренним миром. Мультипликация — это универсальный многогранный способ развития ребёнка в современном визуально насыщенном мире [6, с. 6].

Создание коротких мультфильмов в нашей мультистудии «Светлячок» осуществляется на специальном оборудовании «Мультистудия «Kids Animation Desk 2.0» Pro-версия.

Актуальность: создание мультфильмов с помощью Мультистудии дает ребёнку возможность свободного выбора творческой деятельности, выражения своих чувств и мыслей, что способствует социально — коммуникативному, речевому, физическому и художественно — эстетическому развитию личности.

Целью создание условий для формирования у детей старшего дошкольного возраста стремления к самоопределению и самореализации в современном информационном мире, насыщенном компьютерными технологиями и ресурсами, приобщение к техническому творчеству через создание собственного медиапродукта (мультфильма).

Для создания самого простого мультфильма нами используется детская мультистудия «Kids Animation Desk 2.0», компьютер, сопутствующие материалы (конструктор, пластилин, готовые фигурки и т. д.) и детская фантазия.

Задачи:

Образовательные:

- Формировать художественные навыки и умения;
- Формировать умение сосредотачиваться и фокусироваться на определённом процессе;
- Совершенствовать диалогическую и монологическую форму речи.

Развивающие:

- Развивать познавательный, художественно-эстетический интерес к созданию **мультфильма**;
- Развивать инициативное творческое начало, способность детей к нестандартному решению возникающих вопросов;

- Развивать познавательную активность.

Воспитательные:

- Воспитывать ценное отношение к собственному труду, труду сверстников и его результатам;
- Воспитывать чувство коллективизма.

Перед образовательной деятельностью Мультистудию необходимо разместить в хорошо освещённом месте. Рядом расположить рабочую зону, где находятся материалы и инструменты, индивидуальные места для творческой деятельности. Рабочая зона может быть наполнена разнообразными материалами для художественного творчества (краски, карандаши, пластилин, природный и бросовый материал, фигурки, открытки, журналы, репродукции и т. д.).

Этап создания мультфильма

- работа над сценарием;
- выбор техники анимации;
- создание персонажей, декораций;
- съёмка;
- озвучивание;
- показ готового мультфильма.

Для начального знакомства с мультипликацией совместно с детьми необходимо просмотреть и обсудить известные детские мультфильмы: «Пластилиновая ворона», «Ёжик в тумане», «Смешарики» и др. Ответы на вопросы детей, задаём свои. Побуждаем детей к высказыванию своих мыслей и мнений.

Существует несколько видов анимации: объёмная (предметная, пластилиновая, кукольная), рельефная, песочная, плоскостная (рисованная, перекладка (силуэтная)). Мы остановились на пластилиновой технике. В пластилиновой технике кукол и декорации изготавливаем из пластилина. Создать персонажа из пластилина намного проще. Для изменения выражения эмоций на лице героя достаточно стекой сделать малую манипуляцию. Технология изготовления понятна не только взрослому, но и ребёнку. Шаг за шагом из пластилинового шарика получается любой объект, неважно человек, собака или вовсе нечто неодушевлённое. Пластилиновая анимация хороша тем, что здесь можно дать волю воображению и смастерить, а после оживить любых фантастических существ и даже целые миры — всё, что придёт в голову [5, с. 11].

Персонаж — основная фигура любой анимации, поэтому ему стоит уделить особое внимание. Важно определить образ, характер будущего персонажа, задать цвет, наиболее его определяющий [5, с. 14].

Декорации — это художественное воплощение мира мультфильма. С помощью декораций обозначается место и время мультипликационного действия, передаётся настроение и идея фильма. Декорации — это фон, оживляющие его элементы и предметы обстановки. Количество фонов для одного мультфильма определяется по количеству сцен в сценарии [5, с. 15].

Знакомим детей со сценарием нашего будущего мультфильма, детально разбираем сценки и распределяем роли.

Кто-то будет говорить голосами персонажей, кто — то голосом за кадром.

Сценарий для детей предлагается следующий. Зимнее время года скоро сменится весенним, поэтому хочется уже говорить о весне и тепле. Первый наш мультфильм назывался «Как пахнет весна?».

Сценка № 1.

Показывается норка, где на зимней спячке спит Ёж. Ему холодно, он спит под одеялом, переворачиваясь с боку на бок. В маленькое окошко его норки пробираются первые, еще холодные лучики весеннего солнышка.

Сценка № 2.

На занавеске на окне, отогревшись лучиками солнышка, просыпается Божья коровка, начинает жужжать, летать и шуметь и садится на нос Ёжику. Щурясь от солнечных лучей и от щекоотящего ползания Божьей коровки, Ёж просыпается. У них завязывается диалог, и они начинают мечтать о том, что скоро будет снова тепло и радостно.

Литература:

1. Анофриков, П. Принципы организации детской мультстудии. // Искусство в школе. 2009. № 6. С 13–16.
2. Зубкова, С. А., Степанова С. В. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 5. с. 54–59
3. Ишкова, Е. И. Механизмы влияния мультипликационных фильмов на социально-личностное развитие детей дошкольного возраста. // Дошкольная педагогика. 2013. № 8. с. 20–23
4. Красный, Ю. Е. Мультфильм руками детей. — М.: Просвещение, 2007. 175 с.
5. Осмоловская, О. А., Попова А. А., Шубин Д. Н. Детская мультстудия «Kids Animation Desk» методические рекомендации. 20 с.
6. Руководство по эксплуатации детской мультстудии «Kids Animation Desk 2.0» Pro-версия 19 с.

Сценка № 3(заключительная).

Ёж и Божья коровка стоят у окна. Божья коровка и спрашивает у Ежа, чем так пахнет. Ёж отворяет ставни окна и говорит: «Именно так пахнет весна!»

В ходе изготовления мультфильма совместно с детьми, сценарий может немного видоизмениться, что-то может добавиться, а что-то, наоборот, убратся.

Но самое главное, что в процессе создания мультфильма, создаются условия для творческой самореализации ребёнка, формирование у каждого из детей позитивного образа себя, как творца, формирование коммуникативных компетенций, развитие креативности. Таким образом, мультипликационная студия является неоспоримой инновацией в деятельности ДОУ, универсальным образовательным пространством, внутри которого, благодаря особой системе взаимоотношений взрослых и детей, происходит целостное развитие личности ребенка, раскрытие внутреннего мира каждого воспитанника.

Использование комментированного рисования в обучении школьников пересказу

Николаева Галина Геннадиевна, учитель-дефектолог;

Федотова Анастасия Андреевна, учитель начальных классов

ГБУ г. Москвы «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы, ОСП «Раменки»

Способности детей к созданию изображения формируются через изобразительные, игровые и технические умения и навыки. Все это происходит на фоне комментирующей речи взрослого. Поэтому в работе учителя-дефектолога начальной школы, реализующей АООП, часто применяется «прием комментирующей речи взрослого» и прием «комментированного рисования».

Низкий уровень речевого развития, несформированность графических навыков и умений мешает ребенку выразить в рисунках задуманное, адекватно изображать предметы объективного мира. Все это говорит о необходимости создания условий, для развития коммуникативных и творческих способностей детей. Рисунок для ребёнка не только изображение предмета, но и своео-

бразный заменитель речи. Любое нарушение речи влияет на психическое и эмоционально-волевое развитие ребёнка, в результате продуктивной деятельности рисунки являются в свою очередь, наглядной опорой для речевых высказываний.

Известно, что дети с ОВЗ испытывают значительные трудности в овладении связной речью:

- трудности с подбором слов, необходимых для построения фразы;
- им сложно правильно строить предложения;
- не умеют излагать последовательно события.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, развитие речи выделено в отдельную образовательную область и включает в себя:

- владение речью как средством общения и культуры;
- обогащение активного словаря;
- развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи;
- развитие речевого творчества;
- развитие звуковой культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы.

Мы ищем новые пути для оказания помощи детям с сочетанными нарушениями. Для решения этих задач мы используем метод обучения пересказу с использованием комментированного рисования.

Работа по обучению детей пересказу строится на подборе речевого материала доступного пониманию детям с ОВЗ. Нужно создать на уроке такую проблемную ситуацию, которая позволила бы структуру текста представить в виде наглядности: создание «диафильма» к тексту. Такая работа знакома нашим детям, так как они уже работали с сериями сюжетных картин в дошкольном возрасте на занятиях с дефектологами и логопедами.

Мы предлагаем примерный план урока по обучению пересказу с помощью комментированного рисования.

I Вводная часть.

Подготовка детей к восприятию нового произведения, главным образом его идеи.

Задачи:

- 1) Выяснить знания детей по теме произведения.
- 2) Обеспечить понимание слов и выражений, которые будут в тексте. Разбирается значение слов по семантике.
- 3) Расширить представления детей о предмете, о котором идет речь в произведении.

II Первичное чтение текста учителем

На данном этапе педагогом предлагается моделирование коммуникативной ситуации. Педагог предлагает образец ситуации, которая сопровождается одновременной иллюстрацией музыкальной, картинной, либо отрывками из фильмов или мультфильмов. Педагог предлагает вариант рисования к проблемной ситуации.

III Беседа о прослушанном

Педагог выясняет степень осознания основного смысла прослушанного, выявляет, о чем произведение, определяются главные герои, оцениваются поступки героев.

Литература:

1. Занков, Л. В. Избранные труды. — М., 1990.
2. Коробейникова, В. Н. О некоторых приемах обучения чтению/ Начальная школа. — 2007
3. Львов, М. Р. и др. методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — М., 2000
4. Рыскина, В., Лазина Е. Коммуникация с помощью картинок — «Эвричайлд» (Великобритания), 2010 г. 3.
5. Фрост, Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов — изд. Тервинф, 2011 г.

IV Деление текста на смысловые части и составление вербально-графического плана

В данном разделе работы осуществляется «проигрывание» ситуации с ребёнком (учениками). Педагог предлагает детям обсудить, какие картинки нужны для иллюстрации и сколько таких картинок.

Мы используем в своей работе схематические изображения, серию сюжетных картин, подобранные к каждой части текста предметные картинки, а также символы-пиктограммы, комментированное рисование.

Педагог предлагает опорные слова к предложениям, а ребёнок, прочитав слово, подбирает схематическое изображение или пиктограмму, составляет предложение с этим словом. На доску вывешиваются сюжетные картинки в той линейной последовательности, как эти события происходили в тексте.

Для каждой фразы, составленной ребёнком, педагог совместно с ребёнком может нарисовать в индивидуальной тетради или альбоме опорные карточки-символы для следующего пересказа. Педагог учитывает индивидуальные особенности каждого ребёнка, его предпочтения и возможности. Дети совместно с педагогом придумывают заголовки к каждой выделенной части.

Заголовки частей текста — план текста, по которому можно составить пересказ.

Педагог ориентирует детей на то, что эти словосочетания передают содержание события в этом предложении. Дети могут подчёркивать карандашом в тексте эти словосочетания, а потом записывать или клеивать фразы в индивидуальные тетради.

V Обучение пересказыванию текста

На данном этапе осуществляется пересказ с опорой на картинный и вербально-графический план. Рассматривая картинку и прочитывая под ней заголовок, ребенок восстанавливает в своих образах, представлениях то событие, о котором он будет рассказывать.

Пересказывание на уроке первоначально идёт по одному предложению (по цепочке), далее по смысловым частям, по возможности в конце на уроке ребенок воспроизводит целиком текст с помощью вербально-графического плана.

Можно данный план урока применить учителю на уроках литературного чтения, окружающего мира, на уроках технологии, дефектологу и логопеду на индивидуальных занятиях в рамках прохождения каждой лексической темы.

Применение изотерапии в коррекционной работе с детьми с ДЦП

Николаева Галина Геннадиевна, учитель-дефектолог;

Шумило Оксана Викторовна, учитель-дефектолог

ГБУ г. Москвы «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы, ОСП «Раменки»

О положительном влиянии искусства на развитие ребенка с ограниченными возможностями упоминал Л. С. Выготский, отмечая особую роль художественной деятельности как в развитии психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства.

Процесс осознания себя, развития ребенка как субъекта культуры в художественной деятельности невозможен без проявления индивидуальности и творчества. Художественная деятельность в силу своей специфики представляет собой естественную «школу творческого развития». Творчество как деятельность детей представляет новые возможности для их развития.

Терапевтический процесс с помощью искусства (арт-терапии) заключается в обеспечении психологического здоровья средствами искусства, через художественную деятельность, а также в создании новых позитивных переживаний.

Термин **«арт-терапия» (Art Therapy)** был введен художником **Адрианом Хиллом** в 1938 г. Сочетание слов **«арт-терапия»** (art (англ.) — искусство, therapeia (греч.) — забота, лечение) понимают как воздействие средствами искусства на ребенка. Классическая арт-терапия включает в себя только визуальные виды творчества, такие, как: живопись, графика, фотография, рисование и лепка. Сегодня арт-терапия насчитывает большее количество видов методик: библиотерапию, сказкотерапию, оригами, музыкотерапию, песочную терапию, игротерапию и т. д. Все виды арттерапии можно использовать специалистам на своих занятиях.

Основным методом арт-терапии наряду с другими, является рисуночная терапия (изотерапия).

Изотерапия — это реабилитационный метод, основанный на применении средств искусств и используемый психологами, дефектологами педагогами и другими специалистами в целях реабилитации детей с ограниченными возможностями.

В своей коррекционно-развивающей работе с детьми с ДЦП я использую метод изотерапии.

Основной целью коррекционной работы при ДЦП является оказание детям психологической, педагогической, логопедической помощи, обеспечение максимально полной социальной адаптации.

Дети с церебральным параличом так же, как и нормально развивающиеся ровесники, проявляют интерес к изобразительной деятельности. Несмотря на тяжелые двигательные расстройства дети с ДЦП охотно занимаются изобразительной деятельностью, как одним из самых интересных занятий. Однако продукция их дея-

тельности весьма несовершенна, а общепринятые способы рисования должного эффекта не дают.

Дети с ДЦП в рисовании испытывают большие трудности. Их графическая деятельность носит характер черкания. Дети с произвольными навязчивыми движениями даже стараясь воспроизвести заданный рисунок хаотически чертят, выходя за пределы листа. Большие трудности испытывают при проведении ровных горизонтальных и вертикальных линий. Изображая предмет на пространстве листа, дети не соединяют его части между собой. При удержании карандаша наблюдается чрезмерное напряжение или наоборот вялость пальцев. Кроме нарушений опорно-двигательного аппарата характерно наличие вторичных дефектов — зрения, интеллекта, речи, и т. п., что в свою очередь затрудняет развитие целенаправленных практических действий.

Рисование карандашами требует хорошего владения техникой рисования, сформированных навыков. Отсутствие этих навыков у ребенка с ДЦП быстро отвращает его от рисования. Использование нетрадиционных техник рисования позволяет детям почувствовать свою успешность

Данные техники наиболее доступны детям с ДЦП развивают творчество, мелкую моторику, способствуют развитию эмоционального состояния, дарят чувство успешности.

Работа с выбранными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию изобразительной деятельности вызывает радостное настроение снимает страх перед рисованием, способствует повышению уровня зрительно-моторной координации

Для изотерапии не важны художественные способности. Главное, чтобы ребенок смог через рисунок выразить свое состояние, ощущения, переживания.

Изотерапия не должна быть похожа на обучение. Дети рисуют для удовольствия и очень важно поощрять любое творчество детей.

Изотерапия с использованием нетрадиционных техник в работе с детьми с ДЦП помогает созданию благоприятных условий для налаживания эмоционально положительной атмосферы, в которой дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, нуждаются в большей степени по сравнению с другими детьми.

Помимо этого, изотерапия с данными техниками корректирует моторные нарушения у детей, способствует развитию сенсорного восприятия, чувства цвета; воспитанию эмоциональной отзывчивости на прекрасное, а также развитию познавательных (когнитивных) про-

цессов на основе разнообразных видов предметно-практической деятельности на доступном уровне.

Коррекционно-развивающие занятия с использованием арт-терапевтических техник должны отвечать определенным требованиям:

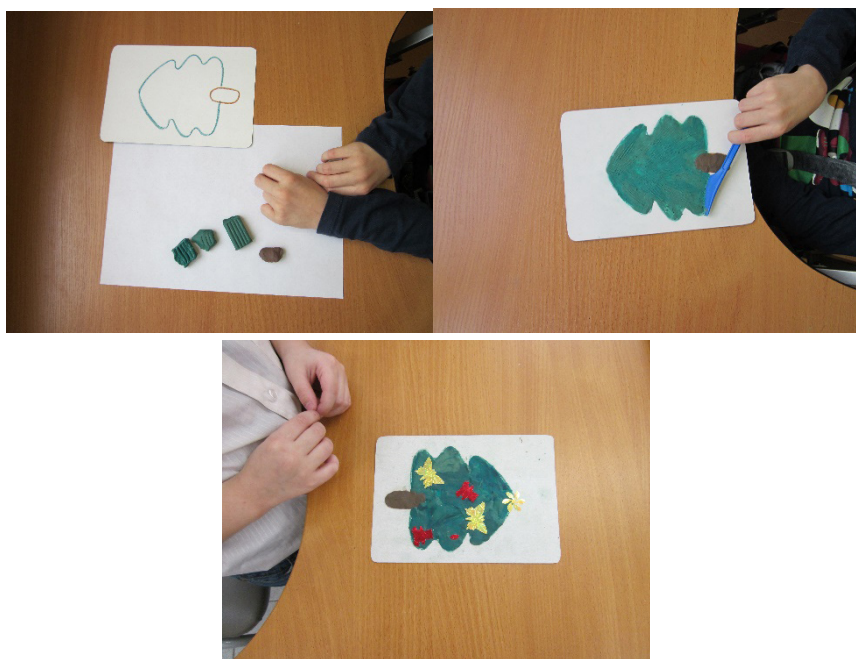
- учитывать специфику нарушения в развитии ребенка;
- материал должен быть различной степени трудности;
- активизировать самостоятельные проявления детей в творчестве;
- использовать в занятиях с детьми разные виды помощи взрослого;

— использовать на занятиях разные виды опор (наглядную, звуковую, словесную, тактильную и т. д.).

При проведении коррекционных и развивающих занятий с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата могут использоваться следующие нетрадиционные приемы и изобразительные техники изображения: рисование пластилином, рисование пальцами и ладошками, монотипии, рисование предметами окружающего пространства.

Рисование пластилином

Данную технику хорошо использовать с гиперактивными детьми, т. к. эта техника, требует от ребенка усидчивости и длительного сосредоточения внимания.



Техника «Монотипия»

На гладкой поверхности, не пропускающей воду, (пластмассовой доске, пленке, толстой глянцевой бумаге) делается рисунок гуашью, акварелью. Сверху наклады-

вается лист бумаги (или лист бумаги складывается пополам) и придавливается к поверхности. Получается оттиск в зеркальном отражении.



Рисование пальцами, ладошками

Такой вид рисования (разрешённая игра с «грязью»), благодаря особым тактильным ощущениям, не бывает безразличен ребенку.



Рисование предметами окружающего пространства

Дети могут рисовать кубиками, зубными щетками, мятой бумагой, ластиками, чем угодно. Это развивает воображение и повышает настроение.



В заключении хотелось бы сказать, что ребенок с проблемами развития, через изотерапию, дает позитивные изменения в своем развитии. На время общения с искусством он уходит от переживаний, эмоционального отвержения, чувства одиночества.

Использование методов арт-терапии, в частности, изотерапии в работе с детьми с ОВЗ дает возможность осознать личностные переживания и пробудить творческие силы у таких детей, помогает им адаптироваться в социуме.

Литература:

1. Андреева, Н. Р. Изучение готовности дошкольников с тяжелой двигательной патологией к изобразительной деятельности / Н. Р. Андреева, Г. Р. Шамарданова / Коррекционная педагогика: теория и практика. № 5 с. 22
2. Бадалян, Л. О. Детские церебральные параличи (Текст)/Л. Щ. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимошина. М

3. Кузнецова, Г. В. особенности изобразительной деятельности детей с церебральным параличом (Текст)/ Г. В. Кузнецова // Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. М.
4. Жукова, О. Нетрадиционные техники рисования в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста/ Жукова О., Плюхин В. У. // Коррекционно-развивающее образование.
5. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (Текст) И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. М
6. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. /Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 246 с.
7. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-netraditsionnyh-tehnik-risovaniya-v-razvitii-detey-s-detskim-tserebralnym-paralichom-dtsp>

Система работы по использованию метода проектов на уроках русского языка на материале раздела «Лексика» с целью повышения уровня развития мотивационной сферы учащихся начальной школы

Пашнева Елена Николаевна, учитель начальных классов;
Савченко Алевтина Владимировна, учитель начальных классов;
Божко Наталья Николаевна, учитель начальных классов;
Чефранова Мира Александровна, учитель начальных классов
МАОУ «Центр образования № 1» г. Белгорода

Нами разработаны уроки по следующим темам: «Слово и его значение», «Синонимы и антонимы», «Лексическое значение слова», «Многозначные и однозначные слова», «Омонимы». Также были разработаны внеклассные мероприятия, в рамках проведения «Недели русского языка» в начальной школе. С учащимися проведено несколько ознакомительных мероприятий, где были показаны примеры проектных работ, а также подробно дана информация о самих проектах.

Мы разработали цикл уроков, по изучению раздела «Лексика», в контексте изучения русского языка, согласно программному материалу, с использованием метода проектных работ, как отдельные элементы, которые можно использовать на уроках. Лексико-грамматический урок, с использованием метода проектов открывает большие возможности для развития познавательной активности школьников, для формирования их интеллектуальных способностей, для расширения кругозора детей и их общего развития.

На любом уроке русского языка во главу обучения должна быть поставлена речь, а также создание проблемной ситуации, в поиске решений с помощью проектного метода. На каждом уроке должен вводиться не только речевой, коммуникативно-ценный материал, которому подчиняется языковой материал, изучаемый на уроке, но и должны внедряться элементы проектной деятельности, которые помогут формировать у учащихся рефлексивные умения, поисковые (исследовательские) умения, навыки оценочной самостоятельности, коммуникативные умения, а также повысят потребность в самостоятельном дальнейшем изучении русского языка (Сергеев, 2012: 28–29).

На уроках русского языка с использованием элементов проектной деятельности (метода проектов) учитель планирует и объявляет учащимся тему — лексическую, ставит перед учащимися цели по усвоению лексического (языкового) материала, по формированию новых речевых умений и навыков, а также повышает мотивационную сферу младших школьников.

Эффективность такого урока в большой степени зависит от правильности целеполагания, от умения учителя дать необходимый материал и организовать этот материал в системе упражнений, а также правильно поставить цели и задачи проектного исследования на уроке.

В цикл изучения русского языка в разделе «Лексика», с использованием элементов метода проектов, мы включили следующие уроки: «Слово. Лексическое значение слова», «Повторение пройденного о слове». Внеклассные мероприятия «Путешествие в страну «Лексикологию», «КВН по русскому языку» и т. д., также была проведена «Неделя русского языка» в начальной школе, где ребятам предлагалось выполнить несколько проектных работ, или использовались элементы метода проектов.

Организуя учебный процесс, необходимо помнить о том, что каждый ученик имеет индивидуальные способности: тип темперамента, памяти, мышления, различные уровни развития учебной мотивации. Пренебрежение этими особенностями приводит к различного рода трудностям, которые усложняют пути достижения поставленных целей (Белкин, 2000: 73).

Как показали многочисленные исследования учёных, научное знание только тогда приобретает ценность для

учащихся, когда они воспринимают эти знания как личностно значимые, которые они прочувствовали, испытали, то есть те, которые представляют собой их жизненный опыт. Таким образом, опора на жизненный опыт личности — это главный путь превращения образовательных знаний в ценность.

С целью реализации намеченной программы на уроках велась фрагментарная работа, на которой использовались упражнения по разделу «Лексика», согласно программному материалу, а также были проведены уроки, на которых активно использовались элементы проектного метода, а также учащимся в домашнем задании предлагалось выполнить мини-проекты. Опишем фрагмент внеурочного мероприятия на тему: «Путешествие в страну «Лексикологию», целями которого были: формирование способности обучающихся к новому способу действия, расширение знаний учащихся по теме раздела «Лексика», изучаемого в начальной школе, формирование новых понятий. Развивать исследовательские навыки, которые решались за счет частных задач: повторить сведения о слове, о родственных словах, о синонимах, антонимах, многозначных и однозначных словах; совершенствовать навыки работы с различными видами словарей; развивать монологическую речь; учить детей пользоваться интонацией при выразительном чтении текста; обогащать словарный запас; воспитать уважение к слову, русскому языку.

Оборудование к уроку:

- 1) компьютер и проектор с презентационным материалом;
- 2) раздаточный материал для работы в группах (ватман и фломастеры);
- 3) листы формата А-4;
- 4) тексты для чтения и для списывания;
- 5) словари.

На начальном детям предложен был слайд с разными кусочками острова, на которых изображены в свободном порядке буквы и только собрав все правильно, т. е. отгадав слово, можно увидеть схему-путешествие по нашему острову: лексикология.

Учитель: Ребята вы уже знакомы с понятием слова лексика, давайте попробуем с вами рассуждая дать понятие слова лексикология.

(Слушаем рассуждения детей, но предупреждаем их о том, что к окончательному выводу, что же такое лексикология мы вернемся в конце мероприятия).

Далее на слайде появляется текст:

Хорошо, привольно летом!

Зеленеет темный лес,

Смотрит с ласковым приветом

Солнце жаркое с небес...

Учащимся предлагается по группам справиться с мини-проектами:

— 1 группа учащихся находит слова в стихотворении, к которым можно подобрать синонимы, находит значение данных слов в словариках и на ватмане пробуют зарисо-

вать данное стихотворение с помощью картинок-символов;

— 2 группа учащихся находит слова в стихотворении, к которым можно подобрать антонимы, находит значение данных слов в словариках и на ватмане также зарисовывают данное стихотворение с помощью картинок-символов.

Также обе группы должны найти слово, которое употребляется в переносном значении, и попробовать объяснить, почему автор, выбрал именно это слово и каким словом можно было бы заменить. Попробовать заменить слово на придуманное или подобранное самостоятельно

Учитель: Может быть, кто-то вспомнит еще рассказы или строчки из стихотворения, где также при описании явлений природы слова используются в переносном значении? О чем они говорят?

Работа по карточкам: по группам раздаются карточки с пословицами, необходимо проработав со словариками объяснить смысл многозначных слов, антонимов и незнакомых слов.

Учащиеся также объясняют смысл пословиц.

Учитель: (показывая на следующем слайде слово — лексикология) А теперь ребята, давайте по группам попробуем из этого большого слова составить несколько новых слов. Учащиеся выполняют задание.

Далее учащимся предлагается мини — проектная работа: нарисовать по группам на ватмане остров Лексикологию и что на нем может находиться.

Учитель: А теперь давайте попробуем ответить на вопрос: что же такое лексика и лексикология? Какое место она занимает в изучении русского языка?

Учащиеся высказывают свои мнения, на проекторе выводится слайд:

Лексика — это совокупность слов, словарный состав того или иного языка.

Раздел науки, который изучает словарный состав, называется лексикологией.

Лексикология имеет свой объект изучения — слово, и свою систему понятий.

Ребята делятся тем, что же нового они узнали сегодня на внеурочном мероприятии, что понравилось больше всего.

Учитель: Ребята, а теперь давайте попробуем вместе с вами подготовить несколько проектных работ, связанных со словом. Попробуем по группам, более глубже окунуться в увлекательный мир Лексикологии.

В качестве домашнего задания было — задание по группам, выполнить и оформить проектные работы, темы которых были озвучены учащимися:

1) Антонимы в сказках А. С. Пушкина;

2) Синонимы в рассказах о природе;

3) Где живут многозначные слова.

На уроке по изучению темы «Лексическое значение слова», использовались такие задания:

Задание 1: Выписать из текста выделенные слова. Объясните лексическое значение каждого слова.

Сколько прекрасных слов в русском языке! Слова *мир, дружба, родина, Россия* звонкие и громкие, богатые и гордые, светлые и радостные. Покоряют своей прелестью, нежностью и легкостью слова *береза, солнце, счастье, весна, радость...* Удивительной лаской, теплом и светом лучится слово *мама*. Хорошие, добрые, нежные слова!

Также ребятам по группам было предложено найти синонимы и антонимы.

Задание 2. Мини-проектная работа по группам:

— составить схему: что я знаю о значении слов русского языка;

— составить схему: однозначные и многозначные слова;

— составить схему: синонимы и антонимы.

Составить предложение с одним из данных слов, которые использовались в схеме.

На уроке «Синонимы и антонимы» были предложены задания:

Задание 1. Спишите, вставляя пропущенные буквы. Проверьте себя по орфографическому словарю.

К каким из данных слов можно подобрать синонимы? Антонимы? Подберите их.

Мини-проектное задание: подчеркните «вежливые» слова. Когда их употребляют в речи? Составьте предложение с одним из этих слов.

Здра..ствуйте, в..робьи, м..рко..ь, су..ота,..зык,..вёс, сах..р, м..г..зин,..льбом, вмест.., вес..ло, в..юга, р..бота,

ж..лтый, сп..сибо, д..рога, хле.., м..роз, до св..дан..я, х..р..шо, изв..ните.

Задание 2: Выписать из словарей:

А) синонимы к словам *интересный, красивый;*

Б) антонимы к словам *впереди, мужество.*

На уроке с темой «Слово и словосочетание» и были предложены задания:

Задание 1: Прочитайте слова и сочетания слов. На изображенных картинках выберите для каждого предмета более точное название. Что вы выбрали для названия: слово или словосочетание? Объясните свой выбор.

1) Альбом, альбом для марок.

2) Полка, книжная полка

3) Лист, кленовый лист

4) Стол, письменный стол

На различных этапах уроков (повторение, актуализация знаний, творческая работа, каллиграфическая минутка) мы использовали разнообразную работу со словами, словарями, составляя мини-проектные работы.

Ребята раскрывали смысл пословиц, определяли значение непонятных слов, придумывали рассказы с опорой на пословицы.

Также детям предлагалось творческое задание — придумать рассказы или четверостишья с использованием многозначных слов, омонимов.

Это только некоторые примеры заданий, которые можно использовать для более полного изучения учащимися раздела «Лексика» на уроках русского языка.

Литература:

1. Беседы с учителем. Третий класс четырехлетней начальной школы: учебно-методическое пособие для учителей [Текст] / Под ред. Л. Е. Журовой. — М.: Вентана-Графф, 2012. — 384 с.
2. Божович, Л. И. Изучение мотивации и поведения детей и подростков. [Текст]/ Божович, Л.И. — М., 1972.
3. Виноградов, В. В. Лексикология и лексикография [Текст] // Избранные труды./ Виноградов, В.В. — М., 1977.
4. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию [Текст] / В. Гумбольдт. — М.: Прогресс, 1984. — 397 с.
5. Давыдов, В. В. Деятельность. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. — М., 1993. — с. 263–264.
6. Карнаухова, В. А. Мотивационно-смысловые образования в структуре направленности личности. [Текст] / Карнаухова, В.А. — Бел ГУ, 2002
7. Касаткин, Л.Л., Клобуков, Е.В., Лекант, П. А. Краткий справочник по русскому языку. [Текст]/ Касаткин, Л.Л., Клобуков, Е.В., Лекант, П.А. — М., 2002
8. Программы четырехлетней начальной школы: программы [Текст]/Проект «Начальная школа 21 века» / Под ред. Н. Ф. Виноградовой. — М., 2014. — 94 с.

Применение творческих элементов технологии критического мышления на уроках химии

Польшина Людмила Николаевна, учитель химии и биологии
МБОУ «Драгунская ООШ» (Белгородская обл.)

В статье рассматривается один из методов технологии критического мышления — элемент литературного творчества в химии.

Ключевые слова: учебные действия, вещества, свойства.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. В основе всего образовательного процесса лежит принцип личностно-ориентированного обучения

Каждый учебный предмет или совокупность учебных предметов являются отражением научного знания о соответствующей области окружающей действительности. При этом универсальные учебные действия формируются в результате взаимодействия всех учебных предметов и их циклов. В предметах естественно-математического цикла, к которому относится химия, ведущую роль играет познавательная деятельность и соответствующие ей познавательные учебные действия [1].

Технология критического мышления позволяет активизировать интеллектуальную и эмоциональную деятельность ребенка, вовлечь в процесс обучения его личностное начало. Одна из основных целей технологии развития критического мышления — научить ученика самостоятельно мыслить, осмысливать, структурировать и передавать информацию.

Различные элементы творчества (эссе, синквейны и т. д.), которые присущи технологии, способствуют повышению интереса обучающихся к урокам химии, познавательной активности, учебной мотивации и т. д.

Межпредметная связь с литературой позволяет ученику осмыслить суть и глубину химических процессов, характер веществ, их свойства (химические или физические).

После изучения главы или раздела учебного предмета «Химия» можно обобщить полученные знания, написав сказку, басню, рассказ, статью — расследование. К литературному творчеству можно привлечь группу обучающихся, где каждый будет описывать отдельные свойства, характер взаимодействия веществ, последствия реакции, вывод или послесловие. Можно дать на выбор индивидуальные задания по теме. Но в каждом случае перед началом работы необходимо составить план или речевое клише, где будут обозначены ключевые моменты повтора.

Например: тема для обобщения знаний «**Генетическая связь неорганических соединений**».

Определяем литературный жанр: рассказ.

Формулируем тему «**Кислоты и щёлочи. Классовая борьба**».

План (что необходимо отразить в литературной работе):

- классовое происхождение кислот и щелочей;
- характер кислот и щелочей (описать лидеров с ярко выраженными свойствами и слабых представителей классов);
- союзники и противники (вещества, с которыми представители классов взаимодействуют и вещества, которые в реакцию с ними не вступают);
- как отличить «своих» от «чужих» (о действии на индикаторы);
- причины классовой неприязни;
- какой характер носит классовая борьба;
- последствия борьбы классов;
- эпилог.

План можно дополнять, интерпретировать, но обозначенные пункты плана обязательно следует описать в литературной работе, так как в нём отражены ключевые характеристики классов.

Как в любом литературном произведении, в работе должны быть главные действующие лица. Они должны иметь имена (созвучные номенклатурным названиям). Описание событий необходимо представить аналогично сути и результатам химических процессов.

Особенно удавшиеся работы можно использовать на мероприятиях предметной недели, на фестивалях творческих идей, во внеурочной деятельности.

Одной из таких работ я хочу поделиться. Тема: «Кислород. Аллотропные модификации кислорода и их свойства».

Сказка о сыновьях Его Величества Кислорода

Давным-давно, на белом свете, когда жизнь на Земле ещё только зарождалась, жил Его Величество Кислород. Сердце его состояло из шестнадцати протонов, и окружали это сердце подвижные электроны. Их тоже было шестнадцать. Кислород долго жил один, пока два испаренных электрона Его сердца не объединились с электронами сердца юной красавицы. Так у Кислорода появился сын, которого он назвал своим именем — Кислород.

Характер у сына был лёгкий, покладистый. Кислород — младший стал водить дружбу с Водородом и вместе они создали Воду. В Воде появились первые живые организмы. Так на земле зародилась жизнь. Любопытный Кислород проник в землю, растворился в воде. Он сдружился

с Азотом, Углекислым Газом, Аргоном. Их компанию стали называть Воздухом.

Когда на земле появился человек, Кислород всячески старался помочь ему выжить. Он помог поддержать огонь, он перерабатывал опавшие с деревьев листья и полёгшую траву, чтобы земля, которую человек научился обрабатывать, давала урожая.

Но как-то во время грозы у Его Величества Кислорода родился ещё один сын. Он сразу обратил на себя внимание, потому что был резким, заносчивым. Где бы он ни появился, его сразу замечали, и он очень этим гордился. За пахучесть все его стали называть Озоном.

Младший сын Кислорода недолюбливал своего брата, но тот не держал на него зла. Скромный Кислород продолжал дружить с Водородом и с компанией Воздуха. Вместе они творили добрые дела, и Земля с каждым днём становилась краше.

По ней текли реки: бурные и тихие, били ключами родники. Капельки росы умывали по утрам цветы и деревья, которые жадно впитывали Углекислый Газ и выделяли его, Кислород. Верхом на ветерке он летел ранним утром в окна домов, чтобы возвестить о начале нового дня. Люди вдыхали его полной грудью, и у них прибывало сил. Кислород был счастлив от того, что дарит людям радость.

А коварный Озон злился и негодовал. Улучив момент, он пробрался в компанию Воздуха (ведь у него быстрая реакция), и стал доказывать: кто сильнее. От его присутствия у людей кружилась голова, их одолевала слабость, случалось даже, что у них был обморок. Птицы и насе-

комые гибли. Озон чувствовал себя непобедимым. Кислород обеспокоился. Он пытался прекратить беспредел брата, но признал, что по силе ему уступает, и решил на хитрость.

Сошлись Кислород с Озоном в чистом поле силой мяться, а Кислород и давай хвалить брата: «Был я среди людей, мимо которых ты прошёл: одобряют тебя, восхищаются. Запах твой и свежесть от недугов многих вылечил. Благодарят тебя, низко кланяются. Пришлось побывать и там, где ты задержался... Нет там ни души, даже птиц не слышно. А о тебе слова сказать некому, потому что уснули все от запаха твоего пьянящего. Полчища Ультрафиолета сожгли там всё живое: ни цветка, ни травиночки не осталось.

Ты сильный, ты могучий! Ты один можешь защитить Землю от его палящих лучей. Все на тебя надеются и рассчитывают на твою помощь!».

Честолюбивый Озон был польщён таким признанием и дал Кислороду слово, что будет оберегать Землю от Ультрафиолета. С тех пор так они и живут: Кислород незаметно творит добро на Земле, а Озон защищает её своим щитом от палящих лучей. Младший брат Кислорода поселился в сосновом бору и на берегу моря. Он стал лечить людей от болезней. А летом, когда идёт тёплый дождь, Озон спускается на его тонких серебряных нитях на Землю, и, смешиваясь с запахом цветов, вливается в компанию Воздуха. И так уж повелось, что люди вслух восхищаются запахом Озона, чтобы подчеркнуть его величие.

Источники:

1. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2012/08/09/tekhnologiya-razvitiya-kriticheskogo>

Методики обучения дошкольников иностранным языкам

Синякова Анастасия Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Михайлова Дарья Ивановна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В настоящее время иностранные языки играют важную роль в жизни каждого человека. На сегодняшний день языки изучают как ученики и студенты, так и взрослые люди, которые уже имеют определенную специальность, профессию. Для чего же люди учат иностранные языки? Почему современные родители с детства хотят приучить ребенка ко второму языку?

Основания для изучения языков могут быть не только личными, но и профессиональными. Все больше людей хотят работать за рубежом или же иметь престижные профессии, такие как переводчик, стюардесса, менеджер, юрист, журналист. Многие родители рано задумываются о том,

какие возможности для дальнейшего развития может иметь их ребенок, как он может реализоваться в будущем. Прежде всего, они связывают возможные перспективы со знанием иностранных языков и стараются с раннего детства «ввести» ребенка в языковую среду, обучить иностранному языку.

На сегодняшний день существует множество методик, благодаря которым процесс познания ребенком языка может стать более эффективным, продуктивным. В целом, все методики изучения иностранного языка для детей основаны на 5 главных принципах.

1. Принцип естественности, непринужденности. Для того, чтобы ребенок прогрессировал быстрее, необхо-

димо, чтобы процесс усвоения новой информации происходил в комфортной для самого ребенка обстановке.

2. Принцип последовательности или очередности. Безусловно, начинать нужно с азов, то есть дать ребенку базу, основные правила. Уделять равное внимание нужно всем аспектам одновременно: грамматике, разговорной практике, чтению.

3. Принцип интересности — один из самых важных принципов в изучении языка. Что же важнее всего в каждой методике? Конечно, интерес ребенка! Необходимо пробудить у ребенка интерес к языку, к его культуре, народу. В противном случае, у малыша сформируется стереотип, что любой другой язык — это скучно, нудно и трудно. Следовательно, это приведет к бессмысленной работе и родителей, и педагогов.

4. Принцип настойчивости. Несомненно, ребята зачастую своенравничают, отвлекаются и не хотят делать того, о чем им говорят. Именно в таких ситуациях необходимо проявить жесткость.

5. Принцип игровой формы. Главный вид деятельности для ребенка — игра. С ее помощью начать изучение языка детям проще всего [1, с. 226].

Согласно данным принципам, выделяют 5 основных методик преподавания иностранного языка для детей. Остановимся подробнее на каждой из них.

1. Методика Зайцева.

Данная методика предназначена для детей, достигших 3-летнего возраста. Она состоит в том, что малышам для игры даются кубики, на которых написаны не буквы, а слоги или даже слова. Однако кубики не должны быть одинаковыми: они должны отличаться по размеру, объему, весу, цвету. Это помогает детям уже в столь раннем возрасте освоить элементарные грамматические, синтаксические правила, научиться соблюдать порядок слов в предложении, грамотно составлять иноязычные конструкции, словосочетания, предложения. Овладев этой базой, развив данные навыки в раннем возрасте, ребенок не только сможет с легкостью освоить первые уроки школьной программы, но и накапливать определенный словарный запас. Также очень важно, что благодаря этой игре ребенок может параллельно развивать свои речевые навыки.

2. Игровой метод.

Эту методику можно применять для детей более раннего возраста — от 1 года. Данная методика заключается в том, что преподаватель показывает ребятам карточки с животными, профессиями или другими базовыми понятиями, кладет их на стол. Затем он называет их на иностранном языке, четко произнося каждый звук, дети же повторяют за ним. После этого, дети рисуют одно животное или предмет, изображенный на картинке, и пытаются вспомнить его название. Когда ребенок запоминает примерно половину названий предметов, учитель пытается построить с ним простейший, базовый диалог. Таким образом дети постепенно осваивают произношение и устную речь.

3. Проектная методика.

Данная методика предназначена для детей от 4 лет. Она напоминает школьные уроки лишь с той разницей, что преподаватель выбирает тему, исходя из ее интересности для детей. Так проходят несколько уроков, после которых ученики пишут тестовое задание по теме. Благодаря данной методике дети не только учатся усидчивости, подготавливают себя к школе, но и учат слова, обогащают свой лексикон, что, безусловно, пригодится им в будущем.

4. Методика Домана.

Данный метод изучения иностранного языка подходит для детей, старше 5–6 лет. Американский врач-нейрофизиолог призывал к тому, чтобы обучение детей начиналось с самого детства: «Начинайте как можно раньше — чем меньше ребенок, тем легче его всему научить». Методика Домана основана на использовании зрительной памяти детей. Ребенку показывают карточки, на которых изображен предмет и его название. Для начала следует показать ребенку около 5 карточек, четко произнося слова. Перед каждым последующим уроком необходимо перемешивать карточки. В течение нескольких дней следует добавлять по 5 карточек в день таким образом, чтобы ребенок проговаривал слова в разном порядке. Так, по мнению нейрофизиолога, детям проще запоминать новые слова. Обучение по данным карточкам ведется 5 дней. После этого меняется тема.

5. Комбинированная методика.

Возраст детей при данной методике варьируется от 1 года до 5–6 лет, в зависимости от сложности выполняемых заданий. Занятия по данному методу проходят в форме урока и включают в себя формы и методы всех вышеперечисленных методик. Так, дети работают над грамматикой, играют, рисуют, разговаривают, общаются. С таким подходом уроки становятся разнообразнее и динамичнее, включают в себя разные виды деятельности, а детям это нравится.

Кроме того, существуют некоторые рекомендации, которые позволяют выстраивать занятие таким образом, чтобы ребенок быстрее усваивал предоставляемую информацию:

1. Чтобы ребенок освоил иностранный язык быстрее, нужно создать для него комфортную обстановку;

2. Делайте упор на визуальные образы. Так малыш быстрее запоминает слова и грамматические конструкции;

3. Не перегружайте ребенка грамматикой. Детское восприятие устроено таким образом, что закономерности выстраиваются сами собой. Поэтому, если хотите научить ребенка говорить на другом языке, просто окружите его этим языком, больше беседуйте;

4. Также рекомендуется убрать из поля зрения ребенка все, что ассоциируется со школой: тетради, ручки, пеналы, линейки. Нужно сделать уроки интересными, занимательными. А школа, зачастую, ассоциируется с противоположными по смыслу понятиями;

5. Не сравнивайте успехи ребенка с прогрессом других детей. У всех разные способности к изучению языков, разная мотивация. Логично, что у кого-то заговорить по-английски или по-немецки получается быстрее.

Научно доказано, что изучить язык проще всего, если ребенка приучают к нему с 3–4 лет. Однако если этот момент упущен, отдельные методики предусматривают работу с детьми вплоть до дошкольного возраста. Поэтому необходимо выбирать методику с учетом характера малыша, его индивидуальных, личностных особенностей: общительному ребенку понравятся групповые занятия, а стеснительному — уроки один на один с преподавателем, активному малышу придется по душе игровые формы,

а спокойному — что-то более медитативное. Разнообразие методик позволяет учесть эти моменты и подобрать подходящую конкретному ребенку форму обучения.

Однако большинство детских методик изучения иностранных языков основаны именно на игровой активности детей, ведь игра — это инструмент развития ребенка, с помощью которого он познает мир. Поэтому весьма логично, даже необходимо использовать игру для изучения английского, немецкого, французского и других иностранных языков. Лучшие методики изучения иностранного языка для детей включают в себя игровые ситуации разных типов. С их помощью ребенок сможет развить нужные навыки быстро и весело.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. — Москва: Академия, 2004. — 312 с.
2. Коньшева, А. В. Современные методы обучения английскому языку. — Минск: ТетраСистемс, 2004. — 175 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в начальной и общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Под ред. В. М. Филатова. Ростов н/Д: АНИОН, 2003. — 416 с.
4. Панов, Е. М. Основы методики обучения иностранным языкам. — Москва: Просвещение, 1998. — 122 с.

Современные педагогические технологии в обществоведческом образовании в общеобразовательных организациях

Танчук Анастасия Алексеевна, методист;
Куликова Алла Ивановна, методист;
Андреева Татьяна Федоровна, методист;
Жерлицына Юлия Викторовна, методист

Валуйский межмуниципальный методический центр Белгородского института развития образования

Данная статья посвящена педагогической технологии, современным методам и подходам в обществоведческом образовании. В работе рассмотрены и даны отличительные характеристики проектной технологии, кейс-технологии, технологии сотрудничества и проблемного обучения. Все они являются актуальными и востребованными на современном этапе формирования и совершенствования обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях.

Ключевые слова: образовательная система, модернизация, проектная технология, кейс, технология, обществоведческое образование.

На современном этапе образовательной системы возникает потребность совершенствования и модернизации системы обществоведческого образовательного процесса, которая определяется многими факторами:

— преобразованием в современных условиях социальных и культурных аспектов, что существенно влияет на рынок труда, на основе чего меняются потребности и запросы на образовательную среду;

— новой стадией в формировании отечественной педагогике, которая прежде всего обусловлена переосмыслением значимости и сущности историко-обществоведческого образования в образовательной системе на базе преобразования гуманитарных дисциплин и международной практики организации образовательной системы;

— становлением новых взглядов граждан РФ под воздействием СМИ и международных контактов, в результате создания новой связи России с мировыми государствами.

В настоящее время отечественная система образования совершенствуется и модернизируется. Переход на новый уровень образовательной системы обусловлен применением современных методов и подходов построения всех новых образовательных процессов.

Под модернизацией образовательного процесса предусматривается масштабное преобразование образовательной системы, главной задачей которой является изменение в образовательном мировоззрении, исходя из государственных, политических и общенациональных

задач государственной политики, при активной поддержке общества. Также возрастает необходимость нового содержания обществоведческого образования, которое прежде всего направлено на реализацию новых целей и задач.

Данное обстоятельство обусловлено изменением форм образовательной системы, разработка и введение новых современных приемов и тактик, исходя из возрастных и личностных характеристик обучающихся, которые в свою очередь обязаны получить высокий уровень общеобразовательной подготовки для реализации социальной деятельности в современном обществе.

При условии применения в образовательном процессе различных тренингов, дискуссий, ролевой и ситуативной игровой деятельности, активная деятельность со стороны обучающихся в выполнении задач и целей реализации социальных проектов в общеобразовательных учреждениях значительно изменяет убеждения обучающихся, помогая достичь эффективной коммуникации в учебной деятельности. Причем педагог берет на себя ответственность за организацию данного процесса для активного взаимодействия на учебных занятиях.

Немаловажным значением для выполнения педагогических задач и целей обществоведческой подготовки обучающихся считается применением педагогом целого ряда современного комплексных практических упражнений, направленных на познавательную деятельность.

Подобные комплексные практические задания направлены на содержательную и организацию деятельности и особенность освоения новой обществоведческой программы, исходя из интересов и потребностей обучающихся при выборе методик усвоения обществоведческого курса. Все учебные пособия, которые отобраны на базе педагогических требований документов, сборников задач и упражнений, позволяют приобрести навыки на высоком уровне обучения обществоведческой программы.

Согласно требованиям ФГОС ООО, на сегодняшний день особо востребованными считаются следующие технологии:

- проектные;
- проблемного обучения;
- кейс-технологии;
- сотрудничества.

Рассмотрим все особенности технологий в отечественной и мировой педагогике.

Характеристика проектной технологии

Данный метод не является новшеством в области педагогики мировых стран. Он появился в США в нынешнем столетии, но быстро стал востребованным в этой стране. Данный метод определялся как метод проблем и был взаимосвязан с гуманистическим направлением в области философии и педагогике. Был введен представителем философских взглядов и деятелем в области педагогике Дж. Дьюи и его последователем В. Х. Килпатриком. В данном случае необходимо заинтересовать учеников для приобретения навыков, которые в дальнейшем могут пригодиться

в их жизнедеятельности. В связи с этим необходима проблемная ситуация, которая может быть взята из действительности, знакомая и важная для ученика, для решения ее он сможет сосредоточиться на ней и решить ее, приобретя полученные знания и умения. Педагог в первую очередь должен контролировать и оказывать помощь обучающимся, направляя их в нужном направлении для реализации самостоятельной работы, что помогает им решить проблему самостоятельно и получить фактический эффективный итог. Подобная работа определяется как проектная технология, задачей которой является побудить учеников к рассматривать решение проблемных ситуаций через проектные технологии, направив их на применение приобретенных навыков и знаний.

Идея данного метода привлекала отечественных исследователей в области педагогики в 1905 году. В связи с этим русский педагог С. Т. Шацкий организовал небольшую группу специалистов, которые попытались применять проектные технологии в практических условиях педагогики. В советский период эта идея была широко поддержана и стала активно применяться в советских школах. Однако данный метод не до конца был продуман, поэтому был запрещен в 1931 г., и с той периода в нашей стране не применялся. В современных условиях проектная технология была возрождена только в 90-х годах, когда стали возрождаться и совершенствоваться в новой форме все методы и подходы для познавательной активности обучающихся.

Данный метод основан на том, что обучающийся должен сам принимать активное участие в приобретении навыков, умений и знаний. Другими словами, можно отметить, что под проектной технологией рассматривается реализация практических творческих упражнений, которые необходимы для решения проблемных упражнений. Этот метод помогает ребенку проводить анализ на предмет проблемы или задачи, учит творчески размышлять и делать прогнозные сценарии всевозможных вариантов решения практических задач.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что проектная технология помогает развить высокую коммуникативность, учит выражать свои мысли, чувства учеников, а также активно включаться в самостоятельную работу. Данный метод является особой формой формирования коммуникативно-познавательной деятельности обучающихся на уроках истории. Для применения этого метода целесообразно использовать проектную дискуссию как элемент для закрепления новой темы, подготовки и защиты проекта исторической тематики.

Характеристика проблемного обучения

В настоящее время немаловажное значение занимает проблемное обучение, под которым рассматривается проведение уроков, которые предусматривают организацию педагога проблемных ситуаций для направления обучающихся на реализацию активной самостоятельной деятельности для ее разрешения. Данное обстоятельство обусловлено тем, что обучающиеся учатся творчески овладевать

знаниями, учатся творчески мыслить и решать целый ряд учебных проблем, тем самым формируя у них такие качества как: познание, любознательность, интуицию, мышление и другие психологическо-личностные особенности.

Такой подход в образовательном процессе играет большую роль именно в том случае, когда проблемная ситуация в качестве учебной задачи или практического задания дана в качестве задания ученику с целью побуждения его решить ее путем снятия противоречия. Однако нельзя рассматривать проблемное задание как проблемную ситуацию, поскольку первое не считается ее, оно может возникнуть при определенном условии.

Проблемное обучение характеризуется тем, что ученикам выдается проблемное задание и они путем выполнения самостоятельной работы или при поддержке педагога должны найти пути и методы ее разрешения, прежде всего выстроив свои предположения, аргументы, провести анализ результата и привести целесообразность доказательств решения проблемы.

Исходя из этого, следует отметить, что такой подход основан на трех формах, которые предусматривают: четкое изложение проблемы, ее поиск и самостоятельное решение путем реализации самостоятельно-исследовательской работы. Четкое изложение проблемы излагает сам педагог, поэтому в данном аспекте преобладает наименьшая познавательность школьников. Обозначив проблемную ситуацию, педагог направляет учеников на поиск методов и способов ее решения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагог является участвующим лицом в научно-исследовательской работе для активной самостоятельной деятельности учеников.

Данный метод, как и другие технологии, имеет ряд положительных и отрицательных аспектов. Основное достоинство применения этой технологии заключается в том, что она помогает приобрести школьникам не только профессиональные навыки и знания, но и формировать у них творческое мышление, готовность и способность к поиску новой информации, а также развить интерес к образовательному процессу.

К недостаткам следует относить: большое количество времени на поиск решений, выполнение самостоятельной работы и получение эффективных результатов, а также низкий уровень управления познавательной деятельностью учеников.

Характеристика кейс-технологий

В современном процессе обучения существуют несколько основных методов, одним из которых является кейс. Данный метод заключается в том, что обучающиеся вовлекаются в ролевую игру, в рамках которой каждый из них составляет свои планы и методы, учатся подробно анализировать каждую ситуацию.

Технология кейс отличается от других технологий тем, что ученики не выполняют одну и ту же работу, не берут пример с преподавателя, не заучивают произведения наизусть. При применении кейса, ученики могут формулировать несколько вариантов разрешения ситуации, при

обычном же построении урока ученики должны прийти только к одному ответу, который иногда бывает очевидным.

При применении кейса ученики разрешают те ситуации, которые могут возникнуть с ними на практике, кроме того, преподаватель может предоставить помощь в виде формулирования вводной части.

Главная ценность кейса — это получение образования самостоятельно, а не копирование поведения преподавателя, его подход к решению задач, человек самостоятельно, анализируя материал, сможет его легко применять на практике при разрешении задач.

Также стоит отметить, что после применения кейса у учеников возникает желание самостоятельно изучать предмет, формируется характер человека, его лучшие качества, например, общительность, стремление прийти к нуждающемуся на помощь, способность тактически мыслить.

Преимущества кейса особенно со школьниками младшего возраста заключается в следующем:

- появляется умение мыслить;
- первоначально усваивается теория, которая в дальнейшем применяется при решении практических задач;
- при разрешении задачи возникают несколько вариантов решения проблемы;
- умение аргументировать свою позицию, вступать в дискуссии, чтобы защитить свою точку зрения.

Кейс используется в работе как с несколькими школьниками, так и при работе с целым классом.

Цели кейса:

- умение мыслить в группе;
- способность формулировать общую точку зрения;
- определять проблемные вопросы, которые должны разрешаться в последующем;
- формировать различные варианты решения проблемы;

Также обучающиеся учатся общаться в коллективе, демонстрируют приобретенные навыки перед публикой, приобретают навыки, направленные на избежание конфликтных ситуаций, начинают совершенствоваться в обучении, стремятся вести исследовательскую работу.

В процессе получения знаний, обучающиеся учатся анализировать ситуацию, доказывая свои действия аргументами. Ученики должны предлагать несколько вариантов решения задачи, выбирая только адекватный путь разрешения ситуации, при этом должны соблюдаться интересы коллектива. Обязательное условие применение кейса — это его реализация в рамках игр-соревнований.

Технология кейса включает в себя несколько методов:

- метод ситуационного анализа, в рамках которого нужно проанализировать конкретную ситуацию
- метод инцидента;
- метод проведения игр-соревнований, в рамках которого у ученика могут проявиться лучшие качества;
- игровое проектирование;
- метод дискуссии.

Следовательно, кейс — это очень перспективная технология, ориентированная на получение соответствующих

знаний и формирование у обучающихся навыков. Соответственно, такая технология должна применяться на практике в образовательном процессе.

Характеристика технологии сотрудничества

Данный способ обучения рассчитан на небольшую группу. Технология сотрудничества предполагает, что во время обучения ученики будут приходить друг друга на помощь, в результате чего улучшится уровень успеваемости в целом, так как в коллективе будет царить поддержка. При этом технология сотрудничества предполагает несколько компонентов.

Прежде всего, для всех обучающихся должна быть одна и та же цель, предоставляемая им работа должна быть одинаковой сложности, для группы учеников должны быть созданы равные условия, при этом ответственность должны нести одновременно все ученики.

При коллективном обучении развивается не только конкретный ученик, но и учебная группа в целом. Сотрудничество должно реализовываться на основе разрешения практических ситуаций. Как правило, учебная группа должна состоять из четырех — пяти учеников, заранее необходимо установить роли для каждого ученика.

Важно донести до учеников тот факт, что итоговая оценка зависит от усилий каждого обучающегося. По мере выполнения заданий, ученики, имеющие лучшую успеваемость, объясняют материал слабым ученикам. Это необходимо для того, чтобы учебная группа выполнила все поставленные задачи.

Контакт между детьми должен существовать не только на занятиях, но и после уроков, в том числе и во время выполнения домашних задач. Технология сотрудничества влечет развитие наилучших качеств характера: творчество, коммуникабельность, добросовестность, стремление изучать материал самостоятельно и проводить исследовательскую работу.

Технология сотрудничества используется в работе с разным возрастным составом, при этом должны соблюдаться общеустановленные требования и программы обучения. Стоит отметить, что технология сотрудничества носит универсальный характер, и может применяться в любом предмете.

Литература:

1. Галушка, М. А. Развитие независимой оценочной системы качества образования в России / М. А. Галушка // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 1. с. 82.
2. Соколова, Е. В. Система образования в РФ: модель системы образования в перспективе 2020 года / Е. В. Соколова // Устойчивое развитие науки и образования. 2017. № 5. с. 147–152.
3. Панфилова, А. П. «Инновационные педагогические технологии: Активное обучение» — М: Издательский центр «Академия», 2009.
4. Юнина Е.А. «Технологии качественного обучения в школе» М: Педагогическое общество России, 2007.
5. Фишман И.С., Голуб Г., Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. — Самара, 2007.
6. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения. — М.: Издательский центр «Академия», 2006
7. Альтшуллер, Г. С. «Творчество как точная наука», 2 изд. дополн. — Петрозаводск: Скандинавия, 2004. — с. 208. <http://www.altshuller.ru/triz/tools.asp>.

Важность технологии заключается в том, что учитываются личностные качества отдельного ученика, в результате чего повышаются интеллектуальные способности детей, способность самостоятельно разрешать учебные задания, а также развитию умений работать в коллективе, как с людьми своего возраста, так и старше.

В процессе обучения учитываются способности к обучению отдельного ученика.

Роль преподавателя заключается в том, чтобы он создал дружелюбную обстановку в учебной группе, установил контакт между учениками, умел разрядить обстановку.

В настоящее время в стандартах образования не установлены конкретные методы ведения образования, это может быть и предоставление материала со стороны учителя, усвоение теоретических материалов на основе учебной и научной литературы, использование видеofilмов и других средств обучения.

Стандарт образования действует на территории всей страны, его цель — это предоставление качественного образования российскому школьнику, при этом предусмотрен минимальный уровень получаемого образования. Способ ведения урока должен выбрать сам преподаватель. Все способы образования имеют свои особенности, которые зависят от профиля обучения, например, есть свои методы в гуманитарных классах, где упор делается на изучение устройства общества, правового государства.

При гуманитарном уклоне ведущую роль занимают такие предметы как обществознание, история, правоведение. Следовательно, здесь осуществляется подготовка будущих юристов, историков, преподавателей гуманитарных наук, специалистов в области социологии, государственного управления. Рекомендуются ввести дополнительные курсы по Экономике.

Таким образом, в статье были рассмотрены современные методы и технологии, которые могут применяться в современной педагогике. На сегодняшний день все они считаются актуальными и востребованными для совершенствования обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях.

Деятельность тьютора в условиях инклюзивного образования

Ткач Наталья Анатольевна, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье рассматривается работа тьютора в инклюзивном образовании по сопровождению обучающегося с особыми образовательными потребностями при разработке индивидуального образовательного маршрута.

Ключевые слова: образовательная организация, образовательный процесс, учащийся, индивидуальный образовательный маршрут, образовательная среда, процесс обучения.

В настоящее время в России специальность «тьютор» внесена в реестр профессий «Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 28 августа 2009 г. № 593).

В инклюзивном образовании тьютор — это специалист, который сопровождает образовательную деятельность учащегося с особыми образовательными потребностями (ООП) и способствует созданию условий для его успешного включения в среду образовательной организации [4].

Особые образовательные потребности — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [3].

Особые образовательные потребности определяют особую логику построения образовательного процесса, находят свое отражение в структуре и содержания образования.

Статья 34 Федерального закона № 273 РФ «Об образовании в Российской Федерации» подтверждает «предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи...», а так же «адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся».

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО ОВЗ), утвержденному приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 № 1958, построение образовательного процесса для таких обучающихся, предполагает возможность разработки индивидуальных учебных планов и образовательных маршрутов.

При этом под индивидуальным образовательным маршрутом (ИОМ) ребенка с ООП в образовательной организации понимается система конкретных совместных действий администрации, педагогов, междисциплинарной команды, специалистов сопровождения, родителей в процессе включения ребенка с ООП в образовательный процесс.

ИОМ для учащихся с ООП разрабатывается ППК образовательной организации, реализуется командой специалистов, которые тесно взаимодействуют друг с другом, при этом определяется «ведущий специалист», который отвечает за реализацию индивидуального образовательного маршрута и координирует деятельность всей команды.

Педагог-психолог оказывает помощь в адаптации, развитии учебно-познавательных интересов и мотивации, пространственно-временных представлений, коммуникативных и эмоциональных компетенций, произвольной регуляции деятельности.

Учитель-логопед корректирует и развивает все компоненты речи, проводит профилактику нарушений чтения и письма.

Учитель-дефектолог осуществляет коррекцию и развитие познавательной деятельности, развитие мыслительных операций на основе изучаемого программного материала.

Принцип индивидуализации в работе тьютора позволяет определить потребности отдельного ученика с ОПП, адаптировать учебный материал, разработать и подобрать учебные задания, сформировать точные инструкции для дальнейшей индивидуальной работы.

В профессиональном стандарте (ПС) за тьютором закреплены следующие трудовые функции:

— Педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов [5].

— Организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов [5].

— Организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов [5].

На каждом этапе проектирования, разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с ООП, реализует различные трудовые действия, на основе полученных знаний и умений.

Деятельность тьютора в рамках сопровождения обучающегося с особыми образовательными потребностями (ООП) предполагает:

— анализ среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития личности ребенка и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития,

— определение психологических критериев эффективного обучения и развития личности,

— приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат [5].

Работа тьютора начинается с беседы, в ходе которой можно выявить важные стороны образовательной направленности, как мотивация обучающегося, его познавательную активность, интересы, способы достижения поставленных целей.

Вторым шагом может быть наблюдение за учеником во время урока, в ходе которого выявляется индивидуальный стиль обучения, где учитывается:

- 1) темп обучения на уроке
- 2) оптимальный способ обучения:

— по уровню развития мышления — наглядно-действенный, наглядно-образный, словесно-логический

— по модальности восприятия — аудиальный, визуальный, кинестетический

— по способу закрепления — письменный, устный, схематический, эмоциональный

— по форме обучения — индивидуальный, групповой, в мини-группе

- 3) свойства памяти
- 4) особенности активности и работоспособности
- 5) аффективные особенности — реакция на неудачу и успех

По завершению этих этапов можно выделить сильные и слабые стороны учащегося, ведущие и второстепенные проблемы, которые должны учитываться при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Результатом такой диагностики может стать ресурсная карта обучающегося. Ресурсная карта — это наглядное представление того, что может помочь ученику в реализации ИОМ.

Диагностика индивидуальных особенностей ребенка поможет решить следующие задачи:

— проектирование индивидуальной образовательной траектории учащегося с ОПП и разработки программы психолого-педагогического сопровождения, работу специалистов и контроль за динамикой обучения и развития ребенка.

— даст рекомендации учителю класса и педагогам дополнительного образования по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с ребенком.

В разработке и реализации ИОМа детей с ООП можно выделить следующие этапы:

— Подготовительный этап

На подготовительном этапе образовательная организация разрабатывает нормативно-правовую базу, соз-

дает локальные акты для успешного включения в образовательный процесс школы «индивидуального маршрута ученика».

На данном этапе тьютор обеспечивает взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, разрабатывает и подбирает им такие методические средства, которые будут способствовать альтернативной коммуникации между ними.

— Этап определения образовательных потребностей обучающегося

Перед разработкой индивидуального маршрута тьютор проводит диагностический этап своей работы, на этом этапе он знакомится с ребенком, с семьей. В ходе беседы тьютор выделяет индивидуальные особенности ученика, его потребности, способности, интересы. Родители могут рассказать какие трудности могут возникнуть у ребенка в процессе обучения.

Тьютор смотрит какие ресурсы образовательной среды он может задействовать в своей работе с учеником и обеспечивает координацию всех участников данного процесса.

— Уточняющая диагностика

Изучив документы психолого-педагогической диагностики специалистов, определив возможности образовательной среды, а так же возможности нашего ученика тьютор определяет ресурсы, которые он может задействовать в своей работе.

Ресурсы можно разделить на внешние и внутренние.

Самый главный ресурс — это внутренний ресурс ребенка. Его способности, увлечения, мотивация к обучению. Это все максимально будет задействовано в образовательном пространстве ученика, в той среде, которая создаст организация.

К внешним ресурсам мы можем отнести желание семьи, их мотивацию в дополнительном развитии ребенка, это те секции, кружки, в которые будет ходить ученик во внеурочное время. Образовательная среда при реализации коррекционной направляющей может использовать возможности сторонних организаций, других школ, центров детского творчества, спортивных секций в предоставлении дополнительных услуг.

— Этап предварительного планирования

В этот период проектируется индивидуальный способ обучения, выбираются приемы и способы обучения, дидактический материал.

Каждый участник обозначает свою зону ответственности, педагоги и специалисты определяют объем работы, периодичность встреч, а также формы активности, долю ответственности обучающегося и родителей.

— Этап реализации

На этапе реализации тьютор ведет своего ученика с особыми образовательными потребностями к конечной цели. Конечная цель, это достижение результата в урочной и внеурочной деятельности.

В своей работе тьютор выполняя трудовые действия должен реализовать все меры, для создания комфортных

условий для обучения. Только в комфортных условиях, наш ученик реализует свой потенциал и способности.

В процессе работы тьютор будет искать и выстраивать альтернативные способы коммуникации, вводить ребенка в коллектив, налаживать способы взаимодействия между всеми участниками процесса, семьей, педагогами, специалистами.

Тьютор строит свое сопровождение с учетом возрастных особенностей ребенка, его ведущей деятельности, в рамках работы создавая необходимый климат и благоприятную обстановку.

В ходе работы с ребенком тьютор шаг за шагом реализует потребности самого ученика, ведет его от цели к цели, решая на своем пути возникшие задачи.

Тьютор учит анализировать ученика свои ошибки, рефлексировать над результатами своей работы, хвалить и поддерживать его.

Совместно с педагогами тьютор будет выстраивать такую деятельность, которая будет комфортна ребенку, осуществляя взаимодействие в рамках учебного процесса, адаптируя материал и применяя щадящие методы обучения.

— Завершающий (диагностический) этап

На данном этапе подводятся итоги по ИОМ и определяется его результативность. Этот этап позволяет педагогам, тьютору и ученику подвести итоги проделанной работы за определенной период времени. Посмотреть, какие

намеченные цели были выполнены, а какие еще предстоит выполнить.

Результатом работы тьютора будет индивидуальная образовательная программа, которая поможет ученику, его родителям, специалистам четче представить цели и задачи учебного процесса.

Для детей с ООП разработка индивидуального образовательного маршрута дает целый перечень преимуществ, при котором их обучение будет успешным в образовательном учреждении:

- реализуем право ребенка и его семьи на достижения лично-значимых результатов,
- дадим возможность ребенку выбрать и реализовать тот вид деятельности, который будет учитывать его мотивы и потребности,
- соединим в единый инструмент все компоненты обучения, такие как целевой, содержательный и технологический,
- ребенок научится воспроизводить «социально приемлемые» формы поведения,
- в процессе обучения сможет пользоваться альтернативными способами коммуникации, расширяя свои базовые учебные и метапредметные знания,
- войти в коллектив сверстников, социализироваться в нем и усвоить нормы поведения,
- научится принимать помощь взрослого и своих сверстников.

Литература:

1. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребёнка с особенностями развития. Из опыта работы — 2ое издание, переработанное дополненное. — М.: АНО «Наш Солнечный Мир», 2017. — 116 с.
2. Карпенкова, И. В., Самсонова Е. В., Алехина С. В., Кутепова Е. Н. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования/ под ред. Е. В. Самсоновой. — М.: МГППУ, 2017. — 173 с.
3. Котова, С. А., Цветков В. В./Технология проектирования индивидуального образовательного маршрута./ Школьные технологии, № 3.-2017
4. Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ / сост. Вишнякова Е. А. — Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. — 66 с.
5. Приказ Минтруда России от 10.01.2017 N 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017 N 45406)

Сопровождение обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Фахрутдинова Ляйсан Зуфаровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Ахметзянова Анна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Ключевые слова: тяжелое нарушение речи, сопровождение обучения, ограниченные возможности здоровья, младшие школьники.

Для большинства детей с тяжелым нарушением речи овладение полноценным образованием без своевременной системы сопровождения обучения становится

задачей из разряда трудно выполнимых и даже невозможных. Сопровождение обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья является значимым

на ступени начального общего образования, поскольку именно там формируются предпосылки для овладения дальнейшей школьной программой.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья для младших школьников с тяжелым нарушением речи создаются специальные условия на базе образовательных организаций общего или специального типа [3].

Обучение детей с речевой патологией с сегрегацией их в специализированных учреждениях накладывает отпечаток на процесс успешной социализации. Устоявшаяся система порождает противоречие: в подобных условиях для детей нет повсеместных эталонов правильной речи и примеров для подражания. Основное время дети проводят друг с другом, что отражается на их способности к эффективной коммуникации.

Недостаточная разработанность и практическая значимость проблемы определила выбор темы и цели исследования, обозначенная нами на данном этапе как теоретическое исследование проблемы сопровождения обучения младших школьников с тяжелым нарушением речи. Знания теоретических аспектов в этой области дают возможность применения их в образовательной практике при построении и внедрении нацеленных на конкретный результат программ сопровождения.

Итак, при моделировании образовательной практики неотъемлемым компонентом выступает психолого-педагогическое сопровождение обучения. В российском образовании сложилось нормативное представление, закрепленное на законодательном уровне, что психолого-педагогическое сопровождение определяется деятельностью психолого-медико-педагогических консилиумов образовательных организаций [1]. В зарубежной педагогической практике сопровождение обучения школьников с тяжелым нарушением речи рассматривается с точки зрения различных моделей (командная, «two-teacher arrangement», сопровождение с помощью ассистента, включение нормотипичных сверстников в процесс сопровождения) [4].

Сопровождение обучения помимо использования традиционных форм и технологий задействует и информационно-компьютерные, учитывающие общие закономерности и уникальность детей с особенностями психофизического развития, что позволяет преодолевать развитие вторичных симптомов нарушения и, в конечном итоге, снижать риск социальной дезадаптации младших школьников. Очевидно, что информационно-компьютерные технологии не могут решать весь спектр задач, которое несет в себе сопровождение обучения, однако, являются многофункциональным средством их реализации и, принимая во внимание принцип «здесь и сейчас», актуальными.

Для выяснения механизмов, которые запустили развитие трудностей в процессе обучения у младших школьников с тяжелым нарушением речи, необходим тщательный системный анализ состояния высших психических функций с помощью применения нейропсихологического подхода, позволяющего спрогнозировать пути дальнейшего психосоциального развития ребенка и выстроить рациональное дефекту обучение. По мнению ученых, в основе школьной неуспешности детей начальных классов с тяжелым нарушением речи могут лежать как когнитивный и моторный дефициты, так и слабость регуляторных функций, а также трудности общения ребенка со сверстниками и взрослыми. Экспериментально доказано, что при отсутствии своевременной коррекции этих проблем в условиях повышенных энергозатрат, которые накладывает начальное школьное обучение, нейродинамический дефицит у детей только возрастает [2].

Методы диагностики и коррекции описанных выше состояний должны быть доступны и педагогу и психологу, создавая возможность их полноценного взаимодействия. В то же время это позволяет говорить на понятном языке с родителями и делать их активными соучастниками процесса сопровождения.

Таким образом, теоретический анализ проблемы сопровождения обучения младших школьников с тяжелым нарушением речи позволил нам сделать следующие выводы:

1. Задачи социализации и интеграции в общество обучающихся с тяжелым нарушением речи решаются при условии обязательного учета их особых образовательных потребностей и организации сопровождения обучения.

2. Сопровождение обучения младших школьников с тяжелым нарушением речи реализуется посредством применения разнообразных методов и технологий, в том числе и информационно-компьютерных, способствующих гармоничному сочетанию формирования компетенций учащегося и развития его личности.

3. Сопровождение обучения должно быть обязательно направлено на психические процессы, которые непосредственно участвуют в образовании речевого дефекта, что позволяет сделать своевременно и квалифицированно примененный нейропсихологический подход, целью которого выступает признание и актуализация равенства обучающегося с ограниченными возможностями здоровья с нормативными сверстниками.

В перспективе исследовательская работа будет продолжена в направлении совершенствования и поиска новых методов и форм сопровождения с учетом анализа сложившихся тенденций и практик в системе обучения младших школьников с речевыми расстройствами, что будет способствовать преодолению возникающих в ходе обучения трудностей и предоставлению возможности эффективной организации процесса коррекционного образования.

Литература:

1. Польшина, М. А. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательного учреждения / М. А. Польшина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — № S23. — с. 52–56. — Текст: непосредственный.
2. Потанина, А. Ю. Нейропсихологические и социальные факторы трудностей обучения в начальной школе и их коррекция: специальность 19.00.04: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Потанина А. Ю. — Томск, 2012. — 23 с. — Текст: непосредственный.
3. Приказ Министерства образования и науки от 19.12.2014. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. — Текст: электронный. — <https://fgos.ru> (дата обращения 20.12.2020)
4. Makoelle, T. M. Pedagogy of Inclusion: A Quest for Inclusive Teaching and Learning / T. M. Makoelle // Mediterranean Journal of Social Sciences. — 2014. — Vol. 5, № 20. — p. 1259–1267. — DOI:10.5901/mjss.2014.v5n20p1259 (дата обращения 14.12.2020).

Детям о нанотехнологиях

Феоктистова Ольга Ивановна, воспитатель
МАДОУ детский сад «Берёзка» г. Первомайска (Нижегородская обл.)

Чтобы завтра российская наука была на высоком уровне, необходимо сегодня детям привить к ней интерес. А начинать надо с дошкольного образования.

Потребность познания у дошкольников возникает через любознательность и любопытство. Получая новую информацию, малыши стремятся узнать «отчего» и «почему». Вот эти «почему» и будут являться первыми шагами к нанотехнологиям.

«В неведомом таится великая сила» — говорит латинская пословица. Так раскройте это неведомое малышам.

Перед знакомством с нанотехнологиями можно провести необычную наноэкспедицию, которая позволит воспитанникам раскрыть удивительный микромир. В этом поможет детский микроскоп — старший брат наномира. В ходе проводимых исследований с помощью микроскопа дошкольники убедятся, что все, что нас окружает состоит из мельчайших частиц — атомов. Атомы совершают движения и объединяются в молекулы. Ученые при помощи тоннельных микроскопов научились перемещать атомы. Для чего? Возьмем карандаш, стержень карандаша графит — материал очень мягкий, но если у графита атомы расположить в виде нанотрубок, то он станет прочнее стали. Всем этим занимается наука, которую стали называть нанотехнологией. Она изучает свойства различных веществ, создает новые материалы, инструменты сверхмалых размеров.

Понятие «нано» произошло от греческого слова «нанос» — что означает карлик. «Нанометр» — это единица измерения длины равная одной миллиардной части метра. Это примерно в 100 тысяч раз тоньше человеческого волоса.

Нанотехнологии изменяют свойства материалов, превращая их в роботов, послушно и невидимо работающих по заданной программе.

Например, в медицине ожидается создание микророботов врачей, которые могут жить внутри человеческого организма и лечить разные заболевания.

Ученые обнаружили, что новые биоматериалы в виде геля, который наносится на больной зуб, исцеляет его. Не надо будет сверлить и пломбировать зуб.

По всему миру ученые разрабатывают новые нанотехнологии. Так американские ученые работают над пластырем, который может заменить уколы. А израильские ученые разработали нанопленку, которая предназначена для восстановления зрения. В будущем, наверняка, многие незрячие люди смогут снова видеть.

Использование нанотехнологий в строительстве, позволит создать долговечный и высокопрочный бетон, который может просуществовать 500 лет. Благодаря высокопрочному бетону будут строиться небоскребы, огромные мосты.

Нанотехнологии позволили создать сверхпрочную сталь. В океане очень часто случаются разливы нефти. Чтобы избежать этой катастрофы, ученые изобрели специальное нанопокрытие, которое не дает нефти растекаться.

Уже есть новинка — самоочищающее нанопокрытие. Достаточно опрыскать стекло автомобиля специальным раствором с наночастицами, и к нему не будет приставать грязь и вода.

С применением нанотехнологий любой материал проявляет уникальные свойства. Известно, что серебро очищает и убивает микробы. Ученые разработали технологию наночастиц серебра. Если обработать этим раствором бинт и приложить к гнойной ране, то воспаление пройдет быстрее. Наночастицы серебра могут быть использованы в качестве защиты от микробов на транспорте, в столовых, детских садах, спортивных и медицинских учреждениях.

Роботы из жидкого металла из фильма «Терминатор» не такая уж фантастика. Ученые из китайского университета создали жидкий металлический сплав, который может двигаться.

Нанотехнологии могут создать для художников такие наночернила, которые не будут выцветать, а при специальном освещении будут изменять картину.

Учеными была создана «умная пыль». Это маленькие компьютеры размером с рисинку, которые сканируют пространство и передают сигналы.

Если эту «умную пыль» заложить в нору дикого животного, мы будем знать о нем все — его повадки, когда оно спит, сколько у него детенышей.

«Умную пыль» можно рассыпать по дому, где живет пожилой больной человек. «Пыль» будет следить за ним и если человеку плохо, и он упал, то она подает сигналы, что нужно вызвать скорую помощь.

В военном деле тоже используется «умная пыль». Облако микророботов окутывают бронированную машину, и она взрывается. Военную технику предполагают красить электромеханической нанокраской, которая меняет цвет и будет сама восстанавливать повреждения.

Детям необходимо рассказать, что «умная пыль» может использоваться и для уничтожения людей. Нанотехнологии — это волшебная палочка в руках ученых. Она может быть полезной, облегчающей жизнь или вредной, и погубить все человечество. Все зависит от людей, и они не должны забывать об этом.

Благодаря нанотехнологиям, появляются «умные дома». В них человеку практически не надо будет заниматься скучными бытовыми хлопотами. На себя эти обязанности возьмут «умные вещи». Люди станут носить одежду, которая не пачкается; более того, сообщает хозяйину, что, например, пора обедать или принять душ.

Уже сейчас пылесос не обязательно брать в руки — можно оставить перед уходом на работу робот-пылесос, который все сделает за вас. А чтобы наслаждаться свежими, вкусными бутербродами, достаточно включить тостер, пойти почистить зубы (кстати зубная паста — это тоже нанотехнологии), а поджаристые тосты уже будут ждать вас.

Нанотехнологии обещают нам такой мир, о котором раньше мы не могли даже представить.

Кондиционеры, кофемашины, колонки, смартфоны, умные часы, видеокамеры — без них мы уже не можем представить свою жизнь.

Литература:

1. Образовательные развивающие мультфильмы для детей «Формула Ума!» Что такое нанотехнология? <https://youtu.be/GpiAsJl1M5I>
2. URL: <https://hi—news-ru.turbopages.org/hi-news.ru/s/technology/10-texnologij-budushhego-kotorye-obyazatelno-izmenyat-etot-mir.html>
3. «Занимательные нанотехнологии»: <https://youtu.be/6lDNR3UGPcw>
4. Сахно Елена Константиновна «Нанотехнологии для маленьких гениев»: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/okruzhayushchiy-mir/2016/11/06/nanotehnologii-dlya-malenkih-geniev>

Ещё пример — гибкое умное стекло. Благодаря нанотехнологиям, оно становится прочным и небьющимся, может вести себя как сенсорная панель. Превращаясь в экран телевизора просто по движению вашей руки.

А самое главное, что дальше будет еще интереснее.

Одежда, которая не впитывает воду, пластырь, который позволит залезть на стеклянную стену — два этих примера нанотехнологий уже существуют в природе. На протяжении многих лет текстильная промышленность пыталась разработать водонепроницаемые ткани. Но получилось это тогда, когда стал использоваться «эффект лотоса». Лист лотоса покрыт нановолосками, которые поддерживают капли воды, не позволяя им впитываться или смачивать поверхность листка. Добавив нанотрубки в волокна одежды, люди смогут создавать шерсть, хлопок или синтетическую ткань, которая не впитывает влагу.

Сейчас альпинисты могут лазать по зданиям как человек-паук. А это все благодаря разработкам, которые были сделаны благодаря гекконам. Изучая пальцы гекконов, исследователи выяснили, что они покрыты нановолосками, которые позволяют ящерицам бегать по потолку. Инженеры создали обувь в виде лапок геккона, благодаря чему альпинистам можно лазать по зданиям, не уступая человеку-пауку.

Важным уроком выступает то, что в живой природе давно используются нанотехнологии, а мы, люди, только приступили к их изучению. Человеку нужно научиться делать продукты, которые дополняют живой мир, а не повреждают его.

Изучение нанотехнологий на первой ступеньке научных знаний — это уникальная возможность вырастить не только творческую личность, но и может быть ученого или изобретателя, или просто успешного ученика, который сможет находить нестандартные решения при решении задач, умеющих делать выводы и находить выходы из любых сложных ситуаций.

Проведите опыты с гидрофобным песком, когда, побывав в воде, он остается сухим. Будущие маленькие исследователи и фантазеры — это будущее нашей науки.

Необходимо давать возможность малышам удивляться каким-то изменениям. Психологи называют удивление — стимулом к познанию.

То, что я услышал, я забыл.

То, что я увидел, я помню.

То, что я сделал, я знаю.

(китайская мудрость).

Адаптация сложности текстов и текстовых заданий

Хафизова Эндже Ильшатовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Данилов Андрей Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье рассматривается понятие «адаптация текста», виды и модели адаптации текста и ее функции, адаптация сложности текстовых заданий при изучении и преподавании английского языка.

Ключевые слова: адаптация текстов, первичный и вторичный текст, адаптация учебных материалов, симплификация текстов.

Адаптация текста изучается в разных направлениях. Актуальны исследования в области лингвистики, языкознания, образования и других. Интересом этому служит необходимость перестраивания текста для большего понимания читателем данной информации путем создания новых условий функционирования текста. Поэтому в данном случае это не упрощение, а «перенастройка» этого текста, переработанный текст, который приведет к осуществлению эффективной коммуникации.

Адаптация — это не только упрощение текста, но и изменение содержания в некоторых случаях, при котором объем текста увеличивается. «Адаптацию как управление следует отнести к оптимизации в обстановке помех, в процессе которой параметры объекта изменяется так, чтобы его показатель качества стремился к экстремальному значению независимо от изменения ситуации» [1]. В широком смысле адаптацию можно определить как изменение структуры ее системы, которое состоит в определении критериев ее функционирования [1].

Информация бывает разной, отсюда следует, что адаптации также могут различаться по виду вычленяемой информации. Различают лингвистическую, нелингвистическую, прагматическую и художественную адаптации. Лингвистическая адаптация — это упрощение текста благодаря лексическим заменам и грамматическим трансформациям. Нелингвистическая — это сокращение объема текста. Прагматическая адаптация нацелена на то, чтобы получить от читателя коммуникативный эффект посредством внесения психологических, социокультурных и других изменений во вторичный текст; то есть происходит сопоставление разных культур. Культурная адаптация — экспликация, то есть объяснение читателю культурологической информации, которая ему незнакома.

Существуют следующие модели адаптации текста:

1) **Симплификация** (сокращение текста). Симплификация бывает структурной и семантической. В первом случае упрощается грамматическая структура текста, во втором случае происходят замены. Чаще всего симплификация находит применение в художественных текстах.

2) **Денотатная экспликация** (объяснение терминологии). В большинстве случаев денотатная экспликация используется в юридическом дискурсе.

3) **Амплификация** (толкование специфичной ситуации). Амплификация делится на оценочную и сигнификативную. Оценочная амплификация — «использование номинаций, содержащих оценочный компонент». Сигнификативная амплификация — «использование номинаций, содержащих дополнительную информацию об объясняемом понятии» [2]

Знание первичного, оригинального текста создает культурный и информационный фонд для понимания вторичного текста. Здесь нужно обратиться к феномену интертекстуальности, истоками изучения которой является работа Ю.Кристеовой, в которой путем параллели «диалогизма» М.Бахтина строится теория интереса. Интертекстуальность — это и есть тот фон, те знания, которыми читатель обладает при прочтении какого-либо текста. И на основании этих знаний он воспринимает новый текст.

«Адаптация, как и всякое управление есть организация такого целенаправленного воздействия на объект, при котором достигаются заданные цели» [1].

На основе когнитивно-семантических элементов текстов-источников выделяют следующие виды вторичных текстов:

1) **Тексты-продолжения**

Элементы семантической структуры текста-источника являются основой в связи вторичного текста, также являются «основой номинативных цепочек обозначения главных героев цикла»

2) **Тексты-копии**

Важную роль здесь играют ключевые текстообразующие элементы, создающие общую картину мира. Сюда относятся изложения и пересказы. Сюжетная линия одна, она претерпевает лишь некоторые изменения. Эти элементы указывают на текст-источник.

3) **Тексты-реакции**

Ключевым словом данного вида вторичного текста является «диалогичность». Это могут быть отзывы, рецензии, аннотации и другие [3].

Выделяют следующие виды адаптации текстов:

1) **Референциальная адаптация** — объектом данной адаптации является текст и информация. При изучении иностранного языка обучающимся сложно выразить мысль, а не содержание. Возникают сложности при ответе: конструкции, обороты и так далее.

2) *Адресатная адаптация* — она учитывает то, для кого адресована адаптация: для широкого либо узкого круга, для специалистов и неспециалистов и другие.

3) *Инструментальная адаптация* — это способ адаптации. Она бывает устной и письменной. Все зависит от ситуации [4].

Таким образом, существует несколько видов адаптации, благодаря которым создаются более эффективные адаптированные тексты и, следовательно, материал воспринимается читателем легче.

Исследователь О. Г. Поляков рассматривает адаптацию учебных текстов по английскому языку для студентов, которые изучают данный язык как иностранный. В работе отмечается, что необходимо адаптировать учебные материалы, так как обучающиеся не всегда могут правильно понять текст. Для этой задачи необходима культурная адаптация текстов.

Этот процесс содержит следующие функции:

1) материалы должны стимулировать студента к обучению;

2) материалы должны помогать с организацией учебного процесса;

3) материалы должны включать в себя представление автора об учебном процессе по изучению языков;

4) материалы должны учитывать сложности изучения языка и свидетельствовать о ней;

5) преподавателю рекомендуется ознакомиться другим методикам обучения английскому как иностранному;

6) в материалах должны содержаться лингвистические комментарии, которые должны быть понятны и интересны для обучающихся [5].

Для правильной адаптации текстовых заданий требуется изучить структуру учебников или пособий, учитывая особенности, потребности обучающихся. «Адаптация учебных материалов состоит в том, чтобы приблизить внутренние факторы, связанные с их содержанием, организацией и насыщенностью к внешним, включающим как явные требования к материалам, так и особенности ситуации обучения английскому как иностранному..., чтобы они соответствовали друг другу в наибольшей мере» [5].

Литература:

1. Растрин, Л. А. Адаптация сложных систем — Рига: Зинатне, 1981.
2. Первухина, С. В. особенности номинаций в адаптированных текстах — Кавказ: Научная мысль Кавказа, 2013.
3. Первухина, С. В. Когнитивно-семантическая связь вторичных текстов и их текстов-источников — С.-П.: Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, 2012.
4. Первухина, С. В. Виды адаптации текстов — Челябинск: Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика, 2014.
5. Поляков, О. Г. Культурная адаптация текста в обучении английскому языку — Тамбов: Вестник ТГУ, 2011.

Адаптация считается эффективной, если достигается согласованность между несколькими переменными: материалами, методикой, обучающимися, задачами курса, контекстом изучения языка, преподавателем и его стилем преподавания.

Адаптация текста связана с персонализацией, индивидуализацией, локализацией и модернизацией учебных материалов. Персонализация — это соответствие содержание материалов интересам обучающихся, их потребностям; индивидуализация — это стиль обучения студента и целых группы; локализация — «приспособление учебных материалов к местной культуре преподавания английского языка и учебе особенностей родного языка обучаемых»; модернизация — обновление устаревшего языка учебных материалов. Поляков отмечает, что существуют следующие приемы адаптации учебных материалов: добавление, удаление, переструктурирование (модификации), упрощение и переупорядочение. Студенты, имеющие продвинутый уровень языка, испытывают трудности при прочтении и интерпретации текстов на английском языке. Это обусловлено тем, что тексты, предназначенные для носителей языка, воспринимаются обучающимися по-другому, «с точки зрения их родной культуры». Выделяют печатные и дидактические средства культурной адаптации. К первому типу средств культурной адаптации иноязычного текста относятся комментарии к тексту, подзаголовки, планы-схемы, оглавления и прочие; стиль шрифта, размер и плотность печатных знаков, фотографии, рисунки, таблицы и другие; библиографии, глоссарии, приложения и другие. Дидактические средства культурной адаптации устанавливают зависимость текста от других; они «направлены на выявление связи текста с контекстом ситуации его прочтения и со знанием самого читателя затрагиваемой в нем темы; показывают учащемуся изменение лексических единиц в тексте; являются послетекстовыми заданиями, которые позволяют студенту вернуться к пройденному материалу. Благодаря данным средствам культурной адаптации студенты успешно проходят курс обучения «с учетом будущей профессии и личных потребностей в изучении иностранного языка».

Развитие словесно-логического мышления у детей с ДЦП младшего школьного возраста

Шумило Оксана Викторовна, учитель-дефектолог

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

У детей с двигательными нарушениями отмечается своеобразие развития мыслительной деятельности, которое выражается в неравномерном формировании всех ее компонентов — регулятивного, мотивационного и операционального.

Степень тяжести двигательных и интеллектуальных нарушений, сторонность поражения — вся эта клиническая картина заболевания влияет на особенности мыслительной деятельности детей с ДЦП.

Мышление характеризуется недостаточной последовательностью, вязкостью, инертностью. Дети с трудом улавливают сходства и различия, причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира. Классификацию предметов проводят по принципу конкретных ситуативных связей. Обобщающие понятия формируются дольше.

Отличительной особенностью мыслительных процессов детей с ДЦП является взаимосвязь недостаточности как содержательной, так и организационной стороны мышления. Для развития организационной стороны мышления необходимо сформированность операций планирования и самоконтроля, а также определенный запас знаний и умений. Без специального обучения эти предпосылки не развиваются.

Недостатки в развитии мыслительной деятельности у детей с ДЦП могут быть частично или полностью исправлены в ходе целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

При создании программы, которая будет направлена на коррекцию и развитие мышление детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, необходимо знать все особенности таких детей. Коррекционную работу необходимо проводить одновременно с познавательной и с двигательной сферами, а также с развитием речи.

Одно из важнейших направлений в работе с таким ребенком — формирование у него устойчивой мотивации, овладение операциями саморегуляции в процессе работы.

вазии, овладение операциями саморегуляции в процессе работы.

В работе обязательно учитываются — степень тяжести двигательного нарушения; комплексность дифференцированной коррекционно-развивающей работы, пошаговость в предъявлении материала, дозированность.

Для занятий была создана картотека игр:

— на развитие всех сторон словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация);

— на развитие двигательной сферы (графомоторных навыков, мелкой моторики);

— речевые задания.

Структура занятия:

1. *Организационный этап.* Настройка на занятие. Включает двигательное задание. (10 минут).

2. *Основной этап.* Задания и упражнения на развитие всех сторон словесно-логического мышления (25 минут).

3. *Подведение итогов.* Оценивается работа детей. (5 минут).

Коррекционная программа рассчитана на 40 занятий: 2 раза в неделю, по 40 минут.

Основная цель: развитие интеллектуальных компетенций, а именно мыслительной деятельности у детей с церебральным параличом.

Задачи коррекционно-развивающей программы:

— формирование интеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов);

— развитие связной речи;

— развитие точных движений пальцев и кистей рук;

— формирование устойчивой мотивации, овладение операциями саморегуляции в процессе работы.

Тематическое планирование программы «Логические ступеньки» (10 занятий)

№ зан.	Содержание занятия	Цель упражнения	Кол-во мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Играем на пианино» 3. Упражнение «Подбери слова» 4. Упражнение «Назови одним словом» 5. Упражнение «Сравнение предметов»	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие операции обобщения; Развитие операции синтеза; Развитие операции сравнения.	40 мин.

	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Подними флажки» 3. Упражнение «Сгруппируй буквы» 4. Упражнение «Подбери слова» 5. Задачи на сравнение	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие операции классификации; Развитие операции обобщения; Развитие операции сравнения.	40 мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Перекрестные движения» 3. Упражнение «Почему так» 4. Упражнение «Слова-невидимки» 5. Упражнение «Анаграмма» 6. Упражнение «Закончи предложения». 7. Упражнение. «Найди окончание»	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие операции обобщения; Развитие операции анализа; Развитие операции синтеза.	40 мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Перекрестные движения» 3. Упражнение «Сравнение предметов» 4. Задачи на сравнение 5. Упражнение. «Анаграмма» 6. «Загадки-описания» 7. Упражнение. «Найди окончание»	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие операции сравнения; Развитие операции анализа и синтеза; Развитие умения строить умозаключения.	40 мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Подними флажки» 3. Упражнение «Пословицы и поговорки». 4. Упражнение «Подбери следующее». 5. Упражнение «Прочти спрятанное предложение» 6. Упражнение «Закончи предложение».	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие понимания причинно-следственных связей; Развитие операций анализа и синтеза.	40 мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Кулак-ребро-ладонь» 3. Упражнение «Перепутанный рассказ» 4. Игра «Пословицы» 5. Упражнение «Ну-ка, отгадай!»	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие умения устанавливать причинно-следственные связи; Развитие операции обобщения.	40 мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Кулак-ребро-ладонь» 3. Упражнение «Дорисуй фигуры» 4. Упражнение «Слова-невидимки» 5. Упражнение «Кто кем будет?» 6. Упражнение «Украшь ковер»	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие речевой активности; Развитие операции анализа.	40 мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Играем на пианино» 3. Упражнение «Исключение лишнего слова». 4. Упражнение «Смысловые задачки» 5. Упражнение «Волшебный ряд букв»	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие логического мышления; Развитие наглядно-образного мышления;	40 мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Ухо-нос» 3. Упражнение. «Составление предложений» 4. Упражнение «Назови лишнее слово» 5. Упражнение «Слова-невидимки» 6. Упражнение «Слова-близнецы»	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие умения устанавливать причинно-следственные связи; Развитие операции обобщения.	40 мин.
	1. Упражнение «Придумываем слова» 2. Упражнение «Мельница» 3. Упражнение «Определения» 4. Упражнение «Поиск аналогов» 5. Упражнение «Сокращение»	Развитие активного словаря; Развитие мелкой моторики; Развитие умения выделять существенные связи сравнения.	40 мин.

Таким образом, развитие словесно-логического мышления является важным направлением работы специалистов с детьми с ДЦП. При учете всех особенностей

развития детей с двигательными отклонениями можно говорить о предполагаемой эффективности данной коррекционной работы.

Литература:

1. Данилова, Л. А. Из опыта коррекционной работы при обучении детей, страдающих церебральным параличом в условиях школы-интерната Текст. / Л. А. Данилова // Пятая научная сессия по дефектологии. — М., 1967. — 362 с.
2. Заика, Е. В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии, 1990, № 6.
3. Калижнюк, Э. С. Клиническое обоснование принципов коррекционно-педагогической работы с детьми, страдающими детским церебральным параличом и задержкой психического развития Текст. / Э. С. Капижнюк. М., 1978.
4. Левченко, И.Ю., Приходько, О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата Текст. / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. М., 2001.
5. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии Текст. / И. И. Мамайчук. — СПб.: Речь, 2003.
6. Твардовская, А. А. Система развития интеллектуальных компетенций у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом 2012 г. / ред кол: Л. А. Дружинина, В. А. Бородина, А. А. Лысова. — Челябинск, 2012. — с. 190–194.

Methods of teaching the concept of work and energy in secondary schools

Yakubova Shokhidakhon Kodirovna, docent;
Dehqonova Oxista Kosimjonovna, teacher
Fergana State University (Uzbekistan)

This article reveals the physical meaning of the concept of mechanical work and energy and the connection between them, studied in secondary schools.

Key words: *energy, mechanical process, work, heat exchange, moving, conservation law, energy transformations.*

In the secondary school, the basics of physics are studied, and the course should always be modern and at the same time elementary. Its modernity is the requirement of life. In fact, physics is steadily developing, its technical applications are expanding and changing, and students must be prepared for work in the field of science and technology, in production.

The system of knowledge in physics studied at school should ensure the formation of fundamental scientific concepts, the assimilation of basic laws, theories and understanding of physics methods, provide students with polytechnic training, and ensure the development of students' thinking.

Expanding the concepts of work and energy, it is necessary first of all to clearly distinguish between them, and then to show the close connection between them.

It is known that the term «work» in its modern sense first appeared in the works of the French scientist Poncelet (1825). According to Poncelet's definition, the work is equal to the product of the force acting on a material point in the direction of its movement by the amount of movement. However, it was only in connection with the law of conservation and transformation of energy that the deep content of the concept of work was revealed. On the basis of this law, the idea arose of work as one of the processes of energy conversion during its transfer from one body to another.

Energy transfer can be carried out not only in the form of work, but also in heat exchange processes. Heat transfer and work are two equivalent forms of energy transfer. The concept of mechanical work is always associated with the ordered movement of bodies under the action of forces, in which energy is transferred from one body to another. Consequently, work is an ordered form of energy transfer. This is the physical essence of the work process. From this it follows that the amount of work shows how much energy is transferred from one body to another or turns from one form to another in this process, the force that has undergone to move the point of its proposal expresses just the amount of energy that has undergone a change.

It is quite clear that students can fully assimilate the essence of the concept of work only in connection with the study of the concept of energy and the law of conservation and transformation of energy in mechanical processes.

The concept of energy — one of the most complex in physics — was finally formed in science only in the middle of the 19th century, i.e. much later than the concept of work.

It is essential that energy is an unambiguous function of the state of the system, determined by such parameters as coordinates and momenta, temperature, pressure and volume, and electric field strength. Any transition of a material system from one state to another always corresponds to a strictly defined

change in energy. Thus, if the system, having suffered a series, the change returns to its original state, then the total change in the energy of the system as a result of all processes is equal to zero.

If there is an isolated system, then its energy is constant, no matter what processes occur in it. This is the law of conservation of energy.

However, energy is not the only function of state that is conserved in mechanical processes. Therefore, it is not possible to use this essential feature to determine it.

Other conserved quantities — mass, momentum, and others — would also fit this definition.

Numerous facts have shown that there are equivalent relationships between mechanical, thermal, electrical and other influences on the system. This allows us to characterize the specific types of moving matter considered in physics with the help of a physical quantity — energy, which in an isolated system remains constant for any changes occurring in it. The latter indicates that energy is a measure of the motion of matter, i.e. that general characteristic of various physical forms of motion of matter, which remains unchanged during their mutual transformations. This is the specific difference between energy and other conserved quantities.

The concept of energy is revealed with all its depth not in the study of mechanical phenomena, but only when the facts of the mutual transformation of various types of energy are considered. When the facts of the existence of equivalent relationships between different types of energy are studied, students will be able to understand that energy can be considered as a measure of motion.

Students are introduced to the concept of work for the first time in the 6th grade. It is introduced independently of the concept of energy as a quantity that depends on the acting force F from the distance traveled s , on which this force acts:

$$A = F \cdot S$$

Mechanical work is equal to the product of force by the path that the body has traveled in the direction of this force. The more the force will act on the body, and the greater the distance it travels under the influence of this force, the greater the work performed by the force will be.

In this case, only situations are considered when the direction of the acting force coincides with the direction of displacement.

In order for the introduction of the concept of work, defined by the product Fs , to be motivated, it can be associated

with the study of simple mechanisms for which, for any transformations of forces and displacements, the value of Fs is invariant. In the 7th grade, the concept of work expands and deepens. Various cases of work are considered: a) when the acting coincides in direction with the displacement, b) when the force is directed opposite to the displacement, c) when the force makes an arbitrary angle with the displacement. It is essential that in the seventh grade the connection between work and the process of changing the mechanical state of bodies is revealed.

In order to further connect the concept of work with the process of energy conversion, one should already in the first lessons use the concept of the mechanical state of bodies and identify the connection between the performance of work and the change in the coordinates of the velocities of the bodies participating in the process of work.

When they are distracted from the friction and resistance of the medium, the performance of work in mechanical processes is always associated with a change in the coordinates of bodies, velocities or coordinates and velocities, etc. Cases when it is not the mechanical state of the bodies that changes, but the internal state, are highlighted.

Initial knowledge of mechanical energy is studied in the sixth grade. At the same time, the following definition is given: «The body has energy if it can do work».

A further way to deepen this concept in the seventh grade is as follows. Shows by a number of examples that bodies possess mechanical energy only when their state can change — the spring can straighten, a body raised to a certain height above the Earth can lower. Consequently, energy is interpreted as a quantity that depends on bodies and characterizes the ability of bodies to do work.

It is shown that if the forces depend only on the mutual arrangement of bodies, then their work leads to a change in the value of kinetic energy or potential energy by an amount equal to the perfect work. This finding is a quantitative definition of energy.

So, work is defined independently of energy as a scalar product characterizing the process of changing the mechanical state of bodies. Then the concept of energy is introduced as a quantity, the change of which in mechanical processes equals perfect work and depends on the state of bodies.

Analysis of examples of work against the forces of friction and resistance of the medium leads further to the concept of internal energy and to the concept of heat transfer as a micro-physical process of energy change.

References:

1. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе. Теоретические основы. Москва «Просвещение» 1981.
2. Эвенчик Э. Е., Шамаш С. Я., Орлов В. А. Методика преподавания физики в средней школе. Москва «Просвещение» 1986.
3. Усова А. В. Теория и методики обучения физике. — Санкт-Петербург: Медуза, 2002.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Концепт как лингвокогнитивное понятие

Абильдинова Жанара Бериковна, кандидат филологических наук, докторант
Бишкекский гуманитарный университет имени К. Карасаева (Кыргызстан)

Карпец Богдан Николаевич, студент магистратуры
Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова (Казахстан)

Настоящая статья посвящена исследованию концепта как лингвокогнитивного явления. Актуальность исследования концептов как составных частей концептуальной системы языка вызвана потребностью изучения этнического менталитета, являющегося важным элементом духовной жизни народа, особым этнопсихологическим признаком. Авторами статьи концепт рассматривается как базовая единица сознания, участвующая в процессе мышления и имеющая языковую объективацию.

Ключевые слова: антропоцентризм, ментальность, концепт, концептуальная система, смысл, знания.

Лингвистика как одна из гуманитарных наук ставит во главу своего исследования язык в тесной взаимосвязи с его носителем — человеком, ведь «не рассматривать «человеческий фактор» для лингвистики — то же, что для биолога изучать анатомию человека исключительно по художественным изображениям» [1, 5]. Сегодня лингвистика находится в тесном контакте с такими науками, как философия, логика, психология, нейронаука для того, чтобы наиболее полно и всесторонне изучить феномен языковой личности.

Доминантной в лингвистике XXI века стала антропоцентрическая парадигма, в эпицентре внимания которой находится комплекс проблем, связанных с ролью индивида в развитии и функционировании языка. Одной из существенных проблем является проблема репрезентации действительности в сознании людей. При восприятии одних и тех же объектов окружающего мира члены этнических обществ по разному воспринимают действительность, так как язык определяет мировоззрение человека, формирует его картину мира. Ментальные представления народа оттачиваются в течение многих веков и тысячелетий и формируются в коллективном языковом сознании.

Лингвистические исследования показали, что в языковом сознании человека присутствуют концепты — ментальные образования, образующие семантическое пространство языка. В лингвокогнитологию термин был введен из логики, где он понимался как часть сознания и сводился к логическим категориям, образующим сложные выражения с самостоятельным содержанием (исследования Г. Фреге и А. Черча). Вместе с тем истоки

происхождения самого понятия ведут свое начало из античной философии, в которой разрабатывалось учение об эйдосах (идеях), лежащих в основе всего множества вещей. Сам термин «концепт» возникает в средневековой философии в трудах П. Абеляра, занимавшегося исследованием универсалий, которые являлись для него понятиями, концептами ума; свою философскую теорию ученый именует концептуализмом.

В современном психологическом и философском дискурсе концепт интерпретируется как базовый конструкт ментального мира человека, представляющий собой существенные осознаваемые фрагменты опыта, отображающий бытие реальной и идеальной действительности. Такой взгляд на понимание концепта сближает его с понятием концепта в лингвистике, но в отвлечении от его языковой реализации. Одним из лингвистов, кто смог взглянуть на проблему языкового представления когний под другим углом, был С. А. Аскольдов, он стал первым, кто ввел термин «концепт» в российское языкознание. В своем научном труде «Концепт и слово» (1928 г.) под концептом он понимает мысленное образование, замещающее в результате мышления неограниченный класс предметов одного и того же рода [2, 267]. В дальнейшем учение о концепте получило разработку в научных исследованиях Д. С. Лихачева и Ю. С. Степанова, которые дополнили представление об этом понятии, расширили его архитектуру. Так, Д. С. Лихачев уточнил, что концепт коррелирует не со всеми имеющими значениями слова, не со всей их совокупностью, а с одним из основных. Это значение воспринимается носителем языка приблизительно (в индивидуальном понимании внутреннего содержания

интерпретируемого объекта). Было установлено, что концепт должен выполнять заместительную функцию, т. е. оттенки индивидуальных интерпретаций не должны мешать коммуникантам понимать, что имеется в виду при употреблении каждым из них той или иной языковой единицы [3, 10].

В современной лингвистике понятие концепта получило новое звучание, он стал объектом всестороннего изучения, но все еще не получил однозначного толкования. В этом убеждают работы известных российских, казахстанских и киргизских ученых: Н. Н. Болдырева, В. А. Масловой, Е. С. Кубряковой, В. Н. Телии, Р. М. Фрумкиной, С. Г. Воркачева, В. И. Карасика, В. В. Колесова, М. В. Пименовой, З. Д. Поповой, И. А. Стернина, А. П. Бабушкина, Ю. Е. Прохорова, З. К. Дербишевой, У. Д. Камбаралиевой, Э. Д. Сулейменовой, А. Е. Агмановой, З. К. Темиргазинной, Ш. К. Жаркынбековой, Ж. А. Джамбаевой, А. С. Базарбаевой и мн. др. При этом, как отмечает М. В. Пименова, в первую очередь необходимо обратить внимание на ряд проблем, связанных с методикой и методологией исследования концептов и концептуальной системы естественного языка. Концептуальная система — это основа языковой картины мира. Составные части концептуальной системы концепты объективируются в виде слов или сочетаний слов, в которых «прочитываются» признаки фрагментов языковой модели мира. Проблемы методологии исследования концептуальной системы ставят перед когнитивной лингвистикой основную задачу определить закономерности, связывающие ментальные процессы с языковыми структурами. Опираясь на результаты исследования вербальных единиц, лингвисты реконструируют мыслительные сущности (концепты, гештальты, фреймы и т. п.), определяющие стратегии человека, порождающие действия на основе полученной при помощи языковых средств информации.

Актуальность использования понятия «концепт» обусловлена развитием когнитивистики и вызвана потребностью введения в научный аппарат «недостающего когнитивного «звена», способного отражать представления о предмете реального или идеального мира, по которому можно было бы судить о структурах знаний в их конкретно-национальном преломлении. По мнению казахстанского лингвиста Ш. К. Жаркынбековой, введение термина концепт призвано сузить известную многозначность термина «понятие». Концепт предполагает содержание понятия, а также понятийную часть значения, смысл слова. [4, 17].

Необходимость исследования концептов обусловлена их принадлежностью к сфере ментальности. Сфера ментальности распределяется на «ключевые» понятия или «ключевые концепты», которые обладают высокой смысловой значимостью, выполняют символическую функцию для большого семантического комплекса и определяют смысловые вехи. «Ключевые концепты», как и «ключевые слова», выступают как ядерные понятия, вокруг которых организованы целые области знаний. Концепты отражают

непрерывную динамику и расчлененность национального и группового мировоззрения, различия социальной практики и духовной активности социума [5, 206].

Данную точку зрения высказывает и С. Г. Воркачев, утверждая, что множество концептов составляет национальную картину мира, представляет языковое сознание, формирует этнический менталитет, определяет тип языковой личности. Признавая концепт планом содержания языкового знака, он включает в него помимо предметной отнесенности всю коммуникативно значимую информацию [6].

По мнению В. В. Колесова, концепты представляют собой опорную сеть коренных понятий национальной культуры, существующую вне времени и пространства; они даны как помысление сущности параллельно с вещным миром; они познаются интуитивно и всеми носителями данной культуры воспринимаются одинаково, но с разной силой, энергией и отдачей. <...> Зерно концепта концептум — полное отсутствие субстанции материи, и концепт создается из пересечения множества линий сознания, образующих мерцающую сеть отношений. Как видим, концепт локализован в человеческом сознании, поскольку является результатом когниции [7, 5].

Концепт как комплексное лингвокогнитивное явление есть единица «ментальных или психических ресурсов нашего сознания; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике. В процессах мышления человек оперирует концептами, которые отражают содержание результатов человеческой деятельности и познания мира в виде неких «квантов» знания» [8, 90]. Считается, что концепты формируются в человеческом сознании на базе: 1) его непосредственного чувственного опыта — восприятия мира органами чувств; 2) предметной деятельности человека; 3) мыслительных операций; 4) из языкового общения (концепт может быть сообщен, разъяснен человеку в языковой форме); 5) путем сознательного познания языковых единиц [9, 40].

Концепт включает в себя смыслы, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание мыслительного опыта и в целом знания, то есть содержание результатов всей человеческой деятельности в области познания мира. Р. М. Фрумкина полагает, что концепт скорее представление, чем понятие, это ментальное образование, культурно-обусловленное понимание мира. Существующие языки «концептуализируют» (преломляют действительность) неодинаково: за одним и тем же словом в сознании носителей разных языков могут стоять разные концепты [10, 30].

Объектом когнитивного анализа концепта является его смысловое наполнение. В содержательном и структурном отношении концепты являются достаточно сложными образованиями, о чем не раз говорилось в научных исследованиях. Сложность концепта объясняется тем, что он

являет собой не просто совокупность смыслов, а «знание о том или ином объекте, которое закрепилось в семантике языковых единиц и входит в качестве составляющей в языковую картину мира» [11, 42]. Ученые, опираясь на понятие концепта как «слоистого» образования, считают, что он вбирает в себя не только комплекс представлений и ассоциаций, образующих его понятийное и смысловое содержание, но и отношение и оценку, т. е. субъективное отношение человека к осмысляемому объекту.

С. Г. Воркачев предлагает следующее поэтапное выделение составляющих концепта: понятийная составляющая, образная составляющая и значимостная составляющая, этимологические, ассоциативные характеристики концепта, определяющие его место в лексико-грамматической системе языка. Понятийная составляющая, по мнению ученого, отражает его признаковую и дефиниционную структуру, образная фиксирует когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в языковом сознании. Еще одна составляющая — значимостная, определяемая местом, занимает имя концепта в лексико-грамматической системе конкретного языка, куда входят его этимологические и ассоциативные характеристики [12, 43].

В. И. Карасик выявляет в структуре концепта образно-перцептивный компонент, понятийный компонент и ценностную составляющую. Под образно-перцептивным компонентом ученый понимает след чувственного представления в памяти в единстве с метафорическими переносами. Под понятийной составляющей понимается комбинация существенных признаков объекта или ситуации и итог их познания. Ценностная составляющая представляет собой культурнозначимый компонент [13, 18].

Структура концепта, предложенная З. Д. Поповой и И. А. Стерниним, также трехкомпонентна, в нее входят

такие элементы, как: базовый слой (образ), информационное содержание и интерпретационное поле. Базовый слой концепта представляет собой определенный чувственный образ, который представлен перцептивным и когнитивным компонентами. Информационное содержание концепта формируется набором дифференцирующих когнитивных признаков, характеризующих понятие о предмете или явлении, его денотат. По смысловому наполнению информационное содержание близко словарной дефиниции. Интерпретационное поле концепта раскрывает в развернутой форме информационное содержание, а также дополняет его [9, 65–66].

В описании когнитивной структуры концепта З. К. Дербишева выделяет следующие компоненты: понятийное ядро, семантическую сферу, когнитивную сферу, образно-символическую сферу, культурно-ценностную сферу. Когнитивный анализ данной структуры концепта позволяет, по мнению ученого, выявить все способы языковой экспликации концепта: установить спектр внутрисистемных языковых значений (лексико-грамматические, деривационные, синтагматические), заключенные в имени концепта, определить спектр когнитивных признаков и когнитивных, отражающих глубинные смыслы концепта, обнаружить стереотипы и типичные образы коллективного сознания, распознать культурно-ценностную значимость концепта [14, 71]. Когнитивная структура концепта, предложенная З. К. Дербишевой учитывает, на наш взгляд, лингвокогнитивную природу концепта как «продукта когнитивно-мыслительной деятельности человека, которая формирует интеллект личности, и концепта, как продукта коллективного сознания, который находит реализацию в языке» [Там же, 32]. Схематично структуру концепта можно представить следующим образом (рис. 1.)



Рис. 1. Составляющие концепта по З. К. Дербишевой

В результате всестороннего исследования концептов ученым удалось разработать различные классификации концептов, однако проблема их типологии так до конца и не решена в лингвистике. На сегодняшний день имеющиеся в лингвокогнитологии классификации разработаны с учетом таких параметров, как роль концепта в обслуживании коммуникативных потребностей социума, место концепта в концептосфере и характер взаимодействия с другими единицами концептуальной системы, способ языкового выражения, структурная целостность, роль чувственно-предметного образа в формировании содержания концепта, осознаваемость и обсуждаемость (актуальность), место и роль концепта в дискурсе, уровень устойчивости и вариативности в рамках одной лингвокультуры.

Так, по способу языковой репрезентации (вербализации) концепта А. П. Бабушкин выделяет два типа концептов: лексические и фразеологические, каждый из которых распределяется на следующие концептуальные структуры: мыслительные картинки, концепты-схемы, концепты-гиперонимы, концепты-фреймы, концепты-инсайты, концепты-сценарии, калейдоскопические концепты [15, 30].

В. А. Маслова считает, что концепты могут классифицироваться на основе различных критериев. С точки зрения тематики концепты образуют, например, эмоциональную, образовательную, текстовую и др. концептосферу. Классифицированные по своим носителям концепты образуют

индивидуальные, микрогрупповые, национальные, цивилизованные, общечеловеческие концептосферы. Могут выделяться концепты, функционирующие в том или ином виде дискурса: например, педагогическом, религиозном, политическом, медицинском и др. сам дискурс может рассматриваться одновременно как совокупность аппеляций к концептам и как концепт, существующий в сознании носителя языка [16, 38].

Типология концептов Д. С. Лихачева базируется на социологическом критерии. Ученый дифференцирует концепты на универсальные («смерть», «жизнь»), этнические («отчизна», «интеллигенция»), групповые («сцена» для актера и зрителя), индивидуальные (определяющие уровень культуры и систему ценностей определенного человека [3, 7].

С точки зрения прагматики А. Я. Гуревич распределяет концепты на следующие классы: универсальные (время, пространство, причина, изменение, движение) и социальные (культурные) (свобода, право, справедливость, труд, богатство, собственность) [17, с. 54].

Подводя итоги нашего исследования, можно сказать, что концепт является основной лингвокогнитивной категорией в описании языкового отражения мира. Посредством концепта слово проникает в языковую картину мира и находится в ней, взаимодействуя с другими лексическими единицами. Всестороннее изучение концепта, его лингвистических возможностей позволит сформировать комплексное представление о менталитете как специфическом отношении к миру.

Литература:

1. *Studia Linguistica Cognitiva*. Вып. 1. Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы. — М.: Гнозис, 2006. — 364 с.
2. Аскольдов, С. А. // *Русская словесность: от теории словесности к структуре текста*: М.: Academia, 1997 — с. 267–279
3. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка. *Известия АН СССР. Серия литературы языка*. Т. 52 — с. 5–12
4. Жаркынбекова, Ш. К. Языковая концептуализация цвета в культуре и языках: автореф. дис....д-ра филол.наук — Алматы, 2004. — с. 11
5. Зайнулин, М. В., Зайнулина Л. М. Общие проблемы лингвокультурологии. Курс лекций — Уфа, 2008–206 с.
6. Воркачев, С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии // *Теоретическая и прикладная лингвистика*. Вып.3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. — Воронеж, 2002 — с. 79–95
7. Колесов, В. В., М. В. Пименова. Введение в концептологию — М.:Флинта: Наука, 2017 — 248 с.
8. Краткий словарь когнитивных терминов/ Под ред. Е. Кубряковой — М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996–245 с.
9. Попова, З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Монография. — Москва АСТ: «Восток-Запад», 2007 — 314 с.
10. Фрумкина, Р. М. Концепт, категория, прототип. — *Лингвистическая и экстралингвистическая семантика. Сборник обзоров*. — М.: ИНИОН РАН, 1992 — с. 33–41
11. Иванова, Е. В. Концепт как одна из основных единиц когнитивной лингвистики // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2006. Сер.9. вып.3 — с. 40–48
12. Воркачев, С. Г. От лингвоконцептологии к лингворидеологии: поиски метода// *Vita in lingua: к юбилею проф. С. Г. Воркачева: сб. статей* — Краснодар, 2007 — с. 39–60
13. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс — М., 2004–112 с.
14. Дербишева, З. К. Основы лингвокогнитивного сравнения языков: монография — М.: Флинта, 2020 — 336 с.
15. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1996 — с. 30

16. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику — М.: Флинта: наука — 296 с.
 17. Гуревич, А. Я. Человек и культура. Индивидуальность в истории культуры — М., 1990–192 с.

Теория и практика нового романа

Давронова Зульфия Бобоевна, зав. кафедрой

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

Изучение романов П.Модиано как одной из форм художественного синтезирования, характерного для литературы XX века. Его произведения мало исследованы в отечественном литературоведении и вызывают разночтения во французской литературной науке. В романах Патрика Модиаго актуализируются некоторые важнейшие проблемы современного литературоведения, связанные интеграцией научного знания, со спецификой переходного периода, модификациями романной формы в литературе конца XX века, с рождением новой эстетической парадигмы.

Ключевые слова: *новый роман, метод, антироман, композиция, литературное клише, романист, псевдокультура, текст, замысел.*

Достаточно было одного десятилетия, чтобы убедиться в невозможности создать перспективную форму не только драмы, но и романа на тех основах, которые закладывали «новые романисты» с таким увлечением, с такой уверенностью. Как и следовало ожидать, «новый роман», с одной стороны, выродился в сумму приемов, быстро вошедших в моду, усвоенных той самой псевдо литературой, которую по праву презирали преданные искусству «новые романисты». Уже в первой половине 60-х годов во Франции появилось множество посредственных романов, новизна которых состояла в том, что была нарушена «линейная» композиция, или затуманена личность повествователя, или текст был набран разными шрифтами и т. п. Новизна стала «ширпотребом», набором модных приемов. «Новый роман» был повинен в таком обесценивании собственной новизны, хотя сам по себе он не был «ширпотребом», отнюдь, он скорее воспринимается как образец «высокого искусства», как противоположность потребительской, «массовой» культуры. Роб-Грийе, например, оправдывал место «нового романа» тем, что только он, как ему казалось, остается прибежищем истинной литературы в эпоху, когда одни заняты политикой или моралью, а другие созданием потребительской псевдокультуры. Однако в 60-е годы Роб-Грийе сам стал производителем литературных клише — вот что значит пренебрегать социальными и нравственными задачами, обновлять роман, создавая «только формы» и рассказывая «лишь о том, что есть я».

Встретились «новые романисты» первого поколения, 50-х годов — Роб-Грийе, Саррот, Клод Симон, Пенже, Олье. Бютор не приехал, прислал текст своего выступления. Новое, структуралистское поколение «анти романистов» не присутствовало. Однако не трудно заметить, что решающее значение для кристаллизации основного теоретического ядра «нового романа» имела теория и практика «новых романистов» 60-х годов. Какими бы случайностями не объяснялся факт сбора «новых рома-

нистов» в 1971 году, можно сказать, что для того, чтобы этот сбор стал фактом, для самосознания «нового романа» потребовались 60-е годы, потребовалась структуралистская «школа письма».

Действительно, во время коллоквиума говорилось о разных приемах, объединяющих группу романистов в школу «новых». Это и уничтожение персонажа как организатора повествования, и разрушение логики событий как фактора композиции, и многое другое. Но ведь все это производное. Главное тоже выкристаллизовалось, особенно благодаря стараниям Роб-Грийе и Рикарду. Рикарду был одним из организаторов коллоквиума и явно задавал тон. Он не принадлежит к поколению 50-х годов, ибо первый роман его вышел в 1961 году, но к началу 70-х годов он выдвинулся в теоретики «нового романа» и выступал в полном согласии с ведущей фигурой того поколения «антироманистов» — Аленом Роб-Грийе. Вслед за книгой «Проблемы нового романа» (1967) вышла книга Рикарду «За теорию нового романа» (1971), как раз подоспевшая к коллоквиуму и много раз там поминавшаяся как авторитетное издание.

И все потому, что основополагающим принципом новой литературы был осознан некогда сформулированный Роб-Грийе принцип создания литературы «из ничего, из пыли». Вот это «ничего» получило в 60-е годы под пером структуралистов основательную теоретическую интерпретацию. Рикарду осуществил прямую связь присутствовавших на коллоквиуме «новых романистов» с отсутствовавшими «еще более новыми романистами»; его рассуждения о новом искусстве предваряют структуралистскую эстетику, хотя питаются опытом «старых» «новых романистов». Уже в «Проблемах нового романа», опираясь на романы Роб-Грийе, Симона, Олье, Рикарду созидание противопоставил выражению и отождествил его с «функционированием языка», не предполагающим так называемого смысла и исключаящим отражение какой бы то ни было вне языка расположенной реальности. Можно

сказать, что сам Рикарду, таким образом, поторопился, посмотрел на «старых» романистов через опыт новейших, принявших структуралистскую программу. Однако ядро «нового романа» он ощутил верно, и тем самым связал два поколения его представителей.

В книге «За теорию нового романа» совершенно категорическим образом осужден язык изображающий, выражающий. Литература, по Рикарду, свободна от всякого смысла, предшествующего ее практике. Текст сам по себе порождает «семантическую игру» и создает специфический язык.

На коллоквиуме в 1971 году «ничто» Роб-Грийе, структуралистски обработанное, фигурировало постоянно. В свою очередь, Роб-Грийе признал, что только теперь, благодаря «новому роману», он осознал существование «нового романа». Соответственно Роб-Грийе принципиально важной датой, границей истории «нового романа» и его самосознания назвал 1960 год.

Коллективное уточнение сущности «нового романа» с помощью структуралистской концепции текста — литература ни о чем не рассказывает, в произведении ничего не происходит, кроме самовоспроизводства текста, — не только связало два поколения «антироманистов», но и подтвердило развитие от первого ко второму, т. е. продемонстрировало различие двух поколений. А также различие между отдельными «новыми романистами». Теоретическое закрепление принципа «из ничего» как источника «алитературы» уточнило это различие, его суть и дало возможность, верно, оценить эволюцию каждого «нового романиста».

Так уточнилась позиция Натали Саррот. Ее романы поражают очевидным противоречием — они «ни о чем», и в то же время они тяготеют к содержательности или соскальзывают к содержательности. Выступление Саррот на коллоквиуме многое разъяснило. Признав свою принадлежность к «новому роману», она сочла необходимым обратить внимание на различия внутри этого понятия. Главное из них было осознано Саррот в связи со структуралистской обработкой принципов в «алитературы». Она позволила себе усомниться в том, что «все в литературе — лишь язык, ничего не существует вне слов, ничто им не предшествует». Она напомнила, как грубо «ставят на место» тех, кто, подобно ей, считает, что «нечто вне языка существует».

Отделив себя тем самым от структуралистов, Саррот дала ключ к пониманию собственной противоречивости. Она защитила от структуралистов содержательное слово, но границей содержательности сделала свои «тропизмы». Она отгородила литературу от лингвистики («пусть лингвисты разбираются в трудностях, которые свойственны им!»), но столь же поспешно и от понятия «выразитель-

ности» литературы. Отстаивая свою позицию, Саррот доказывала, что для литературы противоестественна полная изоляция от смысла, авторского ощущения, собственной личности. Но делала она это крайне робко, опасаясь, как бы ее оппоненты не обвинили в таких смертных (и по ее мнению) грехах, как содержательность, значение и т. п. Поэтому центральной драмой, в ее произведениях отраженной, она считала драму подавления истинного языка, выражающего «тропизмы», несущего на себе печать того, что не может быть определено — языком, которым пользуется общество, с его понятием, категориями морали, психологии и т. п. Субстанция поэтому и по Саррот состоит из «пыли», — во всяком случае, поясняя свой принцип, понятие «тропизмов», Саррот писала, что на основе этого принципа возникают «книжки ни о чем». «Ничего» в эстетике Саррот — это «начало всего», а «в начале всего ...» — вибрация, дрожание, это нечто, это не носящее никакого имени, подлежащее трансформации в язык ... нужно все разрушить. И смиренно возвратиться к первоисточнику, к ощущению, которое принадлежит только вам. Первоначальная субстанция письма была объектом моих поисков во всех книгах».

В «Золотых плодах» («Les fruits d'or», 1963) обсуждается роман «Золотые плоды». Книга Саррот только начала писаться, а уже речь идет о ней, и к этим речам о романе роман сводится. «Роман в романе» всегда оканчивается некоей пустотой, никогда не выполняющимся замыслом. Романом становится сам замысел, идея романа или идеи, поскольку в «Золотых плодах» сталкиваются разные мнения.

Но вот, столкнув в романе мнения, Саррот отступила от своего обещания искать «первоначальную субстанцию, не носящую имени». «Тропизмы», конечно, не могут иметь имени, т. е. лица, не могут обладать индивидуальностью. Саррот в своих книгах до «Золотых плодов» как бы делала биопсихологическую заготовку, тем можно назвать ее как угодно: эта «заготовка» не меняется от романа к роману, от одного «персонажа» к другому, не становится индивидуальностью, характером, героем. Имен своим «персонажам» не давала, по ее словам, потому, что «дать имя, значит расположиться вовне, в социальной плоскости, а не внутри, не в границах сознания, в которых я и стараюсь держаться». Конечно, появление одноликих, — «тропизмы» отразили факт присутствия в мире, нивелирующем личность. Но не следует путать причины и следствия. Даже если обезличенность «тропизмов» социально обусловлена, то она представляла собой принципиальную асоциальность. Асоциальность «тропизмов» — черта метода Саррот, понимания ею реальности. Социальное же отнесено ею к миру фальшивой «маски», выведено за пределы истинной, т. е. внесоциальной субстанции.

Литература:

1. Андреев, Л. Г. Современная литература Франции. 60-е годы. Москва. 1977.
2. Андреев, Л. Г. Зарубежная литература XX века. Москва, 2004.

3. Литература конца XIX — начала XX века (1881–1917) / Ред. тома: К. Д. Муратова. Москва, 1983.
4. La Quinzaine Littéraire. 1968, 1–15 mai.

Особенности функционирования уступительных конструкций в научном тексте

Цао Лина, студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет

В настоящей работе проанализированы функции типичных средств выражения уступительных отношений в научном стиле речи и определены их роли. Источниками для отбора материала исследования являются статьи по лингвистике, литературоведению, страноведению, методике преподавания русского языка и литературы, опубликованные в российском журнале «Мир русского слова» в период с 2011 по 2020 гг.

Ключевые слова: функциональная грамматика, уступительные конструкции, научный стиль речи, функция.

Features of the functioning of concessive structures in scientific articles

Cao Lina, student master's degree program
St. Petersburg State University

Taking into account the fact that in the scientific style of speech, far from all the ways of expressing concessional relations available in the Russian language are used. This paper will analyze the functions of typical means of expressing concessions in the scientific style of speech and define their roles. The sources for the selection of research material are articles on linguistics, literary studies, regional studies, methods of teaching the Russian language and literature, published in the Russian journal «World of the Russian Word» in the period from 2011 to 2020.

Keywords: functional grammar, concessive constructions, scientific speech style, function.

По словам Л. В. Щербы, когда речь идет о единицах строя языка, обычно мы обращаем внимание прежде всего на грамматические формы слова и синтаксические конструкции [Щерба, 1928]. Как считает А. В. Бондарко, цель функционально-грамматического исследования заключается в том, чтобы «раскрыть особого рода систему, существующую на этом уровне», — систему взаимодействия грамматической формы, лексики и контекста, систему закономерностей и правил функционирования языковых средств, служащих для передачи смысла высказывания [Бондарко, 2001, с. 10].

В современной русистике уступка рассматривается в качестве характерного явления для научного текста, так как никакая научная аргументация не может иметь места без уступки, то есть без частичного признания справедливости противоположной точки зрения. Таким образом особую значимость средства выражения уступительных отношений имеют именно в научном тексте в ходе аргументации собственной точки зрения. Изучение их типичных функций является огромным значимым.

Как А. Э. Левицкий пишет: «мы трактуем функцию как многогранное явление, включающее в себя: потенциальную способность номинативной единицы выполнять определенную роль в высказывании; реализацию данной способности в конкретном акте коммуникации; обобщенное значение формы, конструкции и даже позиции

номинативной единицы в высказывании; позицию единицы в составе речевой конструкции; отношение между единицами языка в высказывании» [Левицкий 2010: 31]. Таким образом, с точки зрения А. Э. Левицкого, у каждой языковой единицы имеются разные типы функций.

Рассмотрим более подробно многообразные функции типичных средств выражения уступительных отношений в разных видах научных статьях, в том числе в текстах по лингвистике, лингвокультурологии, литературоведению и методике.

Фрагмент 1: *С точки зрения языка не только переводы, но и оригинал повести представляется малоисследованным, хотя используемые в тексте грамматические конструкции и дискурсивные маркеры заслуживают не меньше внимания, чем сюжет, композиция и система художественных образов.* (Мир русского слова. 2017. № 2. с. 59).

В данном фрагменте основное средство связи — союз «хотя», выражающий реально-уступительное значение. Реальным фактом является то, что *используемые в тексте грамматические конструкции и дискурсивные маркеры заслуживают больше внимания, чем сюжет, композиция и система художественных образов*, фактическим следствием является то, что *переводы и оригинал повести представляются малоисследованными*. Автор имплицитно передает информацию и выражает свое мнение. В таком случае союз «хотя» придает предложению функ-

ционально-прагматическую направленность, в нем выражается семантика субъективного отношения, он также обладает отчасти образностью.

Фрагмент 2: *Дружеские отношения связывали его и с Шаляпиным. В одном из разговоров со мной отец как-то обмолвился, что хотя он и любит рассказывать и слушают его с большим интересом, но бывали случаи, когда он сам не открывал рта и только следил с восхищением за рассказчиком, боясь перебить его репликой. Таким рассказчиком был великий артист Ф. И. Шаляпин, с которым отец поддерживал дружеские отношения в первые годы революции и вел некоторое время переписку». (Мир русского слова. 2018. № 2. с. 66).*

Вышенаписанный фрагмент приведен из литературного произведения, союз «*хотя*» выполняет функцию связи в зависимой части, придаточное предложение отвечает на вопросы: *несмотря на что?* В данном контексте писатель нам рассказал, что его отец очень любил рассказывать, но иногда все-таки не открывал рта и молчал с восхищением. Видимо, в данном фрагменте с помощью уступительного союза «*хотя*» отражаются отношения и чувство героя к третьему лицу, в какой-то мере это увеличивает эстетичность речи в литературных произведениях, и именно в этом заключается экспрессивная функция.

Фрагмент 3: *Метафорическое моделирование действительности, имеющее глубокие исторические корни и в своём изучении получившее значительное развитие в последние десятилетия, по существу сформировалось в качестве нового научного направления, несмотря на нерешённость ряда проблем, в том числе и отсутствия единой базы классификаций, единых принципов дифференциаций конкретных моделей. (Мир русского слова. 2012. № 1. с. 17).*

Данный фрагмент выбран из лингвистической статьи, которая посвящена метафоре семантической сферы «*природа*» в аспекте антропоцентризма. Здесь рассматриваемое словосочетание «*несмотря на нерешённость ряда проблем*» не вызывает никаких зрительных ассоциаций,

а представляет собой добавочное уступительное действие вопреки развитию метафорического моделирования действительности. Конструкция с предлогом «*несмотря на*» может находиться в начале предложения, она создает ткань предложения и текста, участвует в их построении.

Фрагмент 4: *Студенты в возрасте от 16 до 25 лет могут устроиться на неполный рабочий день в социальную службу и найти работу в сфере охраны окружающей среды, гуманитарной помощи, культурного досуга, спорта или программы «Образование для всех». Несмотря на то, что эти проекты считаются волонтерскими, участники проектов получают около 600 евро в месяц в качестве вознаграждения. Иностранцы имеют право работать до 20 часов в неделю (или до 964 часов в год), что составляет около 60 % рабочего времени самих французов. (Мир русского слова. 2019. № 4. с. 83).*

Данный пример извлечен из статьи по методике преподавания русского языка как иностранного, в которой рассматривается опыт социокультурной адаптации иностранных студентов в России, Германии и Франции. В нем используется сложный союз «*несмотря на то, что*», который считается составным подчинительным союзом для присоединения придаточных частей СПП. Здесь он используется для приведения дополнительной аргументации вышесказанного явления: *хотя в принципе вышесказанные проекты считаются волонтерскими, но на самом деле они получают определенное количество зарплаты*. При этом использование союза «*несмотря на то, что*» придает тексту книжную стилистическую окраску.

Собранные примеры показывают, что уступительный союз «*хотя*» и уступительная конструкция с предлогом «*несмотря на*» используются в научных статьях по лингвистике, лингвокультурологии, литературоведению и методике. Функции союза «*хотя*» и конструкции с предлогом «*несмотря на*» в научном стиле речи многообразны. Среди них наиболее значимыми являются следующие: стилистическая, смысловая, семантическая, текстообразующая и экспрессивная функции.

Литература:

1. Бондарко, А. В. Введение. Основания функциональной грамматики // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / Отв. ред. А. В. Бондарко. Л.: «Наука», 1987. с. 5–39.
2. Левицкий, А. Э. Функциональный подход в современной лингвистике // Studia Linguistica. Выпуск 4. — 2010. — с. 31–38.
3. Щерба, Л. В. О частях речи в русском языке // Русская речь. Новая серия. Л., 1928. II. с. 5–27.

Перевод юридической терминологии с арабского на русский и проблемы лингвистической и межкультурной коммуникации (на материале гражданского и семейного кодексов Египта)

Эль Хаят Хасан Сабри, студент магистратуры
Айн-Шамский университет (г. Каир, Египет)

Статья посвящена проблемам перевода юридической терминологии. В статье исследователь рассматривает переводческие трансформации, наиболее часто применяемые при передаче юридических терминов и устанавливает с лингвистической и юридической точек зрения стратегии решения проблем, возникающих при переводе юридической терминологии между арабским и русским языками. Он проливает свет на проблемы передачи культурологически обоснованной арабской юридической терминологии на русский язык и способы их решения.

Ключевые слова: перевод, юридический перевод, правовая система, межкультурная коммуникация, юридический термин, безэквивалентные термины, способы перевода.

Translation of legal terminology from Arabic into Russian and the problems of linguistic and intercultural communication (based on the material of the civil and family codes of Egypt)

The article is devoted to the problems of translation of legal terminology. In this article, the Researcher examines the translation transformations most often used in the transfer of legal terms and establishes strategies for solving problems that arise during translating legal terminology between Arabic and Russian from a linguistic and legal point of view. It sheds light on the problems of transferring Arabic legal terms with a cultural overtone into Russian and how to solve them.

Keywords: translation, legal translation, legal system, cross-cultural communication, legal term, non-equivalent terms, translation methods.

На протяжении своей жизни человек сталкивается с различными ситуациями, требующими обращения к профессиональному юристу. Зачастую документацию приходится воспроизводить на иностранном языке, например, для получения рабочей вакансии за границей, поступления в зарубежный вуз, получения гражданства, успешного проведения деловых операций, заключения брачного договора, приобретения права проживания в том или ином государстве. В этом случае не обойтись без услуг профессионального переводчика. Поэтому юридический перевод приобретает всю большую актуальность.

Одной из основных целей современной лингвистики являются выявление и изучение факторов, влияющих на перевод юридической терминологии, анализ имеющихся и разработка новых стратегий юридического перевода.

Понятия «термин», «юридический термин»:

Проблема изучения терминологии является одной из главных задач языкознания. Это и обуславливает необходимость четкого определения понятия «термин» в рамках отдельного исследования, поскольку изучение любой терминологической системы начинается именно с выяснения, что, собственно, понимается под терминологией.

Следует отметить, что до сих пор не существует однозначного определения понятия «термин». Настоящая работа призвана подчеркнуть значение термина, поэтому мы будем использовать определение, представленное в работе А. В. Суперанской, Н. В. Подольской и Н. В. Васильевой: «Термин — это специальное слово или словосочетание, принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся в особых условиях; это словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий определенной области профессиональных знаний; это основной понятийный элемент языка для специальных целей» [21, с. 14].

Юридическая терминология является важным разделом терминосистемы любого языка, что объясняется местом и ролью юриспруденции в деятельности человека.

По мнению Т.Б. Земляной и О. Н. Павлычевой «юридический термин — это слово, которое употреблено в законодательстве, является обобщенным наименованием юридического понятия, имеющего точный и определенный смысл, и отличается смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью» [11, с. 6].

Требования, предъявляемые к юридическому термину:

К юридическому термину предъявляется целый ряд требований, которые необходимо учитывать при отборе и последующем лингвистическом исследовании. Е. А. Крюкова, на основе трудов А. С. Пиголкина и других, приводит наиболее полный список этих требований:

1. точное и недвусмысленное отражение содержания обозначаемого правового понятия, недопустимость использования неясных, многозначных, расплывчатых и нечетко оформленных терминов;
2. простота и доступность терминов;
3. отказ от употребления устаревших и активно неиспользуемых в литературном языке слов и словосочетаний;
4. отказ от употребления канцеляризмов, словесных штампов, слов и оборотов бюрократического стиля;
5. использование, как правило, общепринятых и устоявшихся в литературном языке терминов, имеющих широкое применение;
6. устойчивость и стабильность в использовании юридических терминов;
7. благозвучие и стилистическая правильность юридических терминов;
8. отказ от чрезмерного употребления терминов-аббревиатур и сокращений, образовавшихся из двух или более слов;
9. присвоение сходных наименований, по возможности однокоренных, близким по содержанию правовым понятиям для обеспечения единства терминологии;
10. максимальная краткость формирования терминов [22].

Сопоставительный анализ юридической терминологии:

Сопоставительный анализ юридической терминологии важен не только с теоретической точки зрения, но и с практической. Он играет значительную роль в работе переводчиков, а также специалистов, работающих в сфере права на международном уровне. Для анализа терминологии гражданского и семейного кодексов РФ и АРЕ мы используем метод сопоставительного (контрастивного) анализа, целью которого является «не установление сходств и различий языковых подсистем, а выявление сходств и различий в семантике и функциях единицы одного языка в сравнении с её возможными соответствиями в другом языке» [20, с. 345]. Речь идёт о возможных терминологических соответствиях.

При анализе материала выяснилось, что исследуемые термины подразделяются на условно полные, частичные эквиваленты, а также безэквивалентные термины. Подобный подход наблюдается в работе Л. С. Бархударова [4, с. 10–97]. Наряду с этим, Мы наливаем свет на лакуны.

Полные соответствия юридических терминов

В данной категории представлены термины, чьи объемы понятий полностью совпадают на основе анализа дефиниций и изучения специализированной литературы, например:

1. عقد المفاوضة

عقد يتعهد فيه أحد أطرافه, بأن يصنع شيئاً أو يؤدي عملاً لقاء مقابل يتعهد به الطرف الآخر, ويسمي أجر المفاوضة [1, ص 112].

1. Договор подряда

договор, по которому «одна сторона (подрядчик) обязуется выполнить по заданию другой стороны (заказчика) определенную работу и сдать ее результат заказчику, а заказчик обязуется принять результат работы и оплатить его» (ч. 1 ст. 702 ГК РФ) [4, с. 152].

Анализ дефиниций данных терминов показывает, что каждое из понятий включает в себя такие семы, как «договор, по которому «одна сторона (подрядчик) обязуется выполнить по заданию другой стороны (заказчика) определенную работу», «сдать ее результат заказчику», и «заказчик обязуется принять результат работы и оплатить его», что позволяет судить о полном соответствии объемов понятий двух терминов. Широкая употребительность обоих терминов и их закреплённость в нормативных источниках, а также использование арабских и русских терминов в сходном контексте позволяет говорить о них как о полных терминологических соответствиях. Ср:

المفاوضة عقد يتعهد بمقتضاه أحد المتعاقدين أن يصنع شيئاً أو أن يؤدي عملاً لقاء أجر يتعهد به المتعاقد الآخر (م 646, القانون المدني المصري).

Договор подряда заключается на изготовление или переработку (обработку) вещи либо на выполнение другой работы с передачей ее результата заказчику (ст. 703 ГК РФ).

В качестве других примеров эквивалентных терминов, обозначающих одно и то же юридическое понятие и обладающих одинаковым терминологическим значением, приведем также следующие: *العقار – Приёмная семья; الأسرة البديلة – Недвижимость (недвижимые вещи); عقد الإذعان – Формаляр; عقد الوكالة – Договор поручения; القوة القاهرة – Форс-мажор; الالتزام التخييري – Факультативное обязательство; – الالتزام البديلي*

Частичные терминологические соответствия (неполные эквиваленты)

Здесь речь идёт о несовпадении смыслового объёма (объёма сем) юридических терминов и их эквивалентов в арабском и русском языках, т.е. эта группа включает в себя термины, чьи объёмы понятий частично пересекаются. К этой категории можно отнести такие термины, как:

1. الزواج

عقد بين رجل وامرأة تحل له شرعا لتكوين أسرة وإيجاد نسل بينهما [2, ص 10].

1. Брак

Добровольный равноправный союз мужчины и женщины, заключённый с соблюдением определенных правил с целью создания семьи, рождения и воспитания детей, ведения общего хозяйства [2, с. 75].

Анализ дефиниций данных терминов показывает, что каждое из понятий включает в себя такие семы, как «союз мужчины и женщины» и «создание семьи, рождения и воспитания детей». Однако сему «ведения общего хозяйства» обладает только русский термин. согласно ст. 256 ГК РФ имущество, нажитое супругами во время брака, является их совместной собственностью, если договором между ними не установлено иное, в то время как согласно исламскому шариату, имущество, принадлежавшее супругам до брака, а также полученное ими в период брака, находится в собственности каждого из них, что позволяет судить о неполном соответствии объёмов понятий двух терминов.

2. الطلاق

عرف الشافعي الطلاق بأنه حل عقد النكاح بلفظ الطلاق ونحوه. وعرفه المالكية بأنه صفة حكمية ترفع حلية تمتع الزوج بزواجه بحيث لو تكررت منه مرتين حرمت عليه قبل التزوج بغيره. وهذا التعريف لا يتنافى مع تعريف الحنفية والحنابلة [1, ص 249]. ولم يرد تعريف الطلاق في قانون الأحوال الشخصية المصري صراحةً، غير أن المادة 48 تنص على أن عقد الزواج ينتهي بالطلاق أو بالتطليق أو بالفسخ أو بالوفاة. وتشير المادة 49 أيضا أن الطلاق نوعان: رجعي، وبائن. ب — الطلاق الرجعي: لا ينهي الزوجية إلا بانقضاء العدة. ج — الطلاق البائن: يُنهي الزوجية فور وقوعه.

2. Расторжение брака (развод)

прекращение брака при жизни супругов. В РФ осуществляется по заявлению одного или обоих супругов в судебном порядке, а при взаимном согласии супругов, не имеющих несовершеннолетних детей, — в органах загса [2, с. 714].

Изучение представленных терминов показывает, что термины имеют одинаковую сему «прекращение брака при жизни супругов». Однако арабский термин имеет другие семы, отсутствующие в русском термине. В арабских странах существуют несколько видов развода:

1. Ат-талак ар-радж'и — предварительный развод. Такой вид развода не нарушает существующий никах и предполагает возможность возобновления супружеских отношений в любое время на протяжении срока идда (трех менструальных периодов), согласия жены не требуется.

2. Ат-талаку аль-баа'ин — полный развод. Данный вид развода объявляется мужем с намерением полного разрыва супружеских отношений. Следует отметить, что после объявления первого или второго ат-талаку аль-баа'ин, наступает малый развод (аль-байнунату-с-сугра). Малый развод не является окончательным в том смысле, что супруги могут возобновить свои отношения, заключив никах сразу или через какое-то время. Если же ат-талаку аль-баа'ин был объявлен три раза или объявлен один раз, но в категоричной форме, с указанием одновременного тоекратного полного развода, то этот вид развода является последним и называется аль-байнунату-ль-кубра. По исламскому шариату, если мужчина развёлся с женщиной три раза, то для того, чтобы жениться на ней в четвёртый раз, женщине необходимо выйти замуж за другого мужчину, вступить с ним в интимные отношения. После смерти второго мужа или развода с ним она вновь может выйти замуж за первого. Некоторые мусульмане, попавшие в такую ситуацию и желающие вновь воссоединиться, вступают в фиктивный брак (никах тахлил — نكاح التحليل) с целью последующего развода [23].

Безэквивалентные термины

В состав третьей группы (безэквивалентные термины) входят такие термины присутствующие в правовой системе исходного языка (арабского языка) и отсутствующие в правовой системе переводящего языка (русского языка). К этой группе можно отнести такие арабские юридические термины как;

– الفسخ — «развод по инициативе жены, если муж не выполняет каких-либо условий брачного договора, но признаваемый недействительным в случае достижения примирительного соглашения»;

– عِدَّة — «срок времени, при котором нельзя женщине выходить замуж после развода с мужем или его смерти» [шанта, с. 77].

– زواج المتعة — «заключению брака за деньги на один день, неделю и т. Д.» [2, с. 143–144].

– نِكَاحُ التَّيَّارِ — «обмен бракосочетаниями — Запретный вид бракосочетания, при котором ставится условие обмена».

Напр. (когда два человека отдают своих дочерей замуж друг за друга, не преподнося им никакого брачного дара.) [5, с. 75–163].

Лакуны

Эта группа включает в себя небольшое количество терминов в нашем материале. Лакунами считаются термины отсутствующие в правовой системе подлинного языка (арабского языка) и присутствующие в правовой системе переводящего языка (русского языка), как:

Фиктивный брак

брак, заключенный без действительного намерения супругов или одного из них создать семью. Признается недействительным. Однако суд не может признать брак фиктивным, если лица, зарегистрировавшие его, до рассмотрения дела судом фактически создали семью (п. 3 ст. 29 СК РФ) [4, с. 587].

الزواج السوري (الزواج الأبيض)

ما يقوم به بعض المسلمين في أوروبا من الزواج بالفتيات الأوربيات في المحاكم المدنية، لا بقصد إنشاء حياة زوجية صحيحة، ولكن بهدف الحصول على إقامة في تلك البلاد، من خلال الإلتفاق مع بعض الفتيات على إجراء عقد زواج مدني كصورة أمام الدولة دون أن يكون هناك زواج حقيقي، وتغري هذه الفتيات ببعض المال مقابل موافقتها على إجراء العقد. والزواج السوري "ليس له أساس في الشرع الإسلامي لأن النكاح رباط وثيق له أهمية وكرامة وليس من الأمور الشكلية أو المواضيع التي يدخل فيها المزاج فقد وصف عقد النكاح في القرآن الكريم "بالميثاق الغليظ" [3, ص 83].

В качества второго примера этого явления можно отнести русский термин «суррогатная мать — الأم البديلة». Следует отметить, что хотя некоторые переводоведы, как А. А. Леоньев, В. Г. Кузнецов отмечают, что нет разницы между лакуной и безэквивалентной единицей, другие, как И. А. Стернин, З. Д. Попова, М. А. Стернина подчеркивают, что соотношение лакун, безэквивалентных единиц и национальных концептов далеко не такое простое и однозначное, как может показаться на первый взгляд; Отсутствие в том или ином языке определенного слова (лакуна) не всегда свидетельствует об отсутствии в концептосфере этого народа соответствующего концепта [19, с. 205–223]. По мнению З. Д. Попова и др., если под безэквивалентной единицей понимают «единицу, имеющуюся в одном языке и отсутствующую в другом», то лакуна — «это отсутствие единицы в одном языке при её наличии в другом» [16, с. 36]. То понятие «безэквивалентная лексика» можно считать переводоведческим термином, охватывающим только лексическую область языка, а лакуна — термин культурологический, характеризующий «пробел» в том числе и в лексическом составе языка. По нашему мнению, это означает, что разница между лакуной и безэквивалентной единицей появляется только в системе знаков, а не в системе понятий. Безэквивалентные единицы и лакуны всегда выявляются «в парах»: если в одном языке есть лакуна, то в сопоставляемом языке — безэквивалентная единица, и наоборот. Например, при переводе с арабского языка на русский термин "عَدَّة" считается безэквивалентным термином, существующим в языке оригинала и отсутствующим в языке перевода, в то же время его можно считать лакуной в лексическом составе русского языка по сравнению с лексическим составом арабского языка.

Проблемы перевода юридической терминологии

Основная проблема перевода юридических текстов заключается в том, что юридическая терминология всегда отражает особенности правовой системы конкретной страны. По мнению В. М. Нестеровича, «задача переводчика по осуществлению перевода юридических текстов ещё сильнее осложняется, когда в исходном и переводящем языках используется несколько правовых систем, располагающих собственной юридической терминологией» [15, с. 78]. Занимаясь вопросами перевода юридических текстов, М. С. Воробьева отмечает, что при переводе юридических документов от переводчика требуется не только профессионального знания двух языков — ИЯ (исходного языка) и ПЯ (переводящего языка), но и хорошего знания во многих сферах жизни общества. Кроме того, он должен быть осведомлен в особенностях культуры того или иного государства [5, с. 64].

С точки зрения А. С. Киндеркнехта, основные трудности в переводе юридических текстов связаны, как правило, с интерпретацией профессиональной юридической терминологии. Тем более, процесс толкование терминов и стоящих за ними юридических понятий в данной конкретной системе права — «камень преткновения начинающих переводчиков». Учёный полагает, что существующие двуязычные словари юридических терминов иногда не могут решить проблему перевода, так как различные контексты требуют знания того, какой вариант перевода выбрать в каждом конкретном случае. Трудности могут быть преодолены в ходе консультации и даже совместной работы со специалистами права, а также путем обращения к большому объёму аутентичных документов, где встречается искомая терминология, для выяснения лингвистического окружения термина и его сочетаемости [12, с. 23].

Проблемы перевода арабской юридической терминологии:

В результате анализа собранного материала среди проблем перевода арабской юридической терминологии на русский язык выделяются следующие моменты:

1. Несоответствие объёма семем юридического термина в исходном и переводящем языках, т. е. когда многозначному термину-оригиналу соответствует однозначный термин в языке перевода. Известно, что одними из требований, предъявляемых к термину, являются однозначность и независимость от контекста [10, с. 55]. Однако терминологическая реальность расходится с теорией, что в особенности касается юридических терминов, которые характеризуются многозначностью (в пределах одной терминологической системы) и контекстуальной обусловленностью. По мнению С. В. Гринева, под полисемией (многозначностью) принято считать «использование одной лексической формы для

обозначения нескольких понятий» [7, с. 99]. В качестве примеров этого явления можно привести арабские многозначные термины «وكيل», «موكل» и «توكيل», которые передаются на русский язык как «*поверенный, агент*», «*доверитель, принципал*» и «*доверенность, поручение*». Согласно ст. 971 ГК по договору поручения одна сторона (*поверенный*) обязуется совершить *от имени и за счет другой стороны (доверителя)* определенные юридические действия. Права и обязанности по сделке, совершенной поверенным, возникают непосредственно у доверителя. При этом по агентскому договору одна сторона (*агент*) обязуется за *вознаграждение* совершать по поручению другой стороны (*принципала*) юридические и иные действия *от своего имени, но за счет принципала либо от имени и за счет принципала* (ст. 1005 ГК). В гражданском праве если под *доверенностью* понимается письменное уполномочие, выдаваемое одним лицом другому для представительства перед третьими лицами (ст. 185 ГК), то *поручение* — это письменное уполномочие, выдаваемое одним лицом другому для совершения юридических действий от его имени и за его счет (ст. 971 ГК).

Исследователи согласны, что явление полисемии вредно и вызывает затруднения при чтении литературы, при коммуникации, нарушает взаимопонимание, ведет к шаткости представлений. В результате неизбежен вывод о том, что полисемия в терминологии в идеале должна устраняться [14, с. 20; 6, с. 48]. На наш взгляд, если полисемия является нежелательной в терминологии на уровне одного и того же языка, то она считается более нежелательной при переводе данной терминологии на другой язык. Наличие многозначных терминов в тексте затрудняет работу переводчика, так как выбор правильного варианта перевода зависит только от контекста, что противоречит одному из основных признаков термина (контекстуальная независимость). Наглядным примером этого явления является арабский термин «كفالة», который наряду с первой семемой «один из способов обеспечения обязательств. По договору П. поручитель отвечает перед кредитором другого лица за исполнение его обязательства (полностью или в части)» (ст. 361 ГК) имеет еще дополнительные ключевые семемы:

- в СК выплата средств на содержание детей и (или) нетрудоспособного нуждающегося супруга (ст. 24 СК);
- в УПК мера пресечения, состоящая в деньгах или ценностях, вносимых в депозит суда обвиняемым, подозреваемым либо другим лицом или организацией в обеспечение явки обвиняемого, подозреваемого по вызовам лица, производящего дознание, следователя, прокурора, суда (ст. 99 УПК),

При переводе невозможно выбрать правильный вариант этого термина вне зависимости от контекста (ср. *عقد الكفالة* — договор *поручительства*, — أطلق سراح المتهمين بكفالة — *Оба обвиняемых освобождены под залог*).

2. Вторая проблема, возникающая при передаче арабской юридической терминологии на русский язык — использование одного и того же термина в разных значениях в разных областях знания. Здесь речь идёт об омонимии термина. Однако следует не смешивать полисемию с омонимией. Российский терминовед С. В. Гринев отмечает, что когда одной лексической единицей называется несколько понятий, то это может быть или полисемией (многозначностью) или омонимией. С его точки зрения общность омонимии и полисемии состоит в использовании одной лексической формы для обозначения разных понятий, но различие между ними состоит в том, что полисемия наблюдается в рамках одной системы, а омонимия — в пределах разных систем или подсистем, т. е. вопрос о том, что «в скольких сферах употребляется разнозначный термин?» является отправной точкой при определении разницы между полисемией и омонимией [см. 7, с. 100–101]. Это значит, что если под полисемией понимается наличие у одного и того же слова нескольких связанных между собой значений, то омонимия — это звуковое совпадение разных слов, которые семантически не связаны друг с другом.

Этим объясняется толкование терминов-омонимов, как правило, в отдельных словарных статьях, а полисемичного термина в одной словарной статье. Например, полисемичный термин «залог» в значениях *رهن* (как действие), *رهن أو مرهون* (как предмет), *كفالة* (как денежная гарантия) и *كفالة (ضمانة)* (в переносном общепотребительном значении) (*залог нашего успеха* — *ضمانة نجاحنا*) даётся в одной словарной статье. В то же время этот же термин в качестве омонима даётся в отдельных словарных статьях, см. термин «залог» в юридическом значении *كفالة* — *مرهون* — *رهن* и в грамматическом значении *صيغة الفعل* (*действительный залог* — *صيغة فعل مبني للمعلوم*) [см. 3, с. 272]. Это означает, что полисемия и омонимия — не одно понятие, наоборот, это два разных, но взаимосвязанных между собой понятия, что доказывает ученый-терминовед В. М. Лейчик: «Если в результате расщепления значения термина или переносе наименования на другое понятие в семантической структуре полученных терминов сохраняется общая главная сема и расходятся второстепенные, то образуется многозначность; если же имеет место совпадение второстепенных сем, а главная сема расщепляется, то образуется семантическая омонимия» [цитата 7, с. 99–101].

Примером омонимии в арабском языке является термин «حلول» в значениях «истечение» и «суброгация» (ср: *حلول الأجل* — «*истечение* срока», *هو حوالة الحق في تعويض الضرر من المؤمن له إلي المؤمن* — *«суброгация»* — это переход к страховщику прав страхователя на возмещение ущерба»).

Межнаучную терминологическую омонимию как отдельный вид омонимии выделяет А. А. Реформатский. Ее суть заключается в том, что «один и тот же термин может входить в разные терминологии данного языка» [18, с. 88]. Учитывая однозначность термина в данной сфере употребления как один из основных предъявляемых к значению термина требований, Т. Р. Кияк отмечает, что если данная лексическая форма используется в других значениях и в других областях знания, то это не влияет на однозначность в данной области знания [13, с. 8]. На наш взгляд при переводе омонимия считается невинной, если она наблюдается на уровне разных систем, и в то же время — вредной — на уровне одной и той же системы.

3. Помимо многозначности и омонимии к трудностям при передаче терминов приводит такое явление, как синонимия. При изучении различных словарей, ознакомлении с научными трудами и учебниками мы обнаруживаем термины, очень похожие по своему значению, или имеющие одно и то же содержание. По мнению Гринева Гриневица «проблема синонимии терминов, т. е. использования нескольких специальных лексических единиц для именованного понятия, является одной из наиболее важных проблем терминоведения» [8, с. 102]. Следует отметить, что синонимия в нашем материале больше обнаруживается в русской терминологии, нежели в арабской. Необходимо отметить синонимичные выражения, обозначающие понятия синонимии терминов, встречающиеся у С. В. Гринева:

- 1) синонимия;
- 2) дублетность;
- 3) эквивалентность;
- 4) вариантность [7, с. 107].

Учитывая спектр возможных обозначений синонимии, С. В. Гринева вводит термин равнозначность, а также производный от него термин равнозначные термины. «Равнозначные термины — это термины с одинаковым или подобным значением, используемые для называния одного понятия». Равнозначные термины можно разделить на «термины-синонимы (синонимичные термины) — термины одного языка с тождественным или подобным значением (равнозначные термины одного языка) и эквиваленты — разноязычные термины с тождественным или подобным значением (разноязычные равнозначные термины). Из положений лингвиста о равнозначных терминах следует, что их в свою очередь тоже можно разделить на абсолютные синонимы (с тождественным значением), и условные или неполные синонимы (с подобным значением) [там же, с. 109–112].

В настоящей работе наблюдаются следующие типы синонимических рядов:

- 1) Абсолютные синонимы, которые подразделяются на:

– варианты (термины-синонимы, полученные вариацией формы термина), например, *вакф* — *вакуф*, *заработная плата* — *зарплата*, *совместный владелец* — *совладелец*, *генеральный подрядчик* — *генподрядчик*. Как видно, подобная вариация больше распространена в русском языке, чем в арабском, что связано с не распространенностью сокращений в арабском языке.

– дублеты (полные термины, выражаемые разными лексемами, например, *عمولة* — *كومسيون* — *سمسرة*, *مستعير* — *مقترض*, *إعسار* — *إفلاس*, *إعسار* — *اقتراع*, *فرانشيز* — *تصويت* — *الامتياز التجاري* — *الامتياز التجاري*, *жена* — *супруга*, *муж* — *супруг*, *заклад* — *ипотека* — *залог недвижимости*, *полигамия* — *многобрачие*, *штраф* — *нестойка* — *пеня*).

Как выясняется из примеров, дублетные синонимические ряды часто пополняются за счет заимствованных терминов. Это чаще наблюдается в русском языке, чем в арабском. Дело в том, что арабская юридическая терминология является одной из наиболее арабизированных терминосистем. Анализ собранного материала также показывает, что второй тип абсолютных синонимов широко распространяется в арабском языке по сравнению с другими типами синонимов.

- 2) Условные синонимы, которые делятся на:

– квазисинонимы (термины с частично совпадающим значением, условно используются как равнозначные в рамках информационных и документальных систем (например, *عربون* — *مقدم*, *калым* — *махр*, *брак* — *никах*, *развод* — *талак*) (более подробно см. вторую главу настоящей работы);

– разнопонятийные синонимы (условные синонимы, называющие один и тот же денотат, которому соответствуют несколько различные понятия [Гринева, 1993: 109–112] (например, *агент* — *поверенный*, *принципал* — *доверитель*). Разница между этими терминами заключается в том, что *агент* и *принципал* считаются сторонами агентского договора, в то время как *поверенный* и *доверитель* — сторонами договора поручения. Согласно ст. 971 ГК по договору поручения одна сторона (*поверенный*) обязуется совершить *от имени и за счет другой стороны (доверителя)* определенные юридические действия. Права и обязанности по сделке, совершенной *поверенным*, возникают непосредственно у *доверителя*. При этом по агентскому договору одна сторона (*агент*) обязуется за *вознаграждение* совершать по поручению другой стороны (*принципала*) юридические и иные действия *от своего имени, но за счет принципала либо от имени и за счет принципала* (ст. 1005 ГК).

Данного рода синонимы имеют двоякую разницу — семантическую и функционально-прагматическую. Семантическая разница (выделена выше жирным шрифтом) заключается в том, что **поверенный** действует от имени и за счет доверителя, тогда как **агент** действует от своего имени, но за счет принципала либо от имени и за счет принципала. Функционально-прагматическая же разница (что связано опять-таки с семантической) содержится в том, что «агент» и «принципал» являются сторонами агентского договора, а «поверенный» и «доверитель» — сторонами договора поручения.

Именно все эти моменты осложняет процесс юридического перевода. Эти четкие разграничения учитываются при оформлении договоров (агентского договора или договора поручения). Соответственно, они должны быть учтены и при переводе.

Итак, наличие терминологической синонимии и терминов-синонимов не вызывает сомнения. Эта проблема еще далека от своего разрешения, существует много разногласий. Некоторые терминоведы считают, что в терминологии имеются синонимы, но это нежелательно. Другие утверждают существование терминов-синонимов, но они различают синонимию в терминологии и в общем языке. Третьи считают, что синонимия характерна терминам, как и другим словам. Но, пожалуй, единственное, в чем мнения большинства терминоведов не расходятся — это признание терминологической синонимии явлением ненужным и иногда вредным, поскольку термин должен быть однозначным и точным, а синонимия якобы не выполняет в терминосистемах никаких функций, а лишь затрудняет взаимопонимание и вызывает бесчисленные споры о таких терминах и неуверенность в том, что пользующиеся ими специалисты говорят об одном и том же понятии [7, с. 106–107]. При переводе, по нашему мнению, синонимия считается вредной и затрудняет работу переводчика, тем более выбор точного и подходящего варианта еще осложняется тем, что не все компоненты синонимических рядов всегда оказываются полными с семантической точки зрения.

Наглядным примером этой проблемы считаются термины «калым» как заимствованный из тюркского языка термин и «махр» как термин арабского происхождения. Оба термина якобы считаются полными синонимами и соответствуют арабскому термину "مهر". Однако **махр** и **калым** различаются по многим параметрам. Махр — это обязательная выплата женихом своей будущей невесте (только ей, а не семье). Стоимость **махра** определяет будущая супруга, а не её семья, как в случае с калымом. Поэтому можно сказать, что **калым** — это плата за невесту, а **махр** — выплата невесте. Кроме того, махром может служить всё то, что подлежит купле-продаже. Если же в момент заключения брака махром оказалось то, что нельзя ни купить, ни продать, то, по мнению учёных, в этом случае следует выплатить **махр мислий** (махр, соответствующий уровню и статусу первоначальному, или принятый в этом регионе). Выплата махра преследует иные цели, нежели калым. Во-первых, это повеление Всевышнего не является компенсацией для семьи, а денежной оценкой невесты. Махр символизирует решительность мужчины вступить в брак и его серьёзное отношение к браку, умение выполнить требования и обеспечить семью. Во-вторых, махр направлен на защиту женщины в случае, если она останется без мужа. Поэтому распоряжаться имуществом или деньгами может только она, а не её семья. Жена может отдать часть своего махра мужу, чтобы помочь ему в бизнесе или потратить на семейные нужды, когда супруг не может обеспечивать семью по объективным причинам. Калым выплачивают до вступления молодых в брак или в день свадьбы. Махр обычно передают во время совершения никаха, когда **имам** спрашивает жениха и невесту о махре и её согласии на такой махр. Этот вид махра называется «**махр муаджаль**» "مهر مُعَجَّل", то есть даруемый сразу. С позиции всех мазхабов, кроме ханафитского, никах без махра не является действительным. По мнению Абу Ханифы, такой брак нежелателен. Махр можно выплатить позже, но не сильно затягивая, если стороны договорились об этом. Такой вид получил название «**махр муаххар**» "مهر مُؤَخَّر" [24]. Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что термины «махр» и «калым» трудно считать полными синонимами.

4. Наличие терминов присутствующих в правовой системе подлинного языка (арабского языка) и отсутствующих в правовой системе переводящего языка (русского языка). Это связано, в основном с национально-культурным содержанием терминов, не имеющих никакого эквивалента в системе понятий другого общества. В.М Нестерович отмечает, что большинство трудностей перевода терминов «связаны с проблемами передачи содержания обозначаемых ими правовых понятий, отсутствующих в правовой системе языка перевода» [15, с. 78]. Здесь речь идёт о так называемой безэквивалентной лексике.

Безэквивалентность ярче всего проявляется в культурно-нагруженных терминах. В нашем материале таковыми оказались термины СК. Известно, что термины семейного кодекса в Египте лежат в большинстве своем в русле исламского права, что затрудняет передачу их на русский язык или освоение их россиянам. Терминологическая безэквивалентность разных правовых систем может быть обусловлена наличием у юридических терминов лингвокультурного компонента, поскольку право отражает исторические события, традиции и культуру народа.

В качестве примеров БЭЛ выступают семейно-брачные арабские термины типа **خلع, طلاق, بالثلاثة, طلاق بانن, طلاق رجعي, عدة, زواج المتعة**. Имея узко-специфические (шариатские) элементы значения, подобные термины с большим трудом

поддаются передаче на другие языки и в том числе русский, где соответствующие понятия истекают совсем из иных, чем шариат, источников.

5. Противоположным к указанному явлению является наличие понятий, соответственно и терминов в правовой системе ПЯ (русского) при отсутствии их в системе ИЯ (арабского). Здесь речь идёт о лакунах. В качестве примеров этого явления, как уже было указано выше, можно привести термины суррогатная мать и фиктивный брак, функционирующие в русской правовой системе как европейской и отсутствующие в арабской как консервативной системе. По сравнению с предыдущим явлением лакуны в нашем материале гораздо реже встречаются.

6. К проблемам, касающимся передачи юридической терминологии между арабским и русским языками, еще относится несоответствие правового содержания даже таких терминов, которые принято считать полными эквивалентами. По мнению Р. Давида «Отсутствие совпадения между понятиями и даже между принятыми там и здесь правовыми категориями представляет собой одну из самых больших трудностей для юриста, желающего провести сравнение различных правовых систем» [9, с. 9]. Примерами указанного явления считается термин — سن الرشد «*совершеннолетие*» — «установленный законом возраст, с достижением которого гражданин становится полностью дееспособным» [4, с. 507]. Дело в том, что совершеннолетие, согласно египетской правовой системе, определяется двадцатидвухлетним возрастом (ст. 44 ГК АРЕ), а в русской правовой системе — восемнадцатилетним возрастом (ст. 21 ГК РФ). Следует отметить, что в УК Египта совершеннолетним признается лицо, которое ко времени совершения преступления исполнилось 18 лет, в России — 16 лет. При этом совершеннолетие определяется как установленный законом возраст, с достижением которого гражданин подлежит уголовной ответственности (ст. 20 УК РФ, ст. 111 закона о правах ребенка в АРЕ).

Следует также не смешивать термин سن الرشد — «*совершеннолетие*» с термином سن الزواج — «*брачный возраст*». Под брачным возрастом понимается «установленный законом минимальный возраст вступления в брак» [Там же, с. 54]. Если в Египте минимальный возраст для вступления в брак для мужчин определен в 18 лет, для женщин — в 16 (ст. 17 СК АРЕ), то согласно ст. 13 СК РФ в России существует одинаковый для обоих полов брачный возраст — 18 лет. Однако при наличии уважительных причин органы местного самоуправления вправе по просьбе лиц, вступающих в брак, снизить указанный возраст, но не более чем на два года (в законах субъектов РФ могут быть предусмотрены исключительные случаи, когда брак допустим раньше достижения 16 лет). В качестве других примером можно привести термины — زواج брак, — طلاق развод (подробнее об этом см. выше).

7. В практическом юридическом переводе, терминологические единицы должны переводить переводчики, владеющие не только языками, но и имеющие знания в области права, которые знакомы с точным содержанием различных терминов. Это объясняется тем, что в исходном языке и языке перевода используются разные правовые системы, располагающие самостоятельной юридической терминологией. Тонкости содержания терминов могут вести некомпетентного переводчика в путаницу и привести к неточному переводу. Примером таких токоостей служит разница в содержании указанных выше русских терминов «поверенный — агент», «доверитель-принципал», соответствующие арабским «وكيل» и «موكل». Следует отметить, что словарь оказывает определенную помощь переводчику, однако правильно подобрать необходимый термин всегда остается за эрудированным переводчиком.

8. Отсутствие специальных двуязычных словарей юридических терминов представляет не менее важную проблему в процессе перевода. В настоящем исследовании в связи с отсутствием специальных арабско-русских и русско-арабских словарей, нам пришлось не только смотреть дефиницию каждого термина с начала в арабских, а потом в русских словарях, но и следить за использованием арабских и русских терминов в сходном контексте, что способствовало найти подходящий переводческий вариант.

Таким образом, проблемы перевода юридической терминологии касаются лингвистических аспектов, что заключается в синонимии, многозначности, омонимии и факторов, связанных с профессиональными качествами переводчика, в том числе недостаточные фоновые знания, а также наличия терминов, присутствующих в правовой системе одного языка и отсутствующих в системе другого, что связано в основном с проблемами межкультурной коммуникации. Не менее проблематичным является вопрос об отсутствии специальных арабско-русских и русско-арабских словарей, способных оказать существенную помощь переводчику.

Способы передачи арабской юридической терминологии:

Анализ практического материала показывает, что арабские юридические термины можно передать на русский язык четырьмя основными способами:

1. Перевод эквивалентным термином
2. Транскрипция / транслитерация
3. Калькирование
4. Описательный перевод

Первый прием используется для передачи эквивалентных понятий, последние же три свойственны безэквивалентной терминологической лексике.

1. Анализ собранного материала показал, большинство арабских юридических терминов имеют свои эквиваленты в русской правовой системе. Подобных терминов в нашем материале насчитывает 735 терминов или 90.7 % от общего числа (811).

Как уже стало ясно, эквивалентность устанавливается семантическим сопоставлением арабских и русских терминов. Т.е. сопоставление семантических множителей рассматриваемых терминов. Нередко установлению эквивалентности способствует структурное значение (внутренняя форма) термина (Ср. — *محاكمة*, *قاضي* — суд, *معيّر* — займодавец, *عقد العارية* — договор займа, *الحراسة القضائية* — судебный секвестр, *المستأجر من الباطن* — субарендатор и др). Однако при отсутствии внутренней формы (Например, в случае заимствования) решающую роль играет компонентный анализ (Ср. *المحيل* — цедент, *المحال إليه* — цессионарий, *الإيجار التمويلي* — лизинг, *الامتياز التجاري* — франчайзинг).

На основании компонентного анализа выявляются полные и частичные эквиваленты. Полными эквивалентами считаются термины *عربون* — Задаток, *سمسة* — комиссия, *سر مصرفي* — Банковская тайна, *أثر رجعي* — Обратная сила, *عقد الكفالة* — Договор поручительства. Так, частичными эквивалентами выступают термины *زواج* — брак, *طلاق* — развод, *سن الرشد* — совершеннолетие, *سن الزواج* — брачный возраст, *مهر* — калым. Особый интерес вызывает термин договор купли-продажи, с точки зрения семантической является полным эквивалентом, а с точки зрения структурной — частичным.

2. Одним из способов передачи юридической терминологии с арабского на русский можно назвать транскрипцию / транслитерацию. Как уже было отмечено, данный способ употребляется для передачи безэквивалентной терминологической лексики, распространенной, прежде всего, в семейной терминологии.

Известно, что транскрипция и транслитерация — два приема освоения заимствованных лексик. В нашем случае языком-источником является арабский. Другими словами, здесь транскрипция и транслитерация рассматриваются как способы ассимиляции арабских юридических терминов русским языком.

Транскрипция является самым распространенным методом передачи безэквивалентных терминов. Л. С. Бархударов указывает на то, что «при транслитерации передается средствами ПЯ графическая форма (буквенный состав) слова ИЯ, а при транскрипции — его звуковая форма» [4, с. 96]. Известно, что арабский и русский языки разносистемны, и, следовательно, наряду с лексическими, грамматическими и синтаксическими различиями имеются различия и в звуковой системе, т. е. фонетической системе этих языков. Например, в арабском языке наличествуют такие фонемы, как (ج), (ح), (ع), (غ), (و), (ه), которые отсутствуют в русском языке. Согласный звук (ج) передается сочетанием двух согласных (дж) (*مُعَجَّل مهر* — махр *مُؤَدْجَاله*), (ح) звуком (х) (*مَحْرَم* — махрам), (غ) звуком (г) (*شِغَار* — Шигар), а (ع) звуками (и), (у), (а), (о) (*خُلْع* — ху́л, *لِئَان* — лиан). Арабские гласные фонемы (ه), (و) являются специфическими фонемами. В русском языке таких фонем нет. Они передаются на русский язык следующим образом: (و) — как (в) (*فَتْوَى* — фетва), (ه) — как (х) (*الظَهَار* — зихар). [17, с. 92–169].

Под калькированием подразумевается «образование новых слов или введение в язык новых способов синтаксического построения путём заимствования лексико-семантических и лексико-синтаксических моделей другого языка или языков и заполнения их морфемами данного языка» [1, с. 188]. Так, можно сказать, что калькирование — это способ перевода лексической единицы оригинала путём замены ее составных частей-морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) — их лексическими соответствиями в ПЯ. При этом надо различать семантические и словообразовательные кальки. По мнению А. С. Араповы под словообразовательной калькой понимается создание нового слова в результате поморфемного перевода иноязычного слова. Например, русское слово «трёхкратный» калькирует второй компонент арабского термина «*طلاق بالثلاثة*». При этом, когда речь идёт о семантической кальке, нового звукового комплекса не создаётся, а используется уже существующее слово, у которого появляется новое значение под влиянием иноязычного слова. Этим же способом передаётся на русский язык второй компонент арабских терминов *الطلاق البائن* — окончательный развод, *الطلاق الرجعي* — обратимый развод, *مهر المثل* — типовой махр [3, с. 15–25]. По мнению И. С. Алексеева, «описательный способ перевода — это лексическая замена с генерализацией, сопровождаемая лексическими добавлениями и построенная по принципу определения понятия» [1, с. 169]. Данный способ перевода тесно связан с первыми способами (транскрипцией и транслитерацией). Примером может служить арабский термин «*خُلْع*», который передаётся на русский язык как ху́л. Однако этот способ во многих случаях оказывается недостаточным для передачи содержания юридического термина носителю русского языка и требует от переводчика описать переведенный термин, как — «развод по инициативе жены» [17, с. 169]. Таким же способом передаются на русский язык такие термины, как *فتوى* — фетва — «заклучение, даваемое муфтием» [Рахманов, 2003: 92–93]; *عِدَّة* — «идда» — «срок времени, при котором нельзя женщине выходить замуж после развода с мужем или его смерти» [Шанта, 2009: 77]; *زواج المتعة* — мутъат — «заключению брака за деньги на один день, неделю и т. д.» [2, с. 143–144].

Следует также отметить, что культурологически обоснованные арабские юридические термины иногда передаются на русский язык смешанным способом (калькирование + транскрипция) (Ср *الطلاق الثلاثة* — *троекратный талак*, *مهر المثل* — *типовой махр*, *طلاق بائن* — *полный талак*).

Способы перевода арабской юридической терминологии и их процентное соотношение можно изложить в следующей таблице:

№ п/п	Наименование способа перевода	Число способов	Процентное соотношение
1	перевод эквивалентным термином	735	90.7 %
2	калькирование	21	2.6 %
3	транскрипция / транслитерация	32	3.9 %
4	описательный перевод	16	1.9 %
5	Смешанный способ (калькирование + транскрипция)	7	0.9 %

Наглядно распределение способов перевода арабской юридической терминологии на русский язык графически можно изобразить следующей диаграммой:



Проанализировав полученные данные, можно отметить, что преобладающее количество терминов, имеющих полные соответствия в переводящем языке. вследствие чего высказывание о том, что главным приёмом перевода юридических терминов является перевод эквивалентным термином. Транскрипция и транслитерация очень редко наблюдается как способ передачи терминологии ГК, чьи вопросы в основном лежат в русле романо-германского права, как в Египте, так и в России. Однако они считаются доминирующими способами при передаче арабской терминологии СК, чьи вопросы во многом, как уже было отмечено, лежат в русле мусульманского права. В качестве способа передачи безэквивалентной терминологии, второе место занимает калькирование, в третьем – описательный перевод. Последний способ (смешанный способ) очень редко наблюдается в нашем материале.

Заключение

Проведенный в работе анализ позволил прийти к следующим выводам по результатам диссертационного исследования:

1. Для осуществления юридического перевода, то переводчик должен:

А) ознакомиться с разными аспектами терминологических систем ИЯ и ПЯ (лингвистическими и нелингвистическими);

Б) быть не только билингом, но и бикультурным, так как передача терминов юридического дискурса всегда представляет собой перевод из одной правовой системы в другую;

- С) уметь работать с терминологией и знать основную технологию перевода.
2. При передаче юридической терминологии с одного языка на другой словарь оказывает определенную помощь переводчику, однако правильно подобрать необходимый термин всегда остается за эрудированным переводчиком.
 3. Многие термины, особенно семейной, отчасти гражданской юриспруденции, имеют культурную нагрузку, поскольку они касаются социального, духовного, экономического и даже политического строя общества. Именно подобная нагрузка зачастую затрудняет передачу терминов на другой язык.
 4. Полные терминологические соответствия всегда наблюдаются, когда речь идет о вопросах гражданского права, лежащих в русле романо-германского права и редко – о вопросах семейного права, лежащих во многом в русле исламского права. Это объясняется различием правовых систем в СК АРЕ и РФ, при их сходстве в ГК обеих стран.
 5. Безэквивалентные термины больше всего доминируют в семейном кодексе, особенно когда речь идет о вопросах личного статуса (брачно-семейные и наследственные отношения), лежащих в русле мусульманского права.
 6. При передаче юридических терминов с арабского языка на русский наряду с лингвистическими проблемами, такими как омонимия, синонимия, полисемия, существуют другие проблемы, такие как недостаточные фоновые знания, отсутствие арабско-русского или русско-арабского словаря юридических терминов, наличие терминов с культурной нагрузкой.
 7. Наличие многозначных терминов в тексте затрудняет работу переводчика, так как выбор правильного варианта перевода зависит только от контекста, что противоречит одному из основных признаков термина (контекстуальная независимость), поэтому полисемия считается нежелательной при переводе.
 8. При переводе синонимия считается вредной и затрудняет работу переводчика, тем более выбор точного и подходящего варианта еще осложняется тем, что не все компоненты синонимических рядов всегда оказываются полными с семантической точки зрения.
 9. Самый распространенный способ перевода юридической терминологии — выявление в языке перевода (ЯП) эквивалента термина языка оригинала (ЯО). Это объясняется тем, что большинство анализируемых терминов существует в гражданском кодексе, чьи вопросы в основном лежат в русле романо-германского права, как в Египте, так и в России.
 10. При отсутствии в русском языке эквивалентного или вариантного соответствия арабских юридических терминов, переводчику приходится прибегать к описательному переводу, калькированию и транслитерации или Транскрипции.

Литература:

1. Алексеева, И. С. Введение в перевод введение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
2. Аль-Кахиби, м. Семейные отношения в исламе. — М., 2009. — 192с.
3. Арапова Н. С. Калька в русском языке послепертровского периода. Опыт словаря. — М.: Изд-во МГУ, 2000. — 320 с.
4. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода. М.: «Междунар. отношения», 1975 г. — 240 с.
5. Воробьева М. С. Перевод юридических текстов // Проблемы языка и перевода в трудах молодых учёных / под ред. В. В. Сдобникова. – Нижний Новгород.: НГЛУ, 2016. С.61–64.
6. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах: Учебное пособие для филолог. спец.вузов. — М.: Высш. шк., 1987. — 104 с.
7. Гринев С. В. Введение в терминоведение. М.: Москов. Лицей, 1993.— 309 с.
8. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Академия, 2008. — 304 с.
9. Давид Р. Основные правовые системы современности. М.: Прогресс, 1988.— 496 с.
10. Даниленко В. П. Терминология современного языка науки // Терминоведение и терминология в индоевропейских языках. Владивосток, 1987.С. 51–66.
11. Земляная Т. Б., Павлычева О. Н. Правовая терминология и природа юридического понятия // Журнал научно-педагогической информации. — 2010. — № 6. — С. 29–65.
12. Киндеркнехт А. С., Особенности перевода юридических текстов: Ученые записки Орловского государственного университета. № 5 (68), 2015 г. С.23–27.
13. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения. Киев, 1989. — 104 с.
14. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. — М.: Изд-во АН СССР, 1961. — 159 с.

15. Нестерович В. М. Проблемы перевода юридических терминов // Право и управление XXI век. № 19/ 2011.– С. 77–79.
16. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира.– Изд. 4-е, стер.– Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015. — 101 с.
17. Рахманов, А. Исламское право: Учебник для Вузов. — Т.: Издательство ТГЮИ, 2003. — 510 с.
18. Реформатский А. А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики.– М., 1968. — С. 103–126.
19. Стернин И. А., Попова З. Д., Стернина М. А. Лакуны и концепты // Лакуны в языке и речи: сб. науч. тр. / Благовещенский гос. пед. ун-т; под ред. Ю. А. Сорокина, Г. В. Быковой. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. С. 205–223.
20. Стернин, И. А. Теоритические и прикладные проблемы языкознания: избранные работы; изд. 2-е.- М.-Берлин: Директ-Медиа; 2015.-1077 с.
21. Суперанская А.В, Подольская Н. В., Васильева Н. В. Общая терминология: Вопросы теории. — М.: ЛИБРОКОМ, 2012. — 248 с.
22. <http://www.pvlast.ru>
23. <https://tj.sputniknews.ru> (дата обращения 4.11.2020).
24. <https://islam.global> (дата обращения: 6.11.2020).
25. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов — 2-е изд., стереотип. — М., 1969. — 608 с.
26. Барихин А. Б. Большая юридическая энциклопедия. М.: Книжный мир, 2010. — 960 с.
27. Борисов В. М. Русско-арабский словарь. М., 2004.—1120с.
28. Додонов В. Н., Ермаков В. Д., Крылова М. А. и др. Большой юридический словарь. М., 2001. — 790с.
29. Шанта, М. Ф. Русско-арабский терминологический словарь проповедника — Islamhouse.com., 2009.— 183 с.
30. الجزيري, عبد الرحمن. (2014). *الفقه على المذاهب الأربعة (الجزء الرابع "كتاب النكاح — كتاب الطلاق)*. د.ت. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.
31. السرطاوي, محمود علي. (2007). *شرح قانون الأحوال الشخصية*. ط3. دار الفكر. عمان. الأردن.
32. الفاسمي, بدر الحسن. (2008). *دراسات وأبحاث حول قضايا فقهية معاصرة*. ط1. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

ПРОЧЕЕ

Нужны ли человеку суперфуды?

Абасова Заира Улубиевна, преподаватель
Дагестанский государственный университет народного хозяйства (г. Махачкала)

В статье освещается понятие суперфудов, их возможная польза и необходимость введения в рацион питания современного человека. Рассмотрена актуальность грамотного подхода к составлению ежедневного пищевого рациона с добавлением в него части продуктов, относящихся к категории суперпищи в соответствии с потребностями организма человека в полезных веществах для сохранения здоровья и профилактики болезней.

Ключевые слова: суперфуд, суперпища, сбалансированное питание, биологическая ценность, экзотические продукты, антиоксиданты, обмен веществ, профилактика онкологических заболеваний, рацион питания, ягоды Годжи, сине-зеленые водоросли, защита прав потребителей, маркетинговые цели, аналоги.

Does a person need superfoods?

The article highlights the concept of superfoods, their possible benefits and the need to introduce them into the diet of a modern person. The article considers the relevance of a competent approach to the preparation of a daily food diet with the addition of a part of the products belonging to the category of super foods in accordance with the needs of the human body in useful substances for maintaining health and preventing diseases.

Keywords: superfood, superfoods, balanced nutrition, biological value, exotic foods, antioxidants, metabolism, cancer prevention, diet, Goji berries, blue-green algae, consumer protection, marketing goals.

Потребительские предпочтения разные и постоянно меняются и этот процесс не прерывается. Сегодня уже трудно представить такой город, в котором не было бы хотя бы одного заведения быстрого питания. Быстрая еда прочно заняла важное место в рационе тысяч людей. Рестораны быстрого питания остаются незаменимыми в условиях динамичного ритма жизни, но со временем многие начиная задумываться о своем здоровье задумываются и о качестве той пищи, которая составляет их рацион.

Такое отношение к своему питанию прежде всего обязано растущей популярности здорового образа жизни в общем и как одной из его части правильному питанию. Поэтому на пищевой рынок выходит целый сегмент продуктов, характеризующийся большим содержанием полезных веществ и получивших название «суперфуд». Сегодня это уже не просто модное течение, а тренд, который вошел на продовольственный рынок и прочно в нем занял свою нишу.

«Суперфуд» [1] — это условное обозначение питательных и полезных для здоровья продуктов. К ним принято относить пищу растительного происхождения, яйца [2], некоторые виды рыбы и молочные продукты.

Строгих критериев для обозначения продукта «суперфудом» нет. Но это такой термин, который объединяет в один ряд продукты питания с повышенной биологической ценностью, приносящей пользу здоровью в результате максимальной плотности питательных веществ в них. То есть, под суперфудом сегодня подразумевается полезная еда с высокой пищевой ценностью и достаточным содержанием витаминов и минералов.

Нужно отметить, что этим термином именуется не новые разработки и не замена традиционному питанию, а ряд продуктов, употребление которых дало бы возможность организму получить полный комплекс питательных веществ за один прием пищи. Этими продуктами являются продукты, имеющие кроме натурального, экзотическое происхождение и не подвергшиеся ни тепловой ни какой-либо другой обработке.

Приставка «супер» ставит своей ролью подчеркнуть претензию на высокое содержание полезных веществ в относительно небольшом объеме. Употреблять эти добавки можно без какой-либо дополнительной обработки и, значит, богатство состава сохраняется полно-

стью. Кроме того, абсолютно натуральное происхождение дает возможность заявлять о них как об абсолютно безвредных для организма, ввиду сбалансированности полезных веществ самой природой. Из всего этого следует выяснить, что же такое суперфуды, что они из себя представляют и в чем заключается их польза.

На сегодня топ-список, по версии отца-основателя теории «суперфуда» Дэвида Вульфа, состоит из тринадцати продуктов, куда вошли все известные продукты — рекордсмены по содержанию витаминов, минеральных веществ, антиоксидантов и жирных кислот Омега-3. К антиоксидантам относятся природные или антропогенные вещества, устраняющие и нейтрализующие окислительные действия свободных радикалов и других окисляющих веществ на организм человека, активно препятствуют его старению, смягчают вредное воздействие ультрафиолета и восстанавливают обмен веществ.

В зависимости от степени полезности и содержания антиоксидантов, список Вульфа включает вместе с экзотическими включает следующие продукты и выглядит так: Ягоды годжи, Какао-бобы, Спирулина, Сине-зеленые водоросли, Хлорелла, Морской фитопланктон, Семена конопли, Семена чиа, Алоэ вера, Плод нони, Мед-сырец, Пчелиная пыльца и Маточное молочко.

В целом, на просторах интернета можно обнаружить большое и разнообразное количество суперпродуктов, достигающее даже до ста пунктов, но к некоторым из них специалисты по питанию советуют относиться осторожно. В 2007 году в Европейском союзе был наложен запрет на продажу продуктов именуемых «суперфудами», если они не имели конкретных подтверждений, подкрепленными соответствующими исследованиями [3].

В то же время данные потребительских испытаний, периодически проводимые различными организациями, показывают, что среди более привычных продуктов можно найти и аналоги этим экзотическим суперфудам. Зачастую они по объему полезных качеств не только не уступают им, но и выгоднее с точки зрения цены.

В России утвержденных регламентов, в соответствии с которыми продуктам может быть присвоена приставка «супер», нет. В эту категорию включаются менее «раскрученные» продукты, но по своим свойствам способные составить конкуренцию зарубежным. Рассмотрим список зарубежных топ-суперфудов с их качественным составом и возможных отечественных заменителей.

1. Семена чиа. Содержат 21 % белка, 17 % омега-3, омега-6 жирных кислот, рекордное содержание кальция, цинка, железа, белка. Эффективно притупляют чувство голода за счет того, что при соединении с жидкостью, набухают и увеличиваются в несколько раз. Практически не имеют вкуса, подходят к любому блюду, мощный антиоксидант. Его более доступный отечественный аналог семена льна. Это наш русский суперфуд, в котором в большом количестве есть омега-3, омега-6 и альфа-линолиевая кислота. В семенах льна также содержатся эстрогеноподобные вещества — лигнаны, нормализующие деятельность гор-

мональной системы. Использование семян льна в пище является залогом профилактики онкологических заболеваний женской половой сферы, нормализует уровень холестерина, положительно влияет на суставы и работу сердца.

2. Ягоды Годжи. Снижение веса от этих ягод научно не доказано, но они содержат максимальное количество витамина С — его в 300 раз больше, чем в цитрусах. Ягоды богаты минералами, моно- и полисахаридами, имеют 18 аминокислот, включая незаменимые, каротиноиды, флавоноиды. Годжи — отличный энергетик, улучшает мозговую деятельность и повышает работоспособность. Российские аналоги: клюква, шиповник, брусника.

3. Ягоды асаи — это много антиоксидантов, полезных жиров, бензойной кислоты и антоцианов. Порошок асаи — кладезь мультивитаминов, поддерживающих иммунную систему, здоровье кожи, предотвращающих старение. Отечественные аналоги: черника, брусника, клюква.

4. Зерна киноа. Их состав содержит большое количество грубой волокнистой клетчатки, микроэлементов, фолиевой кислоты. Низкий гликемический индекс позволяет их использовать лицам, страдающим диабетом. Их отечественные заменители: семена лебеды, гречка.

5. Хлорелла. Одноклеточная водоросль, в избытке содержащая хлорофилл и магний. Считается, что хлорофилл поднимает иммунитет и повышает уровень гемоглобина в крови. Кроме этого, хлорелла отлично адсорбирует и очищает кожу, кишечник и другие органы от шлаков и токсинов. Приводит в норму содержание глюкозы в крови и нормализует процессы пищеварения. Отечественный аналог — иные водоросли, в частности, фукус, петрушка.

6. Спирулина. Сине-зеленая водоросль, натуральный мультивитамин содержит 80 % суточной потребности витамина А, железо, полноценный белок, с 60 %-ми протеина и полный аминокислотный профиль (включая незаменимые аминокислоты). Спирулина является важным компонентом питания спортсменов. В ней нет фитострогенов и глютен. Отечественный аналог — другие доступные водоросли. Шпинат.

7. Порошок из семян перуанской маки. Обладает высокой энергетической ценностью, богатым микро — и макроэлементарным составом. Мака — суперфуд с острым и пряно-горьким вкусом, напоминающим редьку. Адаптоген, мощный иммуностимулятор, стабилизирует состояние мочеполовой системы, увеличивает выносливость и повышает защитные силы организма. Отечественный аналог — льняное семя, соя.

8. Каму-каму. Ягоды, содержащие в своем составе витамина С в 50 раз больше, чем цитрусовые. Содержат много микроэлементов, в их числе железо, кальций, калий, магний, фосфор и аминокислоты. Каму-каму регулирует и поддерживает нервную систему и работу сердца, участвует в очищении печени и способствует профилактике нейрозаболеваний и болезни Альцгеймера. Отечественный аналог — крыжовник.

9. Кокосовая вода. Богата содержанием калия и магния. Способствует восстановлению энергетического баланса,

помогает организму восстановиться после высоких нагрузок. Отечественным аналогом является вода с соком лимона и медом.

Помимо этого, к суперфудам можно причислить пропущенные семена и микрозелень практически любых культур, так как в них содержатся ценные микро- и макроэлементы, необходимых для развития растения. К суперпище однозначно относят и продукты пчеловодства (мед, маточное молочко и т. д.) В их составе натуральные сахар, ферменты, биологически активные вещества, гормоны и другие полезные компоненты.

В то же время многие специалисты по питанию, диетологи и организации, связанные с переработкой и производством продуктов питания скептически настроены к суперпродуктам. Например, британская группа «Cancer Research UK», сферой деятельности которой является изучение механизмов возникновения онкологических заболеваний, утверждает, что это не более, чем маркетинговый ход, не имеющий обоснования с точки зрения науки. На данной позиции стоят и авторы журнала «DECO Proteste», выступающие на стороне Общества защиты потребителей: «Суперфуды, как бы вам не гласила реклама — не есть панацея от всех болезней. Конечно, польза от их применения в ежедневном рационе есть, но этого эффекта можно добиться, если выбирать более доступные отечественные аналоги».

В Италии ассоциация прав защиты потребителей «Altroconsumo» также придерживаются данной позиции. Они считают, что важно не то, какие суперфуды вы используете в пищу, а насколько уместны и органичны эти продукты в рационе человека. Помимо тех вопросов, касающихся полезности и незаменимости суперфудов в пище встает еще и другая проблема. Проблема этики использования приставки «супер». Ведь добавляя к своей продукции приставку эту приставку, производители автоматически бросают тень на другие продукты, формируя представление о других продуктах у потребителей как недостаточно полезные. А в этом уже, по мнению «Altroconsumo», усматриваются элементы недобросовестной конкуренции.

Поэтому введение ограничений на свободное пользование термином Superfood, явилось действительно необходимой мерой. Как подтверждение тому можно привести исследование Британской Ассоциации диетологов, показавшее, что около 61 % респондентов-потребителей выбирают продукты, на упаковке которых имеется знак «Superfood». И важным для них является именно наличие маркировки, а не доказанные полезные свойства. Ввиду этого в Англии суперфуды расцениваются именно как маркетинговый ход.

Литература:

1. Энциклопедия питания, т.3 Характеристика продуктов питания. Стр. 451–489, 510–516, 552–556.
2. Рациональное питание-залог здоровой жизни, <http://propionix.ru/>.
3. <https://magazine.tabris.ru/stories/anatomya-superfuda/>
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/superfudy-i-zdorovoe-pitanie/viewer>

Американские специалисты резюмируют, что польза от таких продуктов есть, но они не должны составлять основу рациона питания. Мэт Фитцджеральд, автор бестселлера книги «Культ диеты», Кэмерон Скотт, автор статей, регулярно публикующихся в авторитетном журнале «Healthline», и многие другие представители американской культуры придерживаются одной точки зрения по поводу суперфудов, утверждая, что многие из них на самом деле полезны, но только в том случае, если они становятся составной частью сбалансированного рациона. Не стоит ждать от них каких-то сверхъестественных свойств, ведь большинство продуктов с надписью Superfood по своим качествам не всегда превосходят обычные продукты, например, те же орехи или мед».

Так почему же тогда возникает такой повышенный интерес к этой группе питания? Джон Блейк, профессор Бостонского университета, занимающийся исследованиями в области питания, считает, увлечение суперпищей связано с эффектом гало. Суть его в том, что человек, желая менять свои пищевые привычки и перестраивать свой рацион, хочет употреблять и здоровую пищу. И поэтому, веря обещаниям производителей суперфудов, он готов платить не всегда обоснованные цены на данную продукцию и видеть в этом решение некоторых своих проблем, связанных с питанием.

В России ситуация с использованием термина Superfood в названиях продуктов до сегодняшнего дня по-прежнему никак не регламентируется и для рынка питания это создает определенные проблемы, в-первую очередь, возможностью злоупотребления этим в маркетинговых целях. В Европе, как было указано выше, продуктовый сегмент экономики контролируется на законодательном уровне и создает определенный порядок на местном рынке суперфудов.

Подводя итоги, можно констатировать, что суперфуды все-таки, имея в своем составе массу незаменимых витаминов, минералов, аминокислот и других важных веществ для организма не могут заменить полноценного рациона. Потому что их основная задача — не заменять, а дополнять, компенсируя недостающие организму вещества. А актуальность их применения состоит в том, что в них эти вещества содержатся в максимально концентрированной форме при небольшой массе продукта. Вот в этом и есть, действительно, их удобство и польза. На суперфуды стоит обратить внимание уже хотя бы потому, что они наряду с пользой для организма, дают еще и новые кулинарные возможности и вкусы. Что же касается заморской и экзотической суперпищи, то ей всегда можно с успехом найти аналог среди более привычных и доступных по цене продуктов.

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Флешмоб в Интернете: новые информационные технологии или?..

Дворянкин Олег Александрович, кандидат юридических наук, старший преподаватель
Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя

В статье представлена информация о новой информационной технологии, распространяемой через сеть Интернет или в ней самой — флешмоб. Представлены характеристики, технологии и разновидности флешмоба, а также его особенности, которые ярко проявились в период пандемии коронавируса COVID-19.

Ключевые слова. Интернет, информационные технологии, информационная безопасность, флешмоб, коронавирус, COVID-19

Is Flash Mob on the Internet a kind of new information technologies or?..

Dvoryankin Oleg Aleksandrovich, candidate of law sciences, senior teacher
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikotya

The article presents information about a new information technology distributed via or within the Internet — a flash mob. The characteristics, technologies and varieties of the flash mob, as well as its features, which were clearly manifested during the coronavirus COVID-19 pandemic, are presented.

Keywords. Internet, information technology, information security, flash mob, coronavirus, COVID-19

В современном мире все большую популярность приобретают различные массовые акции. Особенно интенсивно развивается в настоящее время такой особый вид социально-психологической акции, как флешмоб.

Флешмоб (от англ. Flashmob — flash — вспышка; миг, мгновение; mob — толпа; переводится как «мгновенная толпа») — это заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей появляется в общественном месте, выполняет заранее оговоренные действия (сценарий) и затем расходится.

Зарождение флешмоба связывают с выходом в октябре 2002 года книги социолога Говарда Рейнгольда «Умные толпы: следующая социальная революция», в которой автор предсказывал, что люди будут использовать новые коммуникационные технологии (Интернет, сотовые телефоны) для самоорганизации [1]. Понятие «умной толпы» стало основополагающим в дальнейшем развитии флешмобов и других подобных акций.

В июне 2003 года 28-летний программист Сан-Франциско Роб Зазуэта, ознакомившись с трудами американского социолога Говарда Рейнгольда, создал первый сайт для организации подобных акций — flocksmart.com (сейчас портал недоступен).

Первый флешмоб был намечен на 3 июня 2003 года в Нью-Йорке (США), но не состоялся в связи с тем, что ему помешала заранее предупрежденная полиция.

Организаторы избежали этой проблемы при проведении второго флешмоба, который состоялся 17 июня 2003 года. Участники пришли в заранее определенное место, где они получили инструкции по поводу окончательного места и времени прямо перед тем, как он начался.

Приблизительно 200 человек (по другим источникам 150) собрались вокруг одного дорогого ковра в мебельном отделе универмага Macy's и стали говорить продавцам, что живут вместе на складе в «пригородной коммуне» на окраине Йорка и пришли купить «коврик любви». Уже через несколько дней волна акций прокатилась по Америке и Европе [2].

Безусловно, действия, которые можно квалифицировать как флешмоб, могли происходить и задолго до появления книги Рейнгольда. Но это были скорее одиночные случаи, не являющиеся массовым явлением. Только наличие удобных и быстрых средств связи и более-менее сформированные правила позволили флешмобу стремительно стать популярным практически по всему миру.

Так какие же цели у флешмоба?

Флешмобы делают для случайных зрителей, вызывая у них чувства замешательства, непонимания, удивления, интереса, восторга и даже желание присоединиться.

Люди принимают участие во флешмобе с целью:

- развлечься;
- ощутить свободу от стереотипов общества, норм поведения;
- завладеть вниманием окружающих;
- самоутвердиться;
- избавиться от комплексов;
- получить «дозу адреналина»;
- почувствовать единение с другими людьми;
- ощутить сопричастность к общему действию;
- получить эффект как от сеанса «групповой психотерапии»;
- эмоционально подзарядиться (разрядиться);
- найти друзей [3].

Этих целей достигают с помощью «эффекта толпы».

На сегодняшний день флешмобы организуются по разным причинам: кто-то желает выразить любовь к кумиру, кто-то стремится морально поддержать больных людей, кому-то хочется развлечься. Иногда такие мероприятия проводятся в честь праздника или определенной даты.

Следует отметить, что флешмоб имеет довольно большое количество разновидностей. Так, помимо классического флешмоба, главная цель которого — нарушить привычный, будничность ход событий, удивить или вызвать недоумение у случайных прохожих, при этом стараясь не затрагивать каких-либо крайних эмоций (смех, агрессия, плач), был выделен ряд других «вариаций» [4].

Среди них:

1. X-моб (неспектакльный, или реальный флешмоб) — акция, в которой люди выполняют, казалось бы, обычные, ординарные действия (спотыкаются, читают, наклеивают объявления). Однако сама простота, будничность этих действий, факт их анонимности (участники флешмоба, по законам жанра, не знают, кто в нем участвует), размывают границы реальности, вызывая ощущение некой психологической игры.

2. L-моб — (Long-mob) — «заранее оговоренные действия, которые каждый участник флешмоба (моббер) может совершать практически в любое удобное для него время и в удобном месте». Примером L-моба могут стать некие «кодовые» фразы или рисунки, оставленные на каменной стене дома, на парапете набережной или тротуаре [5]. Со временем, если количество участников флешмоба растет, такие графические изображения могут обнаруживаться в различных частях города, вызывая впечатление «месседжа», тайного послания.

3. I-mob — флешмобы, проводимые в Интернете. Например, знаменитые «Уроки албанского (олбанского)», история которых, подробно описана писателем Максимом Кронгаузом в книге «Самоучитель олбанского». Или «Письма счастья», которые также выделяют как частный случай I-моба.

4. Полит-моб и социо-моб — способ выражения собственной политической и социальной позиции, современная альтернатива митингам и демонстрациям.

5. Рекламный-моб — действие, направленное на привлечение внимания к какому-либо бренду или компании с использованием стилистики флешмоба.

6. Арт-моб — акция, имеющая некоторую художественную значимость, оригинальная и привлекательная для зрителя. К частным случаям арт-моба относятся и танцевальный флешмоб.

Кроме того, по виду флеш-активности выделяют следующие флешмобы: онлайн флешмоб и оффлайн флешмоб.

Онлайн флешмоб — это акции в социальных сетях под хештегом (знак решетки — #). Создаются для привлечения внимания к какому-либо поводу.

Используются брендами в качестве информационного повода для публикации [6].

Для того чтобы создать онлайн флешмоб необходимо выполнение нескольких условий.

1. Наличие актуальной темы (цепляющего события).
2. Создание ажиотажа (должна прокатиться волна публикаций). Об этом нужно договориться заранее с определенным количеством людей, желательно с пользователями, имеющими обширную и лояльную аудиторию (инфлюенсерами). Только так можно запустить флешмоб онлайн.
3. Использование оригинального знака решетки — #.
4. Проработка сценария, контроль результатов, подогрев аудитории.

Оффлайн флешмоб — массовое мероприятие в режиме реального времени (рис. 1). Участники флешмоба — это подготовленные люди, их действия отрепетированы заранее. Такая маркетинговая акция только для зрителя является стихийной. На самом деле в ее основе лежит серьезная работа.

Самые популярные формы оффлайн-флешмобов — танец и песня. В рамках рекламных кампаний многие бренды используют их для привлечения внимания, поднятия имиджа, улучшения репутации.

Флешмоб, как правило, организуется через интернет-сайты. В каждом городе действует по одному сайту, чтобы не было беспорядка. Некоторые акции устраиваются через социальные сети.

В интернете мобберы разрабатывают, предлагают и обсуждают сценарии для акций. Сценарий, место и время акции назначается либо администрацией сайта, либо путем голосования.

Оффлайн флешмобы проводятся в многолюдных местах. Инструкции к акции могут быть опубликованы на сайте, либо инструкции выдаются до акции специальными агентами [7].

Любой флешмоб планируется заранее. Физический сбор участников флешмоба происходит в общественном месте. Место сбора онлайн флешмоба — какая-либо «виртуальная площадка» в Интернете: «ВКонтакте», Livejournal, Facebook, Instagram, YouTube.



Рис. 1. Пример флешмоба на создание из группы людей фигуры

На сегодняшний день в связи с высокой популярностью глобальной сети Интернет, все большую популярность приобретают флешмобы, проводимые в Интернете. I-мов могут возникать стихийно — в виде комментариев к забавному посту, вариаций интересного видеосюжета или быть спланированными, когда участникам группы в социальной сети дается какое-либо задание: поставить картинку на аватар, ответить на несколько вопросов и «передать эстафету» другим пользователям (попросить их продолжить).

В январе 2019 года быстро начал набирать популярность флешмоб под хэштегами «#10yearchallenge» и «#2009vs2019», «#2009vs2019challenge», что означает сравнение своих снимков на данный момент с фотографиями десятилетней давности. Точно неизвестно, кто начал флешмоб, но некоторые считают, что раздел «ВКонтакте» «Воспоминания», который периодически напоминает о важных событиях или фотографиях в прошлом, мог стать причиной возникновения марафона. Многие утверждают, что все началось с поста американского журналиста Деймона Лейна, который 11 января опубликовал в Facebook фотографии с профиля 10 лет назад и сейчас. Флешмоб быстро подхватили голливудские знаменитости, и пользователи социальных сетей также принялись сравнивать себя с версией десятилетней давности.

Многие, конечно же, не смогли пройти мимо флешмоба без юмора и самоиронии. Фантазии пользователей не было границ, и в сравнение шли снимки различных предметов, животных, политиков, цен, курсов валют [8].

Многие компании также не растерялись и поспешили заявить, что за 10 лет качество их продукции не изменилось, как например Lego и Mercedes Benz (рис. 2).

Суммарно во всех соцсетях с 11 по 23 января опубликовано более 320 тыс. сообщений на тему «#10yearchallenge».

Самую большую популярность флешмоб набрал в Instagram, Twitter и «ВКонтакте».

Петербургская группа Little Big, которая в марте 2020 года выпустила новый трек «Uno» для «Евровидения», запустила танцевальный флешмоб «#unovisionchallenge». Правила данного флешмоба таковы: нужно посмотреть клип на новую песню и повторить движения участников группы. Популярность данного флешмоба оказалась колоссальной. Множество людей не только в России, но и по всему миру повторяло незамысловатые движения, размещая ролики с их танцем в социальные сети.

В конце марта 2020 года пустующие московские театры, музеи и культурные центры присоединились к «скучающему» флешмобу, появившемуся как следствие режима самоизоляции в связи с ситуацией по COVID-19 [9]. Флешмоб получил название «никтоне». Экскурсоводы, гардеробщицы и другие сотрудники культурных учреждений размещали в интернете шуточные фотографии и писали, чего и кого им не хватает в эти «домашние» дни.

Первым по своим посетителям, пусть иногда и капризным, соскучился Красноярский драматический театр имени Пушкина [10]. Он разместил в социальных сетях фотоснимки своих сотрудников, которые держат в руках картонные таблички с надписями: «Никто не спорит с гардеробщицей», «Никто не фотает люстры», «Никто не просит плечики» (рис. 3).

Следом к флешмобу подключились музеи, библиотеки, культурные центры разных регионов, в том числе из Москвы. Участники флешмоба в своих фотографиях отмечали, что никто больше не делает селфи, не задает наивных вопросов, не разговаривает громко по телефону и не трогает экспонаты руками. Например, организаторов столичного фестиваля «Времена и Эпохи» беспокоило, что никто не просит пальнуть из мушкета [11]. А музей-театр «Булгаковский дом» переживал, что перестали гладить



Рис. 2. Компания Lego в 2009 и 2019 гг.



Рис. 3. Флешмоб «#никтоне»

кота Бегемота. Фотоснимки в социальных сетях участницы акции отмечали хештегами «#скучающийфлешмоб» и «#никтоне».

Стоит отметить, что в условиях самоизоляции из-за эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19) в сети Интернет запускались один флешмоб за другим. Звезды и простые пользователи, как российские, так и западные, массово стояли на голове, мыли руки не меньше 20 секунд.

Изначально такие акции были связаны с напоминанием о том, как можно бороться с COVID-19 своими силами, например, неукоснительно соблюдать правила гигиены. Правда, дальше длительная самоизоляция привела к тому, что люди стали с помощью флешмобов просто бороться со скукой.

Впрочем, главным флешмобом, который поддержали пользователи социальных сетей по всему миру, в период самоизоляции стала запись аплодисментов в качестве благодарности врачам, которые борются с коронавирусной инфекцией.

30 марта 2020 года был запущен флешмоб «#изоизоляция»: пользователи пародировали известные картины в домашних условиях, используя только предметы, которые есть под рукой [12].

Некоторые участники флешмоба признавались: не так уж просто выбрать картину и ее изобразить. Кто-то начинал с простого — вроде натюрморта с луком Огюста Ренуара. Другие — напротив — замахивались на что-то посложней. Особой популярностью пользовалось «Искушение святого Антония» Иеронима Босха (рис. 4).



Рис. 4. Испытание Святого Антония

Еще один не менее популярный флешмоб, который распространился по сети Интернет мгновенно — подушка-челлендж. Идея заключалась в следующем: в связи с тем, что люди вынуждены были оставаться дома, и парадно-выходная одежда грустила в шкафу — наряжаемся, не выходя за порог [13]. Нужно просто примерить на себя подушку, расположив ее так, чтобы она напоминала платье, и использовать ремень (рис. 5).

Следующий флешмоб — «#МирИзМоегоОкна». Этот флешмоб придумали итальянцы. Государственный музей архитектуры имени А. В. Щусева решил подхватить эстафету. Идея замечательна тем, что каждому позволяет почувствовать себя художником. Достаточно лишь решить, что рама окна — это рама картины.

В рамках флешмоба можно запечатлеть все, что пожелают участники. Поющие птицы, орущие коты, счастливые владельцы собак, люди с пакетами, полными продуктов. Да и детская площадка с красно-белой карантинной лентой смотрится совсем по-другому [14]. Участникам необходимо сфотографировать вид из окна и опубликовать снимок на странице любой из доступных социальных сетей с хештэгом «#миризмоегоокна».

Несмотря на то, что на данный момент большинство ограничительных мер, связанных с эпидемией новой коронавирусной инфекцией сняты, рассмотренные флешмобы до сих пор нередко можно встретить в сети Интернет.



Рис. 5. Флешмоб «подушка»

Кроме того, можно отметить и тот факт, что COVID-19 предоставил новые возможности и инструменты для проведения флешмобов, которые стали доступны благодаря современным информационным технологиям.

Итак, если вдуматься в технологию флешмоба, для чего, кому это надо и как это работает, можно выделить несколько моментов.

1. Удачный флешмоб требует эмоций. Коллективный разум вовлекается в действие через разумную или эмоциональную мотивацию. Простой пример — футбольная волна болельщиков на стадионе. Эмоция «давай поддержим наших!» наглядно формирует цепочку действия, и дает команде на поле поддержку и вдохновение.

2. Удачный флешмоб должен иметь мотивирующую цель. Иногда «по приколу» тоже цель, но такие акции проходят тихо, незаметно и бессмысленно для окружающих, прикольно только участникам [15].

3. Между участниками должна быть связь. Массовость — главный принцип флешмоба, иначе получится не флешмоб, а дружеская встреча в узком кругу.

4. Само действие флешмоба должно быть зрелищным, впечатляющим, коротким. Сторонние зрители снимают акцию на мобильники и выкладывают в сеть — так обеспечиваются вирусные публикации. Если снимать нечего, то и смотреть нечего, а значит, будет нулевой коммуникативный эффект. И понятно, что 15-минутный флешмоб никто снимать и смотреть не будет.

5. Как это ни странно, флешмоб не всегда своей задачей ставит результат. Это тот случай, когда смысл действия — в самом действии.

Таким образом, преимущество флешмоба — привлечение внимания необычным способом к любому событию, явлению большого количества людей: сами участники

(мобберы), зрители, а если об этом заговорят средства массовой информации, то и аудитория этих СМИ.

Конечно, элементами флешмоба с большим успехом пользуются маркетологи, специалисты по рекламе, потому что эффективность этих акций огромна. Оно и понятно, любой психолог скажет, что толпа людей сама по себе привлекает внимание на подсознательном уровне. Поэтому, если организатору флешмоба удастся привлечь внимание, скажем к товару, то следует добавить несколько приемов для донесения информации и можно сказать, что акт продажи состоялся. Причем, издержки на проведение подобной акции минимальны, а эффект может быть огромным.

Так или иначе, современное общество зависит от того, что сегодня в моде.

Флешмоб, появившийся в России не так давно, является модным, современным, захватывающим и зрелищным событием. Участие во флешмобе для современного человека значит приобщиться к обществу, стать его частью, следовать модным тенденциям.

Сегодня сложно дать оценку тому, как долго флешмоб будет на пике популярности, так как придумывать новые флешмобы, которые бы смогли произвести впечатление на толпу людей становится все сложнее. Однако сегодня и в ближайшие несколько лет флешмоб будет оставаться популярным инструментом как для маркетологов, желающих продать быстро, дешево и эффектно свою услугу, товар, так и для обычных людей, желающих привлечь к себе внимание общества. И здесь самое главное — позаботиться о личной интернет-безопасности (информационной безопасности), чтобы потом не жалеть о том, что «не то или не так» выложил в глобальную сеть Интернет или не так принял участие в флешмобе.

Литература:

1. Рейнгольд, Г. Умная толпа: новая социальная революция / Говард Рейнгольд. — Пер. с англ. А. Гарькавого. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2006. — 416 с.

2. Козлова, А. М. История возникновения и развития флеш-мобов за рубежом // Ученые записки (АГАКИ). 2018. № 2 (16). с. 41–46.
3. Оленина, Г. В., Козлова А. М. Флешмоб как современная форма досуга городской молодежи: анализ зарубежного и отечественного опыта // Вестник МГУКИ. 2018. № 4 (84). с. 160–166.
4. Как флешмоб помогает в продвижении бренда. [Электронный источник]. URL: <https://1btl.ru/fleshmob-v-prodvizhenii-brenda.html> (дата обращения: 15.02.2021).
5. Как организовать массовый танцевальный флешмоб: опыт Киевстар. [Электронный источник]. URL: <https://bit.ua/2019/04/davai-tancyi/> (дата обращения: 15.02.2021).
6. Флешмобы: массовое сумасшествие или умный маркетинг? [Электронный источник]. URL: <https://sostav.ua/publication/fleshmoby-massovoe-sumasshestvie-ili-umnyj-marketing-74482.html> (дата обращения: 15.02.2021).
7. «Мгновенная» реклама: флешмоб. [Электронный источник]. URL: <http://promoatlas.ru/mgnovennaya-reklama-fleshmob/> (дата обращения: 15.02.2021).
8. «Что такое флешмоб — их виды и самые популярные флешмобы. [Электронный источник]. URL: <https://ktonanovenkogo.ru/voprosy-i-otvety/fleashmob-chno-eh-to-takoe.html> (дата обращения: 15.02.2021).
9. Что это такое флешмоб и какие они бывают? [Электронный источник]. URL: <http://kak-bog.ru/chno-eto-takoe-fleshmob-i-kakie-oni-byvayut> (дата обращения: 15.02.2021).
10. Веселова, М. Н. Арт-моб как инструмент взаимодействия человека с городской средой // Вестник СПбГИК. 2017. № 2 (31). с. 79–82.
11. Платонова, О. А. Танцевальный флешмоб как социокультурное явление: экранный образ и внеэкранная реальность // Наука телевидения. 2017. № 13.4. с. 39–54.
12. Довжик, Г. В., Глухова Е. И. Социально-психологическая сущность флешмоба // Вестник ГУУ. 2014. № 21. с. 239–243.
13. Флешмоб. [Электронный источник]. URL: <https://www.rbc.ru/tags/?tag=флешмоб> (дата обращения: 15.02.2021).
14. Лучшие флешмобы и челленджи: чем занять себя в изоляции [Электронный источник]. URL: <https://www.vesti.ru/article/2396393> (дата обращения: 15.02.2021).
15. Флешмобы-рекордсмены: самые популярные флешмобы. [Электронный источник]. URL: https://www.optimism.ru/wiki/Флешмобы-рекордсмены:_самые_популярные_флешмобы (дата обращения: 15.02.2021).

Язык как средство власти

Реутова Анна Александровна, студент;

Бурганова Камилла Ниязовна, студент

Научный руководитель: Башкова Наталья Петровна, кандидат философских наук, старший преподаватель

Ижевская государственная медицинская академия

Цель: определить значение языка как средство власти в современном мире.

Задачи: изучив рекламу, определить какую роль играет язык в жизни людей; выяснить, каким образом нейролингвистическая системы используется в языке как средство власти в различных профессиях.

Материалы и методы: изучение статей, реклам, техник нейролингвистического программирования; подсчет методов влияния нейролингвистики на людей всех возрастов на различных социальных площадках.

Результаты опроса: мы изучили рекламные ролики и какие методы влияния используются чаще всего. Получили следующие результаты:

Интонация 100 %. Во всех рекламных роликах используется правильная интонация, как способ привлечения внимания. Использована грамотная высота тона, сила звучания и размерный темп. Необходимо сделать акцент на определенном свойстве продукта. Для этого

возможно использование особенностей производства. Одним из наиболее часто используемых приемов является обращение от первого лица. Данный приём увеличивает доверие потребителя, усиливая эмоциональное воздействие рекламы, так как человек воспринимает около 40 % информации из тембра голоса, пауз, определенных акцентов и менее 10 % из логической составляющей речи. Как доказательство можно использовать цитату Сократа: когда к нему привели одного человека, для того чтобы он оценил его характер и особенности, он недолгое время его рассматривал, а затем сказал: «Говори, чтобы я мог тебя видеть!». Диапазон тональности, который используется в рекламе, наиболее соответствует цели установки автора, адресованности и предмету, о котором идёт речь. Из этого можно сделать вывод, что основными средствами эмоционального выражения в рекламных роликах являются эмоционально-экспрессивная лексика, лексика, которая положительно оценивается человеческой психикой.

Следующей рассматриваемой частью нейролингвистической системы являются причинно-следственные связывания. Они используются в 60 % рекламных роликах, использование союзов «но» и «и» с целью усиления негативного и позитивного восприятия предложения. Главное тут — оставить впечатление, что ваши фразы между собой логически связаны и представляют единое целое. Самое простое связывание с помощью союза «И». Использование таких речевых оборотов, как: *потому что, по мере того как, поэтому, по мере того, в то время как, чем, тем* — дает возможность связать события и утверждения. Например, «чем раньше начнём, тем раньше закончим». Эти утверждения могут работать как эффективная команда, именно поэтому это используют в общении с детьми. Эти поистине магические речевые обороты предопределяют поступки собеседника. Причинно-следственные связывания, как одна из техник НЛП, отлично работают в рекламе. Здесь они просто незаменимы из-за своей эффективности. И поэтому использование слов связок и союзов отчасти влияют на поступки собеседника.

Далее рассмотрим трюизмы. Трюизмы-общеупотребительная лексика. Трюизмом считают нечто, что не может подвергаться сомнению. Такой приём используется в 40 % рекламных видеороликах. Трюизм — определенное выражение, которое воспринимается человеком как истинное по своей форме и своему содержанию. С логической точки зрения, трюизм является общеутвердительно-приемом, с прагматической точки зрения является утверждением, с которым будет согласен каждый, кто услышал данное выражение. Трюизм относится к высказываниям, которые обычно не вызывают споров и каких-либо возражений. Они обладают расслабляющим эффектом на психику человека, вызывают доверительное отношение к оратору в подсознании человека. Несмотря на свою простоту, трюизмы имеют очень хороший эффект действия на человека.

Также одним из способов использования является наличие в речи человека пословиц и поговорок, которые у всех на слуху с раннего возраста. Поговорки и пословицы, которые мы воспринимаем из как истины.

Крылатые выражения, пословицы и поговорки, а также афоризмы, влияют на восприятие собеседника и оказывают воздействие на то, чтобы он размышлял в нужном рекламодателям направлении, трюизм задаёт необходимое нам направление. Близкой к данной методике является цитирование, когда мнение приписывается к авторитетному лицу. Итог: мы имеем подсознательный ответ «да» во время разговора и можем использовать это в необходимых нам целях.

Следующий приём — это позитивные вопросы — создание положительного настроения. В 28 % рекламных роликах это применяется как способ привлечения клиентов.

Возможно изменить настрой собеседника, с негативного на позитивный. Человеческая психика лабильна. Если человеку задать подряд 3 вопроса, на которые вероятнее мы услышит ответ: «Да», то собеседнику будет

сложно ответить отрицательно на последующие вопросы. Примеры таких вопросов:

- Вы хотите выглядеть привлекательно?
- Имеет ли для вас значение качество товара?
- Обращаете ли вы внимание на срок службы товара?

Вероятно, что вы получите ответ «Да» на этих вопросы, следовательно и на последующие вопросы вы можете получить аналогичный ответ. Такой метод впервые был использован Сократом, метод получил название «Три да».

Ещё один приём — изменение контекста или ценности рассматриваемого предмета. Рефрейминг заметили в 20 % случаев. Смотреть из разных перспектив на ситуацию, тем самым интерпретируя ее. В этом заключается вся универсальность рефрейминга. То есть рефрейминг — это смена точки зрения собеседника, которая приводит к изменению поведения и отношения к чему-либо. Не зря слово *reframe* с английского переводится как смена рамки у картины или наоборот. Рефрейминг, как способ переоценки, часто используется в разговоре. Поэтому в НЛП под рефреймингом подразумевают именно разговорный рефрейминг. Этот подход популярен именно тем, что люди преимущественно реагируют на смыслы, придаваемые ситуации, чем на то, что происходит в действительности. Так что, поменяв смысл, меняется поведение человека.

Одного и того же человека можно назвать, в первом случае жадным, в другом — домовитым. Делает человек все то же самое, а смысл получается разным. Но если мы сконструировали рефрейминг — это ещё не значит, что он сработает для данного человека. Для того, чтобы этот механизм сработал на данном человеке, нужно несколько условий. Во-первых, рефрейминг должен акцентировать внимание на важные для человека понятия и ценности.

Например, на тренингах дают классическое упражнение. Человек пишет фразу, начинающуюся с «я слишком», и другие участники группы пишут продолжения этой фразы начинающихся с «зато». Например:

- Я слишком целеустремленный.
- Зато такие как ты привлекают женщин.
- Зато ты всегда добиваешься своей цели.
- Зато ты много добьёшься в своей жизни.

И далее, когда человек читает все эти «зато», часть из них он просто пропускает, часть вызывает недоумение, но пара фраз срабатывает и вызывает переоценку в человеке.

Скрытые команды — приём, который позволяет человеку акцентировать внимание на внутренние впечатления и ощущения. Применяется в 16 %.

Также применяется связывание действий, которые скорее всего произойдут; формулирование вопроса так, чтобы в нем предполагалось необходимое действие человека; переключение его сознания. Это стратегия ограничение выбора (12 %). В описанной здесь стратегии вы даёте собеседнику возможность выбора между несколькими возможностями, которые вам необходимы.

Вы будете пить чай или воду? (Обратите внимание, что кофе и сок Вы не называете в возможном выборе)

Вы хотите купить красные или черные сапоги? Если вам необходимо продать сапоги именно красного или чёрного цвета.

Также можете предлагать решения, одно из которых трудноисполнимо и дорого, а другое просто, легко и не так затратно.

Очень хорошо эта стратегия работает, когда необходимо назначить время:

— Вам удобнее встретиться в два или четыре часа?

— Когда удобнее Вам разговаривать, до работы или после?

Скрытые команды — приём, который позволяет человеку акцентировать внимание на внутренние впечатления и ощущения. Этот приём полезен тем, что приказ можно заменить вопросом. Например, вместо: «Подайте мне хлеб!», можно использовать вопрос с конструкцией: «Способен ли ты выполнить этот приказ?» («Не могли бы вы подать мне хлеб?»).

Пресуппозиция — смысловой компонент высказывания, истинность которого необходима, чтобы данное высказывание являлось логическим следствием.

Используется, когда необходимо, чтобы человек ответил так, как необходимо вам. Если ребёнок не любит принимать ванну, но это является необходимостью, важно сделать так, чтобы он принял решение самостоятельно и от этого неприятное воздействие будет подсознательно уменьшаться.

«С кем из родителей ты хочешь пойти купаться, с мамой или с папой?» В данном вопросе, предполагается, что купаться ребенок будет однозначно. Внимание человека, столкнувшегося с подобным вопросом, будет переключаться на выбор.

Вот еще примеры использования этой техники.

— Вы хотите купить платье или мини-юбку?

— Вы хотите подписать документ сейчас или после чашки кофе?

— Вы хотите выпить воды или лимонада?

Необходимо использовать предложения, которые содержат в себе последовательность действий объекта.

Вы можете попробовать сказать своему товарищу: «Прежде чем ты пойдёшь домой, зайди, пожалуйста, в магазин!»

Иногда родители говорят детям: «Перед тем как пойти гулять, выполни домашнее задание». Данное предложение воспринимается как единое целое, и человек, не задумываясь выполняет оба указания.

В данной стратегии команда представляется предварительным действием либо, напротив, условием для выполнения какого-то иного действия, имеющего меньше значение, чем сама команда.

Эта техника также активно используется в рекламе. Примеры рекламных предположений: Перед тем, как вы приобретёте данный товар, обратите своё внимание на его низкую цену. Такая техника возможных вариантов события связывает одно событие с другим с помощью определенных словесных конструкций. В нашем случае она отлично используется как способ гипноза. Когда вы называете действия с событиями, которые, скорее всего, произойдут, создается нужная нам речевая команда. Действие и событие являются единым целым в предложении.

Наиболее часто употребляемые речевые конструкции в предположениях:

как только; перед тем как; после того, как; сразу, как; если, то; когда; прежде, чем. Данный метод привлечения человеческого внимания мы заметили в 12 % рекламных видеороликах.

По данным опроса можно сделать вывод, что язык имеет огромное значение в жизни каждого человека. Язык действительно является инструментом власти, который способен воздействовать практически во всех сферах деятельности в целях обеспечения нужного ей восприятия различных ситуаций. Рекламодатели, пользуясь нейролингвистическими методами воздействия, оказывают активное влияние на потенциальных покупателей.

Вывод: в исследовании язык рассматривался как один из способов влияния на людей. Данная проблема является актуальной, ведь ежедневно мы сталкиваемся с людьми, которые принимают решения под влиянием, а не самостоятельно.

Литература:

1. <http://nlpbooks.narod.ru/intro/index.htm>
2. https://kartaslov.ru/книги/Наталья_Ром_Скрытое_управление_человеком_НЛП_в_действии/2
3. <https://4brain.ru/blog/правило-трёх-да/>

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

Ет сапасын ветеринариялық-санитариялық сараптама және бағалау

Досмағамбетова Айнұр Маратқызы, студент

Ғылыми жетекшісі: Кадралиева Бакытканым Талаповна, ветеринария ғылымдарының магистрі, аға оқытушы
Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университеті

Бұл мақалада Орал қаласының сауда орындарында сатылатын еттің қауіпсіздігі туралы зерттеулер келтірілген.

Түйінді сөздер: сою өнімдері, ветеринарлық санитарлық сараптама, аурулар, ветеринарлық бағалау, ет

Ветеринарная санитарная экспертиза и оценка качества мяса

Досмағамбетова Айнұр, студент

Научный руководитель: Кадралиева Бакытканым Талаповна, старший преподаватель
Западно-Казахстанский аграрно-технический университет имени Жангир хана (г. Уральск, Казахстан)

В данной статье приведены результаты исследования безопасности мяса, реализуемого в торговых точках г. Уральска

Ключевые слова: убойные продукты, ветеринарная санитарная экспертиза, болезни, ветеринарная оценка, мясо

Ет, балық және сүт өнімдерін сату арнайы жабдықталған орындарда ғана жүргізіледі. Көптеген сатып алушылар төмен бағаға назар аудара отырып, өнімдерді стихиялық нарықтардан сатып алады, осылайша өздерін және жақындарын жұқпалы және инвазиялық аурулар қаупіне ұшыратады. Стихиялық базарларда сатушылар өз өнімдерін сатуға тырысады: аялдамаларда, базарлардың жанында, жолдардың бойында. Мұндай сатушыларда, әдетте, өнімнің шығу тегі мен қауіпсіздігін растайтын құжаттар жоқ, сондықтан өнімдер ветеринариялық-санитариялық сараптама зертханасында зерттелмеген. Ветеринариялық-санитариялық сараптамасыз өткізілетін мұндай өнімдер финноз, трихинеллез, сондай-ақ инфекциялық аурулар, бруцеллез, туберкулез сияқты ауруларды алып жүруі мүмкін. Қолдану мұндай ет қолайсыздыққа ретінде тамақтан уланған, сондай-ақ өліммен аяқталған. Негізінен, етте қауіпті микроорганизмдер өндіріс, тасымалдау, сақтау және өңдеу процесінде де, сатылатын жерлерде де болуы мүмкін, өйткені ол қораптардың, ағаш қораптардың жасалған құралдарын қолдана отырып жүзеге асырылады, олар көбінесе қоқыс контейнерлерінен шығарылады. Осылайша, ет және ет өнімдерінің қауіпсіздігі мәселесінің өзектілігі артып келеді, бұл қазіргі уақытта мұқият жан-жақты зерттеуді қажет етеді. Біздің зерттеу-

леріміздің мақсаты — Орал қаласының стихиялық базарлары мен сауда желілерінде сатылатын ет және ет өнімдерінің сапасын және олардың контаминация дәрежесін зерттеу болды.

Зерттеу әдістері. Мал дәрігерлік-санитарлық сараптамаға түрлі аудандардан келіп түсетін сиыр еті, қой еті, жылқы еті сынамалары алынды. Зерттеу үшін сынамалар тікелей «Жәңгір хан», «Лидер» сауда орталықтарының, «Алтын алма», «Мирлан», «Ел Ырсы» азық-түлік базарының, сөрелерінен алынды.

Ет және ет өнімдерінің сынамалары органолептикалық, физикалық-химиялық, микробиологиялық талдаудан өтті. Зерттеулер Мемстандарт бойынша жүргізілді. Барлығы сиыр етінің 5 сынамасы, қой етінің 6 сынамасы, жылқы етінің 2 сынамасы зерттелді. Ет және ет өнімдерінен сынама алу МЕМСТ Р 51447-99 «Ет және ет өнімдері. Сынамаларды іріктеу әдістері». Органолептикалық бағалауды ҚР СТ 1731-2007 «Ет және ет өнімдері. Сапа көрсеткіштерін анықтаудың органолептикалық әдісі». ҚР СТ 23392-78 «Ет. Балғындықты химиялық және микробиологиялық талдау әдістері», МЕМСТ Р Микробиологиялық зерттеулер МЕМСТ 10444.15-94 «Тамақ өнімдері. Мезофильді аэробты және факультативті-анаэробты микроорганизмдердің санын анықтау



Сур. 1. Еттің ветеринарлық санитарлық сараптау

әдістері». Ішек таяқшалары тобының бактерияларын (колиформалар) анықтау МЕМСТ 31747–2012 «Тамақ өнімдері. Ішек таяқшалары (колиформды бактериялар) тобындағы бактерияларды анықтау және санын анықтау әдістері», сальмонелла тектес бактерияларды анықтау — МЕМСТ 31659–2012 «Тамақ өнімдері. Salmonella тектес бактерияларды анықтау әдісі».51478–99 « ет және ет өнімдері. Сутегі иондарының концентрациясын анықтау әдістері».

Зерттеу нәтижелері. Органолептикалық көрсеткіштер бойынша нормадан ерекше ауытқулар байқалмады. Сонымен, сиыр еті қызыл түске боялған, иісі тән, консистенциясы серпімді. Пісіру кезінде сорпа мөлдір, хош иісті, бетінде май шарлары бар. Мыс сульфатымен реакция теріс, ет рН $5,7 \pm 0,2$ құрады, бұл нормаға сәйкес келеді. Қой еті еттің осы түріне тән органолептикалық көрсеткіштерге ие болды, мыс сульфатымен реакция теріс, рН орташа алғанда сиыр етіне қарағанда біршама

жоғары болды және $6,1 \pm 0,3$ құрады. Тауықтың аяқтарын зерттеу кезінде көрсеткіштер нормадан ерекше ауытқуларға ие болмады, беті құрғақ, бозғылт сары, бозғылт сары май, бөлімдегі бұлшықеттер ылғалды, бозғылт қызғылт, сүзгі қағазында әлсіз із қалдырады, бұлшықет консистенциясы серпімді, саусақтың қысылуынан шұңқыр бір минут ішінде тегістеледі, иісі ерекше, сорпа негізінен мөлдір, құрамында үлкен май тамшылары бар, аммоний тұздарына күкірт қышқылы мысымен реакция теріс болды, рН $6,3 \pm 0,12$ норманың жоғарғы шегіне жақын болды. Осылайша, органолептикалық және физика-химиялық көрсеткіштер бойынша етте нормадан ауытқулар болған жоқ. Етті микробиологиялық зерттеу кезінде 50 % жағдайда мезофильді аэробты және факультативті-анаэробты микроорганизмдер (КМАФАнМ) колонияларының ет партияларында — сиыр, қой етінде өсуі байқалды, бірақ нормадан асып кету байқалмады.



Сур. 2. Ішкі ағзаларды және басты тексеру

Стихиялық базарлардан алынған ет зерттеген кезде *E. coli* тобының бактериялары табылды, сальмонеллалар тобының бактериялары бір сынамада табылды. Сиыр еті мен қой етінің сынамаларында бұл микроорганизмдер табылған жоқ.

Қорытынды. Қазіргі уақытта Қазақстанда ет және түрлі ет өнімдерінің сапасы мен қауіпсіздігі қойылатын талаптарға әрдайым сәйкес келе бермейді. Біздің зерттеулеріміздің нәтижесінде микроорганизмдердің ластануы кезінде еттің органолептикалық және физика-хи-

миялық көрсеткіштері нормадан ерекше ауытқулардың болмағаны анықталды. Сиыр етін, қой етін, жылқы етін микробиологиялық зерттеу зерттелген сынамалардың 50 %-ында нормадан аспайтын мезофильді аэробты және факультативті-анаэробты микроорганизмдердің саны анықталғанын, стихиялық нарықтардан алынған ет сынама-ларында колиформалар және бір сынамада сальмонелла тобының бактериялары табылғанын көрсетті. Нарықта ет және ет өнімдерін сатып алғанда ветеринарлық таңбаға назар аудару керек.

Әдебиет:

1. Позняковский В. М. Гигиенические основы питания, качество и безопасность пищевых продуктов. Учеб. для вузов / В. М. Позняковский. 4-е изд., испр. и доп. — Новосибирск: Сиб. унив. изд-во. 2005. — 522 с.
2. Кадралиева Б. Т. Ветеринарно-санитарная экспертиза рыбы из торговых точек. Ғылым және білім 2019 год, № 1
3. СанПиН 2.3.2.1078–01 «Гигиенические требования безопасности и пищевой ценности пищевых продуктов»

Білім беру процесінде инклюзивті білім беру ортанысын құрудың ерекшелігі

Кенжебай Айшолпан Сыздыққызы, оқытушы;
Дарменова Фатима Ахметқызы, оқытушы
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

Ұсынылған мақалада білім беру процесіндегі инклюзивті беру мен инклюзивті білім беру ортасын құрудың ерекшелігі туралы қамтылған. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларға кедергісіз білім беру ортасын ұйымдастырудың маңыздылығы туралы және инклюзивті білім беру ортасының қағидалары мен олардың компоненттері көрсетілген. Психологиялық педагогикалық қолдау көрсетуде инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастырудың негізгі бағыттары және оның балаға әсері жайлы нақтыланған.

Түйін сөздер: ерекше білім беруді қажет ететін балалар, инклюзивті білім беру, білім беру ортасы, инклюзивті білім беру ортасы.

Особенности создания инклюзивной образовательной среды в образовательном процессе

Кенжебай Айшолпан Сыздыққызы, преподаватель;
Дарменова Фатима Ахметовна, преподаватель
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

В представленной статье рассмотрены особенности инклюзивного образования и создания инклюзивной образовательной среды в образовательном процессе. Обозначены важность создания безбарьерной среды обучения для детей с особыми потребностями, а также принципы инклюзивной образовательной среды и их компоненты. Определены основные направления организации инклюзивной образовательной среды при оказании психолого-педагогической поддержки и ее влияние на ребенка.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями, инклюзивное образование, образовательная среда, инклюзивная образовательная среда.

Қазіргі әлемде білім беру бағдарламасын меңгеруде оқиындықтарға тап болған ерекше білім беруді қажет ететін балалар саны артып келеді. Олар білім мен тәрбие беру үшін арнайы жағдайлар жасауды қажет етеді және мұндай балаларды білім беру ұйымдарында жан-жақты қолдау қажет. Басқаша айтқанда, мүмкіндігі шектеулі балаларға білім беру қажеттіліктерін толығымен жүзеге асыруға мүмкіндік беретін кедергісіз білім беру ортасы қажет. Осыған байланысты мүмкіндігі шектеулі балалар үшін инклюзивті білім беру ортасын құру қажеттілігі туындайды.

Білім беру ортасы әлеуметтік-мәдени ортаның қосалқы жүйесі және сонымен бірге баланың жеке басының дамуы жүзеге асырылатын арнайы ұйымдастырылған педагогикалық жағдайлар ретінде қарастырылады. Бұл

тұрғыда білім беру ортасы өзінің субъектілерінің өзін-өзі тиімді дамуын қамтамасыз ететін білім беру мүмкіндіктерінің сапасы тұрғысынан өзінің функционалдық мақсатымен ерекшеленеді. Инклюзивті білім беру мәселелерін қарастыру аясында қоршаған орта ұғымы ерекше өзектілікке ие. Бұл ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың жаңа ортаға қоятын талаптарымен байланысты.

Инклюзивті білім беру ортасын анықтамастан бұрын біз «білім беру ортасы» саласының түсінігі мен мәніне жүгіндік.

Білім беру ортасы — бұл тұлғаны қалыптастыруға әсер ету жүйесі мен шарттары; әлеуметтік және кеңістік-объективті ортада қамтылатын және оның даму мүмкіндіктерінің жиынтығы (Ясвин В. А.). «Білім беру ортасы» қоғамдық ортада білім беру саласы ретінд, ал

қоршаған орта білім беру факторы ретінде қарастырылады (Баева И. А.).

Инклюзивті білім беру ортасы — бұл білім беру процесінің барлық субъектілеріне өзін-өзі дамытудың тиімді мүмкіндіктерін беретін білім беру ортасының түрі.

Ол білім беру кеңістігін әр баланың қажеттілігіне бейімдеу арқылы мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мәселесін шешуді, соның ішінде оқу үдерісін, әдістемелік икемділік пен өзгертулер, қолайлы психологиялық климатты ұйымдастыру, сыныптарды барлық балалардың қажеттіліктерін қанағаттандыратын етіп қайта құруды қамтиды, ерекшеліксіз және мүмкіндігінше балалардың білім беру процесіне толыққанды қатысуын қамтамасыз етеді.

Біздің ойымызша, инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру келесі принциптерге негізделген:

1. Инклюзивті ортаға ерте ену. Бұл абилитация мүмкіндігін, яғни әлеуметтік өзара әрекеттесу қабілеттерінің бастапқы қалыптасуын қамтамасыз етеді;

2. Түзету көмегі. Дамуында ауытқуы бар баланың компенсаторлық мүмкіндіктері бар, оларды «қосу», оқу үдерісін құруда оларға сену маңызды. Бала, әдетте, әлеуметтік ортаға тез бейімделеді, алайда ол қолдау кеңістігін және арнайы қолдауды ұйымдастыруды талап етеді (бұл оның ерекше қажеттіліктерін ескеретін жағдайлар ретінде де әрекет етеді).

3. Білім берудің жеке бағыттылығы. Ерекше білім беруді қажет ететін бала жалпыға бірдей білім беру бағдарламасын игере алады, бұл оны балалар ұжымының өміріне қосудың маңызды шарты болып табылады. Қажет болған жағдайда баланың сипаттамаларына, кеместіктің түрлеріне және мүмкіндіктеріне байланысты жеке білім беру бағыты жасалады. Білім беру бағыты икемді болуы керек, жақын даму аймағына бағытталуы керек, сөйлеу дағдыларын қалыптастыруды, жас ерекшеліктеріне сәйкес танымдық іс-әрекеттің негізгі түрлерін, әлеуметтік дағдыларды дамытуды қамтамасыз ету керек.

4. Топтық жұмыс. Мамандар, мұғалімдер, ата-аналар өзара тығыз байланыста жұмыс істеуі керек (командалық принцип бойынша), бұл әр балаға қатысты қызметтің мақсаттары мен міндеттерін бірлесіп құруды, баланың ерекшеліктерін, оның мүмкіндіктерін, білім беру процесін бірлесіп талқылауды көздейді.

5. Ата-аналардың белсенділігі, олардың баланың даму нәтижелері үшін жауапкершілігі. Ата-аналар ұжымның толық мүшелері, сондықтан оларға педагогикалық процесті, оның динамикасы мен түзетуін талқылауға белсенді қатысуға мүмкіндік беру керек.

6. Әлекметтендірі инклюзияның нәтижесі ретінде. Жұмыстағы негізгі мақсатты компонент — баланың әлеуметтік қарым-қатынас тәжірибесін игере отырып, оның әлеуметтік дағдыларын қалыптастыру. Ерекше білім беруді қажет ететін бала балалардың барлық іс-шараларына белсенді қатысуға, өз ойын білдіруден, өз пікірін білдіруден, достар табудан қорықпауға үйренуі керек; тұлғаралық қатынастарды дамыту, басқа балаларды өзін қалай болса солай қабылдауға үйрету.

7. Тиімді білім беру ортасының негізгі сипаттамаларының бірі — оның қауіпсіздігі (физикалық және психологиялық тұрғыда). Психологиялық қауіпсіз орта бұл әлеуметтік ортадағы психологиялық кедергілерден және жағымсыз жағдайлардан балаларды қорғау болып табылады.

Инклюзивті білім беру ортасының құрамына келесі компоненттер кіреді

— *кеңістіктік-пәндік компонент*: мекеменің материалдық мүмкіндіктері — қол жетімді (кедергісіз) кеңістіктік ұйымдастыру, балалардың білім беру қажеттіліктеріне сәйкес келетін замануи техникалық құралдармен қамтамасыз ету

— *мазмұндық-әдістемелік компонент*: баланы оқыту мен дамытудың жеке бағыты,

— білім берудің өзгермелілігі мен икемділігі, білім берудің техникасы, формалары мен құралдарын жатқызуымызға болады

— *коммуникативті және ұйымдастырушылық компонент*: инклюзивті топтарда жұмыс істеу барысында педагогтардың жеке және кәсіби даярлығы, топтарда қолайлы психологиялық климатты ұйымдастыру барысында мамандармен жұмыс жасау.

Инклюзивті білім беру ортасын дайындау келесі міндетті шарттарды сақтауды көздейді:

— баланың мүмкіндіктеріне қарамастан педагогтардың әрбір баланы теңдей қабылдауы;

— білім беру процесінің барлық қатысушылары мен техникалық қызметкерлердің төзімді мінез-құлық мәдениетімен қамтамасыз ету;

— Ерекше білім беруді қажет ететін баланың жақын даму аймағына сәйкес оқу мақсаттарын анықтау;

— Ерекше білім беруді қажет ететін баланы оқудан тыс мектеп іс-шараларына қосу;

— балаға қолдау көрсетуде отбасы әлеуетін пайдалану
Инклюзивті орта құру бойынша білім беру ұйымының жұмысының күтілетін нәтижесі:

а) баланың мектепке, мұғалімдерге, сыныптастарына жағымды көзқарасы;

б) жалпы білім беру, қысқартылған немесе жеке бағдарлама шеңберіндегі академиялық табыстылығы;

в) баланың әлеуметтік бейімделуі

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға психологиялық педагогикалық қолдау көрсетуде инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастырудың негізгі бағыттары:

— психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетудің жергілікті нормативтік негізін құру;

— білім беру процесіне қатысушылардың қызметін анықтау;

— білім беру ұйымның ағымдық жағдайын талдау және бағалау;

— білім беру ұйымның педагогикалық ұжымын кәсіби дайындау;

— мектеп қауымдастығын дайындау;

— одақтасар мен әлеуметтік серіктестерді іздеу.

Инклюзивті білім беру ортасын ұйымдастыру кезінде көптеген әдістемелік кешендерді баланың білім алу және жеке мүмкіндіктеріне қарай өзгертіліп отырады. Білім алуда және әлеуметтік ортада бейімдеуде инклюзивті білім беру ортасы ерекше маңызды орынға ие.

Әр түрлі қабілеттері бар балалардың білім беру қажеттіліктеріне сәйкес келетін икемді және өзгермелі ұйымдастырушылық-әдістемелік жүйені құру мектепке дейінгі және мектептегі білім беру жүйелерінің сабақтастығымен қамтамасыз етіледі.

Әдебиет:

1. Елисева И. Г., Ерсарина А. К. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. Рекомендации 50–51 б
2. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования 80 б
3. Банч Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. — М.: «Прометей», 2005. — 88 с.
4. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.

Ә. Кекілбаев шығармаларындағы метафоралардың танымдық табиғаты

Нұрсұлтанқызы Қымбат, магистрант
Қызылорда «Болашақ» университеті (Қызылорда қаласы, Қазақстан)

*Берілген мақалада Ә. Кекілбаев шығармаларындағы метафоралардың қолданысы қарастырылады.
Кілт сөздер: когнитивтік лингвистика, антропоцентризм, дүниенің тілдік бейнесі, метафора.*

Когнитивная основа метафор в произведениях А. Кекильбаева

Нурсултанқызы Қымбат, магистрант
Кызылординский университет «Болашақ» (г. Кызылорда, Казахстан)

*В данной статье рассматривается использование метафор в произведениях А. Кекильбаева.
Ключевые слова: когнитивная лингвистика, антропоцентризм, языковая картина мира, метафора.*

Антропоцентризм — «адам» және «центризм» деген екі сөздің бірігуінен жасалған адамның дүниетанымдағы рөлін көрсететін философиялық термин. Антропоцентризм — әлемді, тілді адами тұрғыдан, адам үшін түсіндіретін концепция. Осы ұстаным тұрғысынан тілді антропоцентристік бағытта зерттеу дегеніміз — тілді сол тілдің иесі болып табылатын адаммен, оның дүниетанымымен, парасатымен, болмысымен, философиялық көзқарасымен, ұлттық менталитетімен байланыстыра зерттеу.

Тілді антропологиялық бағытта зерттеу мына мәселелерді алға тартады:

- 1) тіл және адамның рухани белсенділігі;
- 2) тіл мен ойлау;
- 3) тіл және адам физиологиясы;
- 4) тіл және индивид психологиясы;
- 5) тіл және мәдениет;
- 6) тіл және таным;
- 7) тіл және қоғам;
- 8) тіл және жалпыхалықтық құндылықтар;

9) тіл және коммуникация т. б. [1].

Дүниенің тілдік бейнесін тілдік бірліктер арқылы, яғни сөздер, сөз тіркестері, афоризмдер, фразеологизмдер, мақал-мәтелдер т. б. арқылы жасалатыны белгілі. Қазақ тіл білімінің ғылыми бейнесіне келетін болсақ, оны жасайтын тілдік элементтер — осы ғылымға тән терминдер мен сол терминдер негізінде жасалатын концептілер, фреймдер.

Қазіргі жаһандану үдерісі когнитивтік лингвистиканың қалыптасуы мен дамуына да әсер етті. Когнитивтік лингвистика — тіл білімінің қоғамдық-әлеуметтік орны мен рөлінің күшеюіне орай, адамзаттың ой мен тіл, сана мен сөйлеу, таным мен тілдік қарым-қатынас процестерінің бірлескен әрекеті нәтижесінде тілші-ғалымдар алдына жаңа идея, тың ізденісті қажет еткен сала. Бұл сала — жалпы тіл білімі проблемаларымен де, жеке тіл білімі мәселелерімен де тығыз байланысты сала.

Когнитивті лингвистика — тіл мен сананың арақатынасы мәселелерін, адамзат қасиеттерін, қоғамдық құбылы-

стар мен жаратылысты танып білудің ғылыми теориялық негіздерін, адамның жеке танымдық қабілеттерінің тілмен байланысын және олардың өзара әрекеттесу формаларын зерттейтін тіл біліміндегі антропоцентристік бағыт. Когнитивті лингвистиканың зерттеу нысаны — тілдің танымдық теориясы мен танымдық қызметі.

Когнитивті лингвистиканың басты ұғым категориясы — «ғаламның тілдік бейнесі», «ғалам бейнесі», «ғалам моделі». «Ғалам бейнесі дегеніміз — адамды қоршаған объективтік шындық. Ол танымға тәуелсіз өмір сүреді. Ал табиғи тіл біздің ғалам туралы біліміміз — толық қамтып бейнелеген негізгі форма», — дей келе «ғаламның тілдік бейнесіне бейнелер емес, бейнеленгендер енеді. Ол — субъективті тәжірибе негізі» [2, 37 б.], — деген тұжырым айтады.

Когнитивті лингвистика — бұл «тілді жалпы танымдық механизм ретінде, танымдық құрал ретінде — ақпаратты бейнелеуде (кодтауда) және түрлендіруде рөл атқаратын белгілер жүйесі». Демек, когнитивтік лингвистиканың орталық мәселесі — білім алмасудың негізі ретінде тілдік қарым-қатынас моделін құру.

Когнитивті лингвистиканың негізгі терминдері: ой, білім, концептуализация, тұжырымдамалық жүйе, таным, дүниенің тілдік көрінісі, танымдық база, психикалық көріністер, танымдық модель, категориялау, вербализация, менталитет, мәдени тұрақтылар, тұжырымдама, әлем бейнесі, концептосфера, ұлттық-мәдени кеңістік және т. б.

«Танымдық грамматика» термині алғаш рет 1975 жылы Дж. Лакоффа пен Г. Томпсонның «Когнитивтік грамматиканың ұсынамыз» атты мақаласында жарық көрді. 1987 жылы Р. Лангакердің «Когнитивтік грамматиканың негіздері» атты еңбегінің бірінші томы жарық көрді. 1990 жылдардың ортасында Еуропада когнитивтік лингвистика бойынша Ф. Унгерер және Х. И. Шмидттің «Когнитивтік лингвистикаға кіріспе» (1996) және Б. Хайнениң «Грамматиканың когнитивтік негіздері» (1997) атты алғашқы оқулықтары жарық көрді.

Жалпы тіл біліміндегі ғылымдар арасындағы интеграция процесінің негізінде туындаған когнитивті лингвистика ғылымы соңғы жылдары (өткен ғасырдың 90 жылдарынан бастап) қазақ тіл білімін зерттеуші ғалымдардың да назарын аударуда. Қазақ тіл білімінде соңғы жылдары когнитивтік лингвистика мәселелеріне ерекше көңіл бөліп зерттеу нысанына айналдырған Р. Сыздық, Ә. Қайдар, М. Копыленко, Е. Жанпейісов, Г. Гиздатов, Н. Уәли, Қ. Жаманбаева, Ж. Манкеева, Ә. Сүлейменова, Г. Смағұлова, Б. Момынова, А. Салқынбай, Г. Сағидолда, Ә. Оразалиева, Г. Снасапова, С. Жиренов, Ф. Қожахметова, Н. Айтова, А. Әмірбековалар секілді зерттеушілер бұл мәселені лексикология, этнолингвистика, когнитология, лингвомәдениеттану салалары тұрғысынан қарастырып зерттеуде.

Әдеби тілдегі ең басты құбылтулардың бірі — ауыстыру, яки метафора (грекше *metaphora* — көшіру) — сөз мәнін өңдендіре өзгертіп айту, суреттеліп отырған затты не құбылысты айқындай ажарландыра түсу үшін оларды

өздеріне ұқсас өзге затқа не құбылысқа балау; сөйтіп, суреттеліп отырған заттың не құбылыстың мағынасын үстеу, мазмұнын тереңдетіп, әсерін күшейту [3, 214 б.].

Метафора — сыртқы не ішкі белгілеріндегі (тұлғасындағы, атқаратын қызметіндегі т.б.) ұқсастыққа қарап бір зат атауының басқа бір затқа атау болуына байланысты сөз мағынасының ауысуы. Мағына ауысуының бұл тәсілінің негізінде ұқсату заңдылығы жатыр.

Сөзге метафоралық тәсіл арқылы ауыс мағына жамайтын сөз біткеннің бәрі емес, тілдегі заттар мен құбылыстардың атын, іс-әрекетін, сапа мен белгілерін білдіретін сөздер. Бұлар сөзге нақтылы мағына қосып, семантикалық аясын үнемі кеңейтумен болады. Сөзге қосылған үстеме (туынды) мағына заттың, құбылыстың бойында бар сан алуан ерекше белгілердің негізінде ауыстырып қолдану арқылы жасалады. Сондықтан бір сөзден тараған қосымша мағыналар бір сөз табына да, кейде әр сөз табына да қатысты болып келеді.

Метафора қолдану сипатына қарай негізінде екі түрге бөлінеді:

а) тілдік (сөздік) метафора; ә) поэтикалық (сөйлеу кезінде туындайтын контекстік) метафора [3, 88 б.].

Тілдік (сөздік) метафора сөзге жаңа мағына қосып, оның семантикалық шеңберін кеңейтіп, әрдайым үздіксіз дамытып отырады. Тілдік метафораны жалпыхалықтық сипатына қарап дәстүрлі метафора деп де атайды. Дәстүрлі метафоралық тәсіл бойынша қазақ тіліндегі көп мағыналы сөздер ұқсату заңына сүйеніп, шыққан.

Дәстүрлі метафоралардың мағынасы халықтың таным-түсінігі, ой-өрісі, тіршілігі мен тұрмысына байланысты. Олар — мағынасы көпшілікке түсінікті, жиі қолданысқа түсетін бейнелі метафоралар. Дәстүрлі метафораның авторы жоқ. Олар — мақал-мәтелдер тәрізді халық қазынасы. Дәстүрлі метафоралар сөз айшығы ретінде тілде тұрақты қолданылады. Бірте-бірте дәстүрлі метафоралардың бейнелілік қасиеті солғындап, күңгірттенеді. Дәстүрлі метафоралар поэтикалық метафоралар тәрізді, негізінен, көркем әдебиетте қолданылады.

Поэзияның көркемдік қуатын танытатын тілдік құралдардың бірі — метафора болып табылады. Ә. Кекілбаев қолданысындағы метафоралардың басым көпшілігі индивидуальды болып табылады.

Арман дейтін — **арғымақ**,

Шындық дейтін — **шабан ат**,

Үстіне жатсын жар құлап,

Шабатын әлін шамалап.

Сезім дейтін — **сел нөсер**,

Төзім дейтін — **қара жер**.

Әулекі келер жәрмес ер,

Әуреге түспей қала гөр.

Келтірілген мысалдарда Арман — арғымақ, Шындық — шабан ат, Сезім — сел нөсер, Төзім — қара жер деген метафоралар кездеседі. Қолданылып тұрған метафоралардың барлығы — авторлық метафоралар. Берілген метафоралар заттар мен құбылыстардың белгілерінің ассоциациялануы, байланысуы арқылы жасалп, ойды дамытып

отыр. Әр түрлі салыстырулар шығарма тіліне көркемдік береді. Бұл мысалдарда арманды арғымақ атқа, шындықты шабан атқа, сезімді сел нәсерге, төзімді қара жерге ауыстыру арқылы, ақиқат дүниедегі объектілерді бақылай отырып, олардың арасындағы байланысты оқырманға әсерлі етіп жеткізе білген.

Ә. Кекілбаев шығармаларындағы біраз метафоралар «жүрек» сөзіне қатысты болып келеді.

Мысалы, Ең шырқау биік те — **жүрек**.

Өлеңнің ырғағы — **жүрек** соғысының ырғағы.

Ақын үшін ең зымыран тұңғыық та — **жүрек**,

Жырдағы адрес — **жүрек**.

Келтірілген мысалдарда ақындықтың айнасы — жүрек екенін, яғни өлеңнің өнердің жүректен шығатынын көрсетіп тұр.

Анадайдан оны көріп бүлкілдеп,

Жорытады атың. Көзіңе де жылтың кеп,

Әдебиет:

1. Оразалиева Ә. Танымдық және тіл танымдық универсалий негіздері // ҚазҰУ Хабаршысы. Филология сериясы. — 2006. — № 6 (96). — 152–157 бб.
2. Мұхамбетқалиева А. Танымдық әрекетпен танымдық құзіреттіліктің тіл үйретудегі ролі // «Қазақ тілінің лексикология, лексикография, фольклортану мен көркем аударма мәселелері: қалыптасуы, дамуы мен болашағы» атты конференция материалдарының жинағы. — Алматы, 2007. — 46–53 бб.
3. Қабдолов З. Сөз өнері. — Алматы: Қазақ университеті, 1992. — 352 б.

Қуаныштың домбырасы кеудеңе

Майда қоңыр күй тартады шіңкілдеп.

Келтірілген өлең шумағында кедесетін метафора — қуаныштың домбырасы. Бұл метафора — қазақ халқының ұлттық-мәдени ерекшеліктерден хабар бере отырып, автордың дүниетанымымен ұлттық негізде қуаныштың символы ретінде беріліп тұр. Домбыра — әнмен байланысты. Ән — көтеріңкі көңіл-күйдің белгісі. Демек, поэтикалық мәнмәтінде қуаныштың домбырасы метафорасы қуаныш эмоциясына бөленіп тұрған адам бейнесін көз алдына елестетеді.

Қорыта айтқанда, метафора — адамның жеке және мәдени-тілдік тәжірибесімен, эмотивті және мәдени коннотациясы бар, екі түрлі құбылыс арасындағы «концептуалдық ұқсастық» негізінде жасалатын тілдік бірлік. Метафора ауыспалы мағынада келіп, ойды дәл жеткізу үшін поэзия тілінде кеңінен орын алады.

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

Tarjimashunoslikda matn va tarjima turlari masalalari

Azatova Nodira Anvarbek qizi, talabasi
Urganch davlat universiteti

Ushbu maqolada tarjimashunoslikda muhim ahamiyat kasb etuvchi omillar va bu jarayonning tarjimashunos olimlar tomonidan olib borgan izlanishlari xususida s'oz boradi. Shu bilan birga tarjima tadqiqotida uchrovchi tarjima modellari ya'ni qiyosiy, jarayon va o'zgaruvchan modellar yoritiladi. Shuningdek jahon tarjimashunosligida to'rtta standart (izohlovchi, tasvirlovchi, tushuntiruvchi va tahmin qiluvchi) gipotezalar qayta tarjima qilish hodisasiga asoslanib bayon qilinadi va tasvirlanadi.

Kalit s'ozlar: prima facie, tarjima modeli, gipoteza, erkin tarjima, s'ozma-s'oz tarjima

Типы текста и перевода в переводческой науке

Азатова Нодира Анварбековна, студент
Ургенский государственный университет (Узбекистан)

В этой статье обсуждаются важные факторы в исследованиях перевода и исследования этого процесса, проводимые учеными-переводчиками. В то же время исследования переводов охватывают наиболее распространенные модели перевода, а именно сравнительные, процессные и вариативные модели. Также в мировых переводческих исследованиях формулируются и описываются четыре стандартные гипотезы (объяснительная, описательная, пояснительная и прогнозирующая) на основе феномена повторного перевода.

Ключевые слова: prima facie, модель перевода, гипотеза, вольный перевод, дословный перевод, художественный перевод

Tarjimashunoslik nazariyasi yaqin kunlarda keng tarqaldi, lekin markaziy diqqat e'tibor ostiga olinmadi. Lingvistik yoki madaniy jihatdan bir yoqlama o'rganish yondashuvlari bir biri bilan kuchli raqobatda bo'lib, tarjimonlarda turli xil qarashlar va muammolar paydo bo'lishiga sabab bo'lmoqda.

Ko'pgina manbalarda tarjimashunoslikni asosan ikkita soha, pragmatika va kognitiv lingvistik bilan o'zaro yaqin va bog'liq holda e'tirof qiladi. [1]

Ammo bu taklif barcha tarjimashunoslik muammolariga yechim bo'la oladigan pragmatik «kalit» vazifasini o'tay olmaydi, xususan bir necha yil oldin Ernst-August Gutt bunga yaqin yondashuvda faoliyat olib borgan. [4] Bunda tarjimoni kognitiv tilshunoslik yoki kognitiv psixologiya doirasiga kiritishga urinish bo'lmagan. Ushbu rad etishlarning muayyan sababi bo'lgan. Tarjima bu ko'proq eklektik, ko'p qirrali va bir qismdan iborat emas degan nazariyani ilgari surgan. Uni odatda qo'llaniladigan ma'noda tushunishga urinish, uni o'z-o'zidan o'rganish obyekti sifatida tavsiflash orqali ishlashga imkon beradi. Bu esa urinib ko'rishga arziydigan jarayon. Ba'zi bir holatlarda, zamonaviy tarjimonlik ilmida semiotika asosi va madaniy ustunliksiz

tadqiq qilish fikrlarni tushunishni qiyinlashtirib yuboradi. Tasvirlovchi bizga taqdim qilgan muhim tushunchalarni qoldirmasdan bu holatni oldini olish zarur. Bu borada keng ma'noda bir-biriga bog'liq va foydali nazariy fikrlarni rivojlantirish mumkin.

Bu holat tarjimonlikni pragmatik jarayon sifatida qabul qilish orqali boshlanadi va «prima facie» kabi yondashuvlar samara berishi kutiladi. Xususan badiiy asar tanqidchilari tomonidan qo'yilgan talablarga ko'ra «tarjimonlik nutqi amaliyoti» da bir qancha foydali tomonlar bor ekanligi tahmin qilinmoqda. Tarjimashunos olimlar tarjimashunoslikni xarakterli ravishda matnni aniq so'z va iboralar bilan ta'minlashning aniqlik tuzilmalarini yaratish va qolipga solish yo'lini izlash deb biladi. Ushbu tarjima faoliyatida so'zlarni tanlash va tushunish jarayonlarini hal qiluvchi «tarjima aralashuvi» ni amalga oshirishni nazarda tutadi. Bu jarayonda yangi lug'at (tarjima) kuchga kirishi uchun tegishli lingvistik, matnli va dunyoviy bilimlarini yig'ish shaklida bo'ladi. Bu jarayon kognitiv tilshunoslar tomonidan nutq mahsuli bo'lgan fikrni asoslashga urinish yoki, «ortiqcha yuk va qayta konfiguratsiya» sifatida tavsiflashni xohlaydi. [2, 266-b]

Tarjimaning «manbaga asoslangan / maqsadga yo'naltirilgan» va «matndan oldingi/ matndan keyingi» jihatlari semantik mahsuldorlikning kognitivistik nuqtai nazari bilan kontseptual yoki ramziy ma'noga asoslangan holda bog'lanishi mumkin bo'lgan qarama-qarshiliklarni taqdim etadi; madaniy ta'sirlar ham shunga o'xshash tartibda farqlanishi mumkin. Bu esa kognitiv tarzda madaniy yondashuvlarning tarjimonlik bilan birlashishiga yordam beradi. Birlashtirishdan tashqari, turli tushunchalarda bu yondashuv tildan foydalanganimizda umumiy ma'noda ijodiy elementni aniqlab beradi. Bu zamonaviy tasviriylik va an'anaviy sodiqlikdan ko'ra birinchi va ikkinchi til o'rtasidagi tarjimonning ahamiyatini tan oladi.

Tarjima tadqiqotida tarjimaning uchta asosiy modeli qo'llaniladi.

Birinchisi, qiyosiy model bo'lib, u tarjimalarni manba matnlari bilan yoki parallel (tarjima qilinmagan) matnlar bilan moslashtiradi va ikkalasining o'zaro bog'liqligini tekshiradi. Ushbu model qarama-qarshi qiyoslash tadqiqotlarda yaqqol ko'rinadi.

Ikkinchisi, jarayon modeli, bu vaqt o'tishi bilan tarjima jarayonining turli bosqichlarini xaritada aks ettiradi. Ushbu model kommunikatsion yondashuvlar, shuningdek ba'zi protokol yondashuvlari bilan ifodalanadi.

Uchinchisi, o'zgaruvchan model bo'lib, bunda tarjimalar avvalgi holatlardan kelib chiqqan holda ham, kitobxon yoki tinglovchi va madaniyatlarga ta'sir ko'rsatadigan tarzda ham tavsiflanadi.

Shuningdek jahon tarjimashunosligida to'rtta standart (*izohlovchi, tasvirlovchi, tushuntiruvchi va tahmin qiluvchi*) gipotezalar qayta tarjima qilish hodisasiga asoslanib bayon qilinadi va tasvirlanadi.

Faqatgina o'zgaruvchi model to'rt turga ham mos kelishi mumkin va bu tarjimashunoslikda kelajakdagi dinamik rivojlanish uchun eng samarali modeldir. Tasvirlovchi gipotezalar (masalan, universallik yoki qonunlar haqidagi bayonotlar) tushuntirish kuchiga ega bo'lishi mumkin, ammo deyarli barcha sababiy ta'sirlar tarjimonning ongi orqali, ma'lum bir vaqtda tarjimon tomonidan qabul qilingan qarorlar orqali filtrlanadi.

Tarjima tipologiyasi bo'yicha an'anaviy fikrlarning aksariyati ikkita bir-biriga qarama-qarshiyonalishdan iborat bo'lib, «erkin va so'zma-so'z» bo'lgan tarjimalardir. Ushbu farqning zamonaviy talqini Nyumark (1981) tomonidan semantik va kommunikativ tarjima asosida taklif qilingan. [6] Semantik tarjima literal tarjimaga yaqinroq bo'lib, u asl nusxaning ma'nosi va shakliga eng maqbul ustuvor ahamiyat beradi va diniy matnlar, huquqiy matnlar, adabiyotlar, rasmiy nutqlar kabi yuqori mavqega ega bo'lgan matnlarining tarjimalariga mos keladi.

Kommunikativ tarjima erkinroq bo'lib, yuborilgan xabarning samaradorligiga ustuvor ahamiyat beradi. U o'qish va tabiiylik kabi omillarga e'tiborni qaratadi va asl nusxaning ma'nosi bilan unchalik bog'liq bo'lmagan «pragmatik» matnlar

tarjimalariga mos keladi. Bularga reklama, sayyohlik risolalari, mahsulot tavsifi va ko'rsatmalari, qo'llanmalar kabi matnlar kiradi. Ushbu turdagi farqlanishning asosiy muammosi — so'zma-so'zlik, yaqinlik yoki masofa, va erkinlik darajalaridadir. Uning bitta maqsadli yechimi matndan matngacha bo'lgan turli xil o'zgarishlarni (siljishlar, strategiyalar) tahlil qilish va hisoblashdir.

Tarjima tipologiyaning biroz boshqacha turi Juliane Xaus tomonidan taklif qilingan bo'lib (1977): yashirin va ochiq tarjimalardir. Yashirin tarjimalar — bu o'quvchilarga tarjimonlar ismi sharifining ma'lum qilinmasligidadir. Boshqacha qilib aytganda, ular shu qadar tabiiy tarjima qiladilarki (va ehtimol, ular juda erkin tarjimalardir), tarjima qilingan matn asliga qaraganda unchalik farq sezilmaydi. Bunga reklama, texnik matnlar, gazeta matnlari misol bo'la oladi. Boshqa tomondan, ochiq tarjimalar aniq tarjima bo'lib, ular manbalar madaniyati bilan chambarchas bog'liq bo'ladi. Bunga siyosiy ma'ruzalar, she'rlar, va'zlarning tarjimalari misol bo'la oladi. Elektron matn tadqiqotlari shuni ko'rsatdiki, yashirin tarjimalarda tarjima qilinmagan, parallel matnlarga nisbatan statistik jihatdan turli xil taqsimotlarga ega bo'lgan lingvistik xususiyatlar bo'lishi mumkin. Shunday ekan hatto yashirin tarjimalar ham asliga qaraganda matn jihatidan farq qilib, tarjima qilingan matnlarda umumiy xususiyatlar bo'lishi mumkin ekan.

Shunga o'xshash farq Nord tomonidan aniqlangan (masalan, 1991), u hujjatli va instrumental tarjima o'rtasida qarama-qarshilikni o'rnatgan. Hujjatli tarjima boshqa matnning hujjati bo'lib, u yana bir matnning ochiq tarjimasi. Bu boshqa bir nutqning hisoboti singari namoyon bo'ladi va o'zlashtirma gap kabi. Instrumental tarjima esa o'z-o'zidan aloqa vositasi sifatida ishlaydi, u asl matndan mustaqil ravishda ishlaydi va u o'z xabarini qay darajada ifodalaganiga qarab baholanadi. [5] Demak, instrumental tarjima biroz to'g'ridan-to'g'ri nutqga o'xshaydi. Masalan, kompyuter qo'llanmasining tarjimasi shunga misol bo'lib, unda o'quvchi kompyuterni qanday o'rnatishni va undan qanday foydalanishni tushungani muhim ahamiyatga ega va matnning asl nusxasini maksimal darajada aniq ifodalash shart emas.

Matn turlari tanishtirilganda tipologik muammo yanada murakkablashadi. Reisig va Vermeer (1984) tarjima usuli muayyan matn turiga, shuningdek tarjima maqsadiga bog'liqligini ta'kidlab o'tadilar. Reiss to'rtta asosiy turni taklif qilib, ularning dastlabki uchtasi juda an'anaviy: informatsion matnlar, ekspressiv matnlar, operativ (ya'ni ishontiruvchi, ko'rsatma beruvchi) matnlar va audio-vizual (multi-media) matnlaridir. [7, 243–269-b] Masalan, dublyaj va subtitrlar audio-vizual tarjimaning asosiy turlaridir. Biroq, biz matn turlarining tasniflarini tarjima turlari tasniflari bilan aralashtirib yubormaslik uchun ehtiyot bo'lishimiz kerak, chunki juda ko'p terminologik o'xshashliklar mavjud. Masalan, «Injil tarjimasi», «badiiy tarjima» yoki «she'riyat tarjimasi» kabi yorliqlar haqiqatan ham matn turlarini — tarjima qilinayotgan matn turini nazarda tutadi.

Adabiyot:

1. A Cognitive-Pragmatic Model for Translation Studies Based on Relevance and Adaptation. Canadian Social Science Vol.5 No.1 February 2009
2. Arab World English Journal, Special Issue on Translation No.3, 2014. — 266p.
3. Collombat I. «Skopos Theory as an Extension of Rhetoric». Poroi 13, Iss. 1 (2017): Article 3. <https://doi.org/10.13008/2151-2957.1236>
4. Gutt. E. A. Translation and Relevance: Cognition and Context. Oxford: Basil Blackwell. Manchester: St. Jerome, 1991.
5. Nord C. Text analysis in translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam: Rodopi, 1991.
6. Juliane House-Translation as Communication across Languages and Cultures-Routledge (2015) (1) <https://www.academia.edu/38151758/.pdf>
7. Reisl, M. Rhetoric of Political Speeches. In R.Wodak and V. Koller (Eds), Handbook of Communication in Public Sphere (pp. 243–269). Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. Collombat, Isabelle. «Skopos Theory as an Extension of Rhetoric». Poroi 13, Iss. 1 (2017): Article 3. <https://doi.org/10.13008/2151-2957.1236>

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 12 (354) / 2021

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
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 31.03.2021. Дата выхода в свет: 07.04.2021.

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.