

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

19  
2022  
ЧАСТЬ VII

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 19 (414) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

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

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, 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  
Рахмонов 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, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозиллов 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)  
Демилов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (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, доктор 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)

---

---

**Н**а обложке изображен *Гиппарх* (около 190 — после 126 г. до н. э.), древнегреческий астроном.

Родился в Никее в Вифинии. Вероятно, некоторое время жил в Александрии, но основную часть жизни провел на острове Родос. Там Гиппарх выполнил большую часть своих работ, из которых сохранилась лишь наименее важная — комментарий к «Феноменам» Эвдокса и Арата. Прочие его работы до нас не дошли, и мы знаем о них лишь по упоминаниям Птолемея и других авторов.

Гиппарх выступал против принятого в его эпоху мнения, что Атлантический и Индийский океаны, а также Каспийское море являются частями единого мирового океана, и предполагал, что ойкумена, то есть обитаемая часть суши, занимает всё пространство от экватора до северного полярного круга. Эта идея Гиппарха нашла своё отражение в «Географии» Птолемея. По сути, весь труд Птолемея представляет собой попытку реализовать идеи Гиппарха о том, какой должна быть география.

Гиппарх внес фундаментальный вклад в астрономию. Его собственные наблюдения продолжались с 161 по 126 год до н. э. Кроме того, он широко привлекал данные других греческих астрономов, а также, вероятно, использовал древние наблюдения вавилонян. Гиппарх с высокой точностью определил продолжительность тропического года; довольно точно измерил прецессию (он назвал ее прецессией равноденствия), которая проявляется в медленном изменении долготы. В составленном им звездном каталоге указаны положения и относительная яркость около 850 звезд (его шкала имела шесть разрядов яркости). Он также построил небесный глобус, на котором были изображены созвездия и звезды.

Гиппарх построил две модели видимого движения Солнца — эпициклическую и эксцентрическую — и определил все элементы этого движения. Хотя он много наблюдал и Луну (определил продолжительность лунного месяца, эксцентриситет и наклон плоскости лунной орбиты и др.),

обнаруженные расхождения с теорией заставили его отказаться от дальнейших поисков, и так называемое второе неравенство движения Луны было найдено уже Птолемеем три века спустя. Гиппарх не дал также окончательного объяснения движению планет, как иногда утверждают, но оставил решение данной проблемы ученым будущего (это тоже сделал Птолемей).

Работа Гиппарха о хордах окружности (по современным понятиям — синусах), составленные им таблицы, предвосхитившие современные таблицы тригонометрических функций, послужили отправной точкой для развития хордовой тригонометрии, игравшей важную роль в греческой и мусульманской астрономии. Интерес Гиппарха к астрономии проявился и в критике географии Эратосфена, поскольку Гиппарх делал особый акцент на применении в географии астрономической методики, прежде всего при определении долгот и широт.

О работах Гиппарха по физике известно мало. В трактате «О телах, движимых весом вниз» он утверждал, что замедление тела, брошенного вверх, можно объяснить тем, что его вес (внутреннее устремление вниз) постепенно разрушает остаточную силу сопротивления, которая присутствует в теле как наследие от изначального броска. Как представляется, в этой теории неявно присутствовала идея, что продолжающееся движение тела при броске объясняется сообщенной телу силой. Эта антиаристотелевская мысль была подхвачена в VI веке неоплатоником Иоанном Филопоном и через ряд концепций, предшествовавших понятию о моменте, привела к «импетусу» Галилея и к «количеству движения» (т. е. импульсу) Ньютона.

В честь Гиппарха назван лунный кратер, астероид (4000) Гиппарх и орбитальный телескоп Европейского космического агентства Hipparcos, предназначенный для астрометрических измерений.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Баева Г. М.**

Особенности развивающих игр В. В. Воскобовича для детей дошкольного возраста ..... 427

**Беспалова О. В.**

Современные возможности дополнительного образования в России..... 429

**Брылева К. А.**

Организационно-управленческие условия профилактики подросткового вандализма ..... 433

**Веригина А. А.**

Актуальные аспекты проблемы определения качества образования в работах исследователей..... 435

**Громов Ю. В., Монгуш Д. Д., Рылова Д. В., Чугаева Е. А.**

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1977 года» для филателистической образовательной площадки школы .....437

**Громов Ю. В., Хороших В. В., Цзя Ваньда, Чжао Чжоин**

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки Китайской Народной Республики юбилейного выпуска 1949–1953 годов» для филателистической образовательной площадки ..... 443

**Долгашова Н. Н.**

Взаимодействие и синтез искусств как фактор творческого развития личности ребенка ..... 449

**Дуда И. В.**

Особенности развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи ..... 450

**Евдокимова Д. Б.**

Развитие коммуникативной деятельности у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья ..... 453

**Ильина М. С.**

Коррекционно-логопедическая работа по развитию способностей к овладению навыком чтения обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья ... 455

**Клемешова Н. С., Езикова Н. П., Иванникова О. Т.**

Повышение уровня физической подготовленности младших школьников через деятельность дополнительных учреждений спортивно-оздоровительной направленности (из опыта работы) ..... 458

**Миненко Е. Ю., Великоборец Н. Ю.**

Внедрение андрагогического подхода в педагогический процесс военного вуза.....461

**Никулина Т. В.**

Преподавание физики на базовом уровне в непрофильных классах ..... 464

**Шарипова М. Р.**

Формирование у детей 6–7 лет представления о математической терминологии с помощью сказок ..... 465

**Шехирева Э. В.**

Механизмы чтения как основа формирования навыков техники чтения на иностранном языке в начальной школе ..... 467

### ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Бородин Д. А.**

Внедрение спортивной радиопеленгации при подготовке специалистов в образовательных учреждениях ФСИН России ..... 469

**Вышлов А. Д., Комарова И. С.**

Влияние внешних сбивающих факторов на эффективность проведения тренировочного занятия по спортивной гимнастике ..... 470

**Скрипников В. С.**

Роль физической подготовки в служебной деятельности сотрудников исправительных учреждений ФСИН России .....474

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

**Базарбаева Ш. А.**

Функциональная семантика и лингвосомиотика:  
современные тенденции.....477

**Валитова Х. М.**

Морфологическая вариантность русского  
языка ..... 478

**Вапаева А. Н.**

О некоторых новых словах в сфере  
образования.....480

**Гибадуллин А. А.**

Авторские неологизмы и особенности  
их перевода (на примере романа Нила  
Стивенсона «Анафем»)..... 482

**Зайцева В. А., Букаты Е. М.**

Сюжет и фабула в киноповести В. М. Шукшина  
«Печки-лавочки»..... 484

**Мошнин А. С.**

Категория рода как переводческий аспект  
локализации видеоигр..... 485

**Мусатова Т. О.**

Языковая игра на грамматическом уровне  
в художественных текстах Андрея  
Аствацатурова ..... 486

**Низомутдинова М. И.**

Дискурсивные особенности русских сказок ... 488

**Олимова Ш. А.**

Обзор литературы потерянного поколения .... 490

**Тешабоева Н. М.**

К вопросу о перефразировании .....491

**Тошпулатова Н. Р.**

Сказка: образование жанра и определение  
термина ..... 493

**Чечетко М. В., Закарина А. А.**

Образы героев в романах Энн Бронте ..... 494

**Чечетко М. В., Закарина А. А.**

Описание природы в романах Энн Бронте ..... 496

**Яхшимурадова Г. А.**

Эволюционный характер красоты в русской  
литературе .....497

## ПЕДАГОГИКА

### Особенности развивающих игр В. В. Воскобовича для детей дошкольного возраста

Баева Гузель Марсировна, студент

Научный руководитель: Нуриева Алеся Радиевна, старший преподаватель

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

*В статье рассмотрены особенности развивающих игр Вячеслава Вадимовича Воскобовича. Выделены цель и задачи игр, приведена классификация, выявлены преимущества использования развивающих игр в ДОО. Автор статьи выделяет основные принципы, заложенные в развивающие игры.*

**Ключевые слова:** Воскобович, дети, дошкольник, развивающие игры, ребенок, игровые технологии, игровая методика.

Введение ФГОС ДО в условиях развития образования предъявляет высокие требования к организации дошкольного образования. Акцент ставится на поиске новых и эффективных психолого-педагогических подходов к процессу образования детей дошкольного возраста. Система ДО на современном этапе выдвигает высокие требования к воспитанникам, поэтому ищет пути достижения высоких и стабильных результатов в работе с детьми. При организации педагоги большое внимание уделяют выбору методов, методик и различных технологий, опираясь на эффективность в практической деятельности.

В современном мире педагоги в дошкольных образовательных учреждениях выделяют невозможность организации образовательной деятельности по устаревшим теоретическим знаниям. Поэтому возникает необходимость использования современных технологий образования. В современных условиях в соответствии с ФГОС ДО педагоги в образовательной деятельности используют нетрадиционные развивающие технологии.

Развивающие игры — интеграция психологических и педагогических технологий, осуществляющая стимуляцию развития познавательной сферы и выработку определенных навыков и умений [1].

Важное место среди них отводится развивающим играм Вячеслава Вадимовича Воскобовича. Целью развивающих игр Воскобовича является развитие интеллектуальных способностей детей. Задачи игровой технологии В. В. Воскобовича:

1. Развитие познавательного интереса у детей, желание узнать что-то новое.

2. Развитие исследовательского подхода к явлениям и объектам окружающей среды, развитие наблюдательности.

3. Развитие воображения, креативного мышления (развивать способность видеть проблемную ситуацию под новым углом)

4. Гармоничное развитие эмоционально-образного и логического начала.

5. Формирование базисных представлений: окружающем мире, математических представлений, речевых умений.

6. Развитие мелкой моторики.

Развивающие игры В. В. Воскобовича можно классифицировать на игры [4]:

— направленные на творческое конструирование (геоконт);

— развивающие логику и воображение (квадрат Воскобовича);

— развивающие речь и обучающие чтению (конструктор букв);

— развивающие математические способности (кораблик Брызг-Брызг, логоформочки и т.д.).

Игровая методика В. В. Воскобовича популярна среди современных педагогов, так как отличается высокой эффективностью и доступностью. Развивающие игры Воскобовича не вызывают трудностей в использовании в практической деятельности, они понятны как детям, так и педагогам. Игровая методика направлена на гармоничное развитие дошкольников, создавая доверительную атмосферу между воспитателем и воспитанниками.

Преимуществом игровой технологии В. В. Воскобовича является ее многофункциональность: ее можно начинать с простых манипуляций элементами, а заканчивать решением многоуровневых задач, параллельно развивая мышление, память, воображение, логику, речь, творческие способности. Таким образом, развивающие игры являются ценными из-за возможности всестороннего развития дошкольника, имея при этом многофункциональный характер, так как имеют несколько уровней сложности, подойдут как младшему дошкольнику, так и старшему [3]. В результате, при формировании предметно-развивающей среды в группе детей ДОО эти игры будут на протяжении всего обучения в детском саду.

Основные принципы, заложенные в развивающие игры: интерес-познание-творчество. В основу игровой технологии В. В. Воскобовича положена идея направленности интеллектуально-игровой деятельности дошкольников на результат, получаемый при решении проблемных и творческих задач.

Особенности развивающих игр В. В. Воскобовича [2]:

1. Многофункциональность. В процессе развивающих игр дошкольник осваивает цифры и буквы, запоминает цвета, знакомится с геометрическими фигурами, развивает мелкую моторику рук, совершенствует речь, развивает память, логику, воображение, совершенствует речь, развивает математические представления, развивает творческие способности и навыки конструирования. А главное способствуют формированию желания учиться, узнавать что-то новое и развивают навык самостоятельности. Таким образом, в процессе игровой деятельности ребенок всесторонне развивается.

2. Вариативность. Развивающие игры не надоедают дошкольнику, так как игру всегда можно чем-то дополнять и совершенствовать, включая новые элементы в игровую деятельность. К каждой игре разработано большое количество разнообразных игровых заданий и упражнений. Система постоянно усложняется благодаря развивающим вопросам и познавательным заданиям.

3. Возрастной диапазон. Одна и та же игра интересна как детям младшего дошкольного возраста, так и старшему, так как в ней имеются действия для детей трехлетнего возраста и многоуровневые задания для старших детей. Игры разработаны, исходя из интересов детей.

4. Творческий потенциал. Каждая игра отличается своеобразными конструктивными элементами, дошколь-

ник имеет возможность придумывать и воплощать задуманное в действительность. Все игры Воскобовича направлены на развитие воображения, в процессе игровой деятельности ребенок может сочинить историю про созданный предмет.

5. Высокий уровень развития пальцевой и кистевой моторики рук.

6. Сочетание сказки и головоломки. Сказка для детей дошкольного возраста — дополнительная возраста. Ребенок не просто конструирует, но и окунается в волшебный мир. Развивающие игры отличаются образностью, разнообразностью, универсальностью и новизной восприятия. Дошкольник входит в проблемную ситуацию, где от него требуется четкий алгоритм, последовательность действий, анализ предложенного задания, осознания целей и поиска вариантов решения.

7. Методическое сопровождение. Многие игры сопровождаются дополнительными материалами: книгами со сказками, интеллектуальными заданиями и иллюстрациями.

8. Эмоциональная культура игры. Особенностью является легкость, ирония и юмор, благодаря которой ребенок воспринимает как язык партнерства, равенства и поддержки, когда становится нелегко.

Таким образом, развивающие игры В. В. Воскобовича — это один из самых эффективных способов интеллектуального, коммуникативного, личностного развития ребенка. Игры Воскобовича отличаются своей яркостью и уникальным характером, детям дошкольного возраста не надоедает играть в них на протяжении всего обучения в детском саду. В процессе игровой деятельности ребенок дошкольного возраста открывает для себя новые знания и испытывает эмоциональное удовлетворение от процесса.

#### Литература:

1. Бондаренко Т. М. Развивающие игры в ДОУ — Воронеж, ИП Лакоценина С. С., 2012
2. Воскобович В. В. Развивающие игры и игровые технологии [Электронный ресурс]. URL: <http://voskobovich.su/> Текст: электронный
3. Воскобович В. В., Харько Г. Г., Балацкая Т. И. Технология интенсивного интеллектуального развития детей дошкольного возраста 3–7 лет «Сказочные лабиринты игры». — СПб.: Гириконт, 2000.
4. Воскобович, В. В., Харько, Т. Г. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста 3–7 лет «Сказочные лабиринты игры» / В. В. Воскобович, Т. Г. Харько. — М., 2003



## Современные возможности дополнительного образования в России

Беспалова Оксана Вадимовна, студент магистратуры

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

*Актуальность выбранной темы обусловлена проблемой самоопределения у современных школьников, которые в последнее время все чаще не знают кем хотят стать после получения среднего образования. В свою очередь, школьная профориентационная программа не дает практических навыков для того, чтобы понять с чем придется столкнуться в будущей профессии, а также что предстоит делать на рабочем месте, получив то или иное образование.*

*Исходя из данной проблематики, необходимо выяснить, как в текущей ситуации действовать школьникам и их родителям для того, чтобы понять какие есть возможности для получения дополнительного образования в России. Ведь каждый человек мечтает реализовать свои мечты о счастливом и успешном будущем.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование, инновации в образовании, интеллектуальное развитие детей и подростков, кванториум, технопарк.

## Modern opportunities additional education in Russia

*The relevance of the chosen topic is due to the problem of self-determination among modern schoolchildren, who recently increasingly do not know who they want to become after receiving secondary education. In turn, the school career guidance program does not provide practical skills in order to understand what you will have to face in your future profession, as well as what you will have to do in the workplace after receiving this or that education.*

*Based on this problem, it is necessary to find out how to act in the current situation for schoolchildren and their parents in order to understand what opportunities there are for obtaining additional education in Russia. After all, everyone dreams of realizing their dreams of a happy and successful future.*

**Keywords:** additional education, innovations in education, intellectual development of children and adolescents, quantorium, technopark.

На сегодняшний день, вопрос получения дополнительного образования в России волнует не только самих школьников, их родителей, но еще и преподавателей [2, с. 263].

Каким образом подготовить подрастающее поколение к поступлению в средние профессиональные и высшие учебные заведения, как лучше представить информацию детям для того, чтобы они выбрали понравившуюся им профессию, которая в будущем принесет им моральное и материальное удовлетворение? Как не ошибиться с выбором и не потратить время зря на освоение профессии, с которой будущий специалист не захочет связать свою жизнь? Данные вопросы особо актуальны и требуют немедленного ответа.

Понятие «дополнительное образование детей» было принято в 1992 году и закреплено в Законе РФ «Об образовании» [1, с. 5]. На сегодняшний день, дополнительное образование является одним из главных механизмов осуществления идеи непрерывного образования, которое направлено на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [9, с. 219].

За последнее десятилетие в системе высшего профессионального образования произошли серьезные изменения. По последним статистическим данным, треть вы-

пускников российских вузов, что составляет 1,2 миллиона человек, получивших высшее или среднее профессиональное образование, после получения диплома не работают по специальности.

В свою очередь, данные выборочного исследования Росстата, проведенного в 2019 году, говорят о том, что 31% (634,5 тыс.) студентов, окончивших вузы в 2016–2018 годах, не работают по специальности. Среди выпускников колледжей и техникумов доля неработающих по специальности составляет 43% (389,3 тыс. чел.), среди окончивших профессиональное училище составляет 50% (224,6 тыс. чел.).

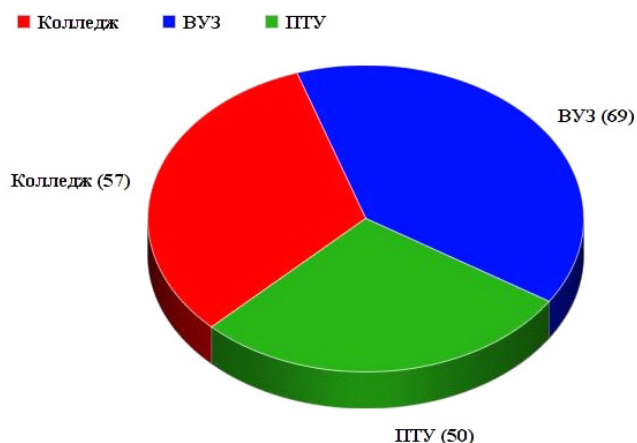


Рис. 1. Процентная доля выпускников, работающих по специальности диплома

Кроме того, можно отметить, что 12,9% выпускников вузов, закончивших обучение в прошлом году, так и не нашли какую-либо работу. Среди выпускников средне профессиональных образовательных учреждений уровень безработицы в первом квартале 2020 года выше и составил 17,9%.

По статистическим данным последних лет, в рейтинге наиболее популярных направлений среди выпускников вузов лидирует «Экономика и управление», а также «Юриспруденция» [8, с. 255]. С 2016 по 2018 получили дипломы по направлению «Экономика и управление» 580,7 тысяч че-

ловек, но только лишь 63% выпускников начали работать по полученной специальности, по направлению «Юриспруденция» 232 тысячи человек получили дипломы, а трудоустроились 72%.

В свою очередь, самая низкая доля неработающих по специальности выпускников среди тех, кто закончил вузы по медицинской направленности. Также можно сделать вывод о том, что студенты, выбирающие информационные и технические специальности делают более осознанный выбор и успешнее трудоустраиваются после окончания обучения в вузах.

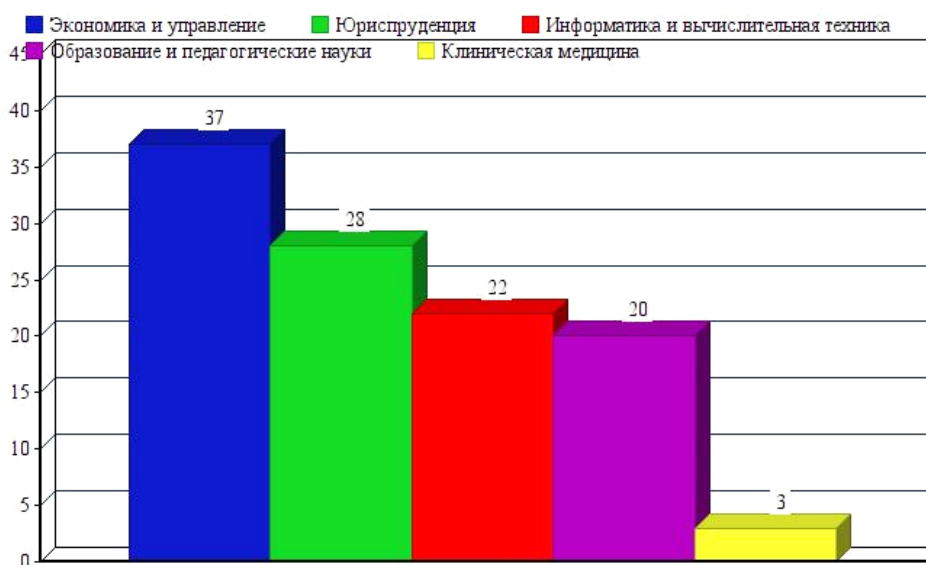


Рис. 2. Процентная доля выпускников вузов неработающих по специальности (с указанием профессиональной отрасли)

В 2020 году сервис Работа.ру и портала Rambler также проводили исследование трудоустройства среди выпускников вузов и средне профессиональных образовательных учреждений, по данным которого большая часть (64%) выпускников выбрали для работы другую специальность, отличную от указанной в дипломах. При этом 40% респондентов заявили, что никогда не работали по специальности, лишь 24% опрошенных имели опыт работы когда-либо, но в прошлом. В свою очередь, устроились по выбранной в дипломе профессии только 36% опрошенных выпускников. Кроме того, треть выпускников (28%) заявили, что им пришлось сменить сферу из-за низкого уровня оплаты труда.

Исходя из приведенных выше данных, следует, что существует проблема определения сферы будущей профессии, а также соответственно и места будущей работы у молодых специалистов, которые только получили после школьное образование. Соответственно, существует тенденция роста числа выпускников, которые не могут устроиться по специальности ввиду каких-либо сложностей.

Таким образом, отмечается тенденция роста случаев трудоустройства не по специальности среди выпускников

последних лет. Поэтому вопрос профессиональной ориентации, развития индивидуальных качеств личности среди современных школьников особо важен в современном обществе [4, с. 27].

В своей книге «Педагогика досуга. Организация досуга в семье» Н. И. Бочарова говорит о проведении досуга следующее: «Неумение содержательно и с пользой для себя и окружающих организовать досуг — показатель низкой культуры человека, а с другой стороны, интересный досуг — средство всестороннего развития личности человека [3, с. 155].

Проблема самоопределения у учащихся школы требует провести немедленный анализ современной системы дополнительного образования в России и выявить основные тенденции и возможности развития инновационного подхода в сфере дополнительного образования.

В настоящий момент работа педагога дополнительного образования в России регламентируется стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.12.2021 N 66403).

Для развития сферы дополнительного образования в 2015 году Президентом Российской Федерации Владими-

ром Владимировичем Путиным была подписана стратегическая инициатива «Новая модель дополнительного образования детей», в рамках которой сегодня по всей стране создаются детские технопарки «Кванториум». Это абсолютно новый формат внешкольной работы с учащимися от 10 до 18 лет, где подростки в проектной форме обучаются перспективным естественно-научным и техническим направлениям, осваивают инженерные навыки.

«Кванториум» — это среда ускоренного развития инженерных, исследовательских навыков и изобретательского мышления детей на основе проектной, командной деятельности под руководством компетентных наставников и при деятельном участии родителей. Такие технопарки оснащены высокотехнологичным оборудованием, нацеленные на подготовку новых высококвалифицированных инженерных кадров, разработку, тестирование и внедрение инновационных технологий и идей [10, с. 46]. Все умения и навыки приобретаются только через опыт, поэтому в «Кванториуме» большое значение уделяют практике.

Основной целью создания технопарков — является разработка и развитие в стране системы инновационных площадок интеллектуального развития и досуга для детей и подростков. Этими площадками, в рамках проекта, являются квантомы — научные направления, из которых состоит технопарк. В них воспитанники работают с приборами и современным оборудованием, учатся создавать что-то своими руками, приобретают нужные навыки, решают реальные производственные задачи, под руководством опытных наставников.

Предполагается, что к окончанию срока реализации проекта (31 декабря 2024 года) 80% детей в возрасте от 5 до 18 лет будут охвачены дополнительным образованием, кроме того, в планах создание 225 детских технопарков «Кванториум» и 900 тыс. новых учебных мест дополнительного образования.

Не один год, месяц, день уходит на поиск таланта, одаренности, способности, гениальности [7, с. 154]. Как раз миссия создания детских технопарков — это содействовать ускоренному техническому развитию детей и реализации научно-технического потенциала российской молодежи, внедряя эффективные модели образования, доступные для тиражирования во всех регионах. От внимания преподавателя зависит возможность вовремя рас-

познать этот психологический феномен в студенте, от родителей — в своем ребенке [6, с. 11].

Основные задачи создания техноцентров в РФ:

1. создать систему научно-технического просвещения через привлечение детей и молодёжи к изучению и практическому применению наукоёмких технологий;
2. гарантировать подготовку кадрового резерва для наукоемких и высокотехнологичных ведущих отраслей страны;
3. разработать и внедрить новый российский формат дополнительного образования детей в сфере инженерных наук;
4. обеспечить системное выявление и дальнейшее сопровождение одаренных в инженерных науках детей.

Согласно исследованию института McKinsey Global, активное внедрение автоматизации, искусственного интеллекта и робототехники приведет к снижению потребности в ручных, физических и базовых когнитивных навыках. Следовательно, спрос на технологические, социальные, эмоциональные и другие когнитивные навыки будет расти.

Поэтому, для профессий будущего помимо навыков командной и управленческой работы также важно критическое мышление сотрудника, владение современными цифровыми системами, знание программирования и кибербезопасности. [5, с. 180].

В современном обществе, все более утрачивается важность самого наличия диплома, так как работодатели переходят к подходу, основанному на профессиональных компетенциях, при наличии примерно одинакового уровня образования работодатель готов рассмотреть кандидата с более высокими социально-психологическими качествами и навыками (soft skills). Таким образом, программы, представленные в детских технопарках «Кванториумах», полностью соответствуют профессиям будущего, а также дают широкие возможности для выбора сферы предстоящей работы.

Поэтому, внедрение технопарков в программу дошкольного образования даст подрастающему поколению уверенность в правильности выбранной профессии, а также позволит внедрить инновационные идеи в различных сферах жизни подрастающего поколения, поднимет престиж инженерных и технических специальностей, а также вовлечет в развитие научно-исследовательской деятельности страны в целом.

#### Приложение 1

Таблица 1. Основные направления, представленные в «Кванториумах» (кванты)

Направление		Описание
1	Геоквантум	Пространственные данные и геоинформационные инструменты
2	Биоквантум	Конструирование искусственных организмов, современные материалы, источники энергии
3	Наноквантум	Синтезирование, модифицирование и изучение материалов на микро- и наноуровнях
4	Нейроквантум	Нейротехнологии и нейробиология, практические навыки нейрохирургии и нейроуправления
5	Энерджиквантум	Изучение основных направлений альтернативной энергетики, создание современных ТС

Направление		Описание
6	Промышленный дизайн	Создание удобных и красивых пространственных продуктов
7	VR/AR	Разработка системы распознавания образов, визуализация решений в стереоформате
8	Робоквантум	Беспроводная связь, средства программирования, технологии в области электроники и мехатроники
9	Автоквантум	Создание беспилотных транспортных средств
10	Космоквантум	Развитие космических технологий
11	Аэроквантум	Проектирование, сборка, коммерческое применение беспилотных летательных аппаратов
12	Лазерквантум	Лазерные технологии, коммерческое промышленное применение различных видов лазеров
13	IT квантум	Интеллектуальные системы и технологии информационной безопасности, ОС, сети и ПО

## Литература:

1. Ахмерова, Н. М. Педагогика творчества: учебное пособие для вузов / Н. М. Ахмерова, Р. С. Рабаданова, А. Л. Фатыхова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 5 с.
2. Байбородова, Л. В. Дополнительное образование детей. Психолого-педагогическое сопровождение: учебник для среднего профессионального образования / Л. В. Байбородова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 263 с.
3. Бочарова, Н. И. Педагогика досуга. Организация досуга детей в семье: учебное пособие для вузов / Н. И. Бочарова, О. Г. Тихонова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 155 с.
4. Гребенюк, О. С. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — 2-е изд., доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 27 с.
5. Дейч, Б. А. Дополнительное образование детей: история и современность: учебное пособие для среднего профессионального образования / [и др.]; под редакцией Б. А. Дейча. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 180 с.
6. Золотарева, А. В. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей: учебник и практикум для вузов / А. В. Золотарева, Г. М. Криницкая, А. Л. Пикина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 11 с.
7. Золотарева, А. В. Дополнительное образование детей: история и современность: учебное пособие для вузов / А. В. Золотарева. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 154 с.
8. Панфиловой, А. П., Бавиной П. А. Дополнительное образование [Текст]: менеджмент образовательных услуг: учебник для бакалавриата: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по экономическим и гуманитарным направлениям и специальностям / [Агапова Е. Н. и др.]; под редакцией А. П. Панфиловой, П. А. Бавиной; Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Институт экономики и управления. — Москва: Проспект, 2018. — 255 с.
9. Рослякова, С. В., Пташко, Т. Г., Соколова Н. А. Педагогика: учебник и практикум для вузов / под научной редакцией Р. С. Димухаметова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 219 с.
10. Серякова, С. Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ [Текст]: монография / С. Б. Серякова, В. В. Кравченко; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Московский пед. гос. ун-т». — Москва: МПГУ, 2018. — 46 с.

## Организационно-управленческие условия профилактики подросткового вандализма

Брылева Кристина Александровна, магистр

Сочинский государственный университет

**А**нализ научной литературы и образовательной практики позволил определить организационно-управленческие условия профилактики подросткового вандализма в школе.

Первым условием выступает *профилактика подросткового вандализма по трём направлениям: подростки — педагогический коллектив — родители.*

Второе условие — *применение технологии профилактики вандализма в подростковом возрасте.*

В начале шестидесятых годов началось массовое внедрение понятия *психолого-педагогическая технология*, у истоков которого стоял А. С. Макаренко. Изучению данного вопроса посвящены труды зарубежных учёных: Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин и другие. Большой вклад в разработку теоретических аспектов педагогической технологии внесли отечественные учёные: В. П. Беспалко, М. В. Клярин, М. М. Левина, Л. С. Подымова, В. А. Слостенкин, Т. И. Шамова и многие другие.

На основе исследованной педагогической и психологической литературы мы пришли к выводу, что наиболее полное и точное определение педагогической технологии дает Е. А. Леванова: «педагогическая технология — это упорядоченная и задачно структурированная совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих диагностируемый и гарантированный результат в изменяющихся условиях» [5].

Технология профилактики подросткового вандализма соответствует следующим *принципам*:

- *принцип целостности технологии* подразумевает формирование целостности образовательной среды, включение всех субъектов воспитания (педагоги, родители, сверстники) в непрерывный процесс профилактики вандализма (в процессе учебной и внеучебной работы);
- *принцип поэтапности* заключается в том, что технология содержит подробное описание каждого этапа формирования у подростков негативного отношения к вандализму (диагностический, содержательный, рефлексивный).

Технология профилактики подросткового вандализма включает *три содержательных блока*:

- *диагностический блок* раскрывает диагностические процедуры, критерии, показатели и инструментарий мониторинга склонности подростков к проявлениям вандализма;
- *содержательно-деятельностный блок* раскрывает цели, задачи, содержание профилактической работы, конкретные способы достижения результатов;

- *результативный блок* раскрывает процедуры оценки проведённой работы и проверки эффективности технологии.

Технология выполняет в управлении процессом профилактики подросткового вандализма в школе следующие *функции*:

1. *Мировоззренческая функция* направлена на оптимизацию взгляда подростков на окружающий мир и свое место в нём, на гармонизацию воспитательного процесса и процесса профилактики подросткового вандализма.

2. *Образовательно-воспитательная функция*: процесс профилактики вандализма происходит с помощью передачи системы культурных ценностей, традиций и норм поведения в обществе, формирования ценностных ориентаций и взаимоотношений в процессе обучения и воспитания.

3. *Развивающая функция*, содействующая развитию у подростков активной социальной позиции и интереса, способствующая личностному росту подростков, склонных к вандализму. Данная функция реализуется посредством включения подростков в развивающие виды деятельности, ориентированные на зону ближайшего развития.

4. *Социализирующая функция* реализуется посредством включения подростков, предрасположенных к вандализму, в общественно-полезную, трудовую, просветительскую, творческую, спортивную и иные социально-одобряемые виды деятельности, что способствует приобретению ими социально одобряемых и социально приемлемых навыков поведения.

5. *Функция социально-правовой защиты* проявляется в организации просветительской деятельности для подростков и родителей по предупреждению правонарушений, в оказании правовой, социальной, медицинской, психологической и педагогической помощи семьям и подросткам, нуждающимся в профессиональной помощи. [1]

6. *Организационно-методическая функция* характеризуется включением подростков, предрасположенных к вандализму, в различные федеральные и региональные проекты и программы по предупреждению отклоняющегося поведения и его компонентов, созданием авторских педагогических программ в образовательных учреждениях.

7. *Интегративная функция* — включение в процесс профилактики педагогов, родителей и подростков для достижения более эффективных результатов.

Третье условие — *реализация психолого-педагогической тренинговой программы*, направленной на формирование у подростков, склонных к вандализму:

- понимания и восприятия себя как личности, осознания особенностей своего характера, позитивных и негативных;

- осознание отношения к себе других;
- научение конкретным видам действий, способам взаимодействия со средой: развитие способности правильно оценивать свои негативные чувства, осознание возможности регуляции своей повседневной жизни; формирование конструктивных методов агрессии; развитие навыков межличностного общения, эмпатии;
- осознание влияния проблемных качеств характера на взаимоотношения с окружающими;
- поведенческое и социально-психологическое преодоление стрессовых ситуаций, развитие навыков самоконтроля, самодисциплины, саморегуляции;
- формирование умений воспринимать и понимать себя в процессе общения;
- формирование группового единства, навыков работы в команде.

Четвертое условие — *типологизация подростков по степени склонности к проявлениям вандализма*. В основу типологии подросткового вандализма положено отношение подростков к вандальному поведению, степень поведенческих проявлений вандализма, уровень сформированности ответственности за совершенные действия. В результате выявлены следующие типы подросткового вандализма:

- *предрасположенность к вандализму* — разрушительные поведенческие проявления, в основе которых лежат психофизиологические особенности личности: эйфорическая и десфорическая активность; фрустрированность; акцентуированность характера (гипертимность, циклоидность, демонстративность, неустойчивость); эгоцентризм, вспыльчивость, повышенная раздражительность, несдержанность, склонность к аффективным реакциям;
- *склонность к вандализму* — разрушительная реакция подростка, характеризующаяся завышенной самооценкой, конфликтностью, агрессивной реакцией на критику и замечания; потребностью в самоутверждении, подвержением себя неоправданному риску, завышенной самооценкой, возникающая вследствие протеста, несогласия с общепринятыми социальными нормами и правилами, подражания, «заражения» и группирования со сверстниками;
- *ситуативный вандализм* — разрушительные акты, совершаемые подростками скрыто, анонимно, чаще всего безнаказанно, выражающиеся в внешне бессмысленных, рассредоточенных деструктивных действиях совершаемых с целью восстановления несправедливости, проверки границ допустимого, привлечения внимания к себе, осуществляемые вследствие стрессогенной социальной ситуации или ситуации повышенного давления (требовательности). [2]

- *устойчивый вандализм* — постоянное разрушительное поведение подростка в социуме с целью получения эмоционального удовлетворения, реализации потребности в разрушении и порче. Результатом становится нанесение ущерба другим людям, школьному имуществу и т. п.

Отнесение подростка к тому или иному типу осуществляется на основе диагностики по следующим показателям:

- акцентуации характера;
- стремление к поиску новых ощущений различного рода (неоправданный риск, нарушение общепринятых норм и правил, самовыражение с помощью разрушения и т. п.);
- эмоциональное отношение подростка к позициям, которые он сумел занять в обществе на данный момент своей жизни (степень удовлетворенности собственными достижениями и положением в социально заданных иерархиях);
- типы эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды (негативные, нейтральные или положительные стимулы, закономерно проявляющиеся в негативных или положительных поведенческих реакциях направленных на окружающую среду).

Пятое условие — *диагностика и формирование у педагогов школы готовности к проведению профилактики подросткового вандализма*. Такая готовность включает:

- понимание психолого-педагогической сущности явления подросткового вандализма;
- знание природы, истоков и типологии подросткового вандализма;
- навыки диагностики предрасположенности подростков к вандальному поведению, в том числе анализ медицинской документации для определения возможных физических и психических особенностей организма подростков, негативно сказывающихся на их поведении.

Шестое условие — *интеграция усилий администрации школы, классных руководителей, учителей-предметников, психолога, социального педагога школы и родителей в профилактике подросткового вандализма*.

Описанные организационно-управленческие условия профилактики подросткового вандализма прошли экспериментальную апробацию на базе СОШ г. Сочи. На основе проведенных диагностик были сформированы две группы подростков: экспериментальная группа — 68 обучающихся и контрольная — 62 обучающихся.

В ходе проведенной нами опытно-экспериментальной работы были выявлены подростки, предрасположенные к проявлению вандализма. У подростков, склонных к вандальному поведению, происходит нарушение ценностных ориентаций, искажение жизненных установок, нарушается волевой компонент.

Литература:

1. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод, пособие / Под ред. М. И. Рожкова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
2. Галагузова Ю. Н., Ремезова В. В. Социально-педагогическая деятельность с неблагополучной семьей в центре социальной помощи детям: учеб. пособие. — Н. Новгород, 2001.
3. Гончаренко И. М. Педагогические условия формирования готовности социального педагога к работе с семьей: Автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 2003.
4. Евлашкина Н. М. Психологические факторы и формы проявления агрессии у подростков с девиантным поведением: Автореф. дис... к-та псих. наук. — Москва, 2012.
5. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). — М.: «Академия», 2003.

## Актуальные аспекты проблемы определения качества образования в работах исследователей

Веригина Анна Андреевна, преподаватель специальных дисциплин  
Костанайский колледж сферы обслуживания (Казахстан)

Мировая практика показала, что мероприятия, направленные на повышение качества образования, как правило, сопровождаются усовершенствованием систем оценки качества образовательного процесса и результатов образовательной деятельности. Как показал анализ исследований по вопросу решения проблемы качества образования в педагогической теории и образовательной практике, основные идеи сводятся к научному обоснованию системы оценки качества образования, которая позволила бы:

- 1) в каждый конкретный момент времени фиксировать состояние системы образования,
- 2) посредством мониторинга непрерывно получать информацию о состоянии образования,
- 3) прогнозировать тенденции развития образования.

В традиционном понимании качество образования есть соответствие стандарту. В Казахстане при определении качества образования рекомендуется ориентироваться на развитие компетенций у студентов, для этого используется система установления соответствия компетентности международным стандартам качества и включает, помимо профессиональных качеств также личностные критерии развития. Важность учета психологических факторов в работе с личностью студента актуализирована в психологии управления, и считается одним из важнейших направлений в работе с людьми. Как «филигранную работу с людьми» определял основу управления Ли Якокка, таким образом эффективное управление людьми возможно на основе психологии. С этой точки зрения российские ученые определяют современное управление, как процесс творческий (а значит сложный и многогранный), где эффективный управленец должен, прежде всего, эффективно управлять людьми. В этом случае психология управления не только изучает управленческую деятельность, но и «свойства и ка-

чества личности, необходимые для успешного осуществления (этой деятельности — А. А.)» [1].

Нас, прежде всего, интересует организация управленческой деятельности в педагогическом процессе, конкретно в условиях профессионального колледжа. Понятие педагогического процесса рассматривается в трудах большого количества исследователей, однако на сегодня под педагогическим процессом понимается «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников» [2], имеющее целью достижение развивающих и образовательных задач.

Взаимодействие — процесс динамический, постоянно меняющийся, отсюда понятно, что и сам педагогический процесс является сложной динамической системой, стороны которой (обучающиеся и педагоги) постоянно меняются, и оказывают влияние друг на друга, как взаимосвязанные компоненты. Целью педагогического процесса является развитие студента. Последние исследования в вопросах развития человека основаны на идеях социокультурного подхода (считается, что его идеи были заложены Ю. Бронфенбреннером, называвшим его подходом экологическим), согласно которому «растущий человек постоянно испытывает воздействие окружающей среды и в то же время сам активно реструктурирует свою жизненную среду» [3, с. 34].

Развитие личности студента колледжа ориентировано на цели образовательного процесса, основы которого определены на государственном уровне в соответствии с запросами общества, в то же время важной фигурой реализации процесса образования является педагог, решающий важные задачи обучения, воспитания и организации развития личности студента. В то же время на педагога возложена задача контроля качества обучения студентов, установление критериев качества, разработка необходимого инструмен-

тария для контроля качества обучения, и пр. Таким образом, эффективная реализация педагогом задач управления контролем качества обучения позволяет оценивать текущую ситуацию, выявлять проблемы развития, а также намечать перспективы дальнейшего развития качества обучения студентов.

Таким образом, педагогу для решения задач эффективного управления развитием студентов необходимо определиться с моделями развития, разрабатываемыми современными учеными, чтобы иметь возможность решать задачи управления и контроля качества образования в соответствии с конкретными задачами колледжа.

Рассмотрим современные идеи управления педагогическим процессом в работах исследователей. В работах Махнач А. В., Дикой Л. Г. рассмотрены вопросы управления с точки зрения влияния различных психологических феноменов на «жизнеспособность человека», а также методика исследования жизнеспособности человека. Авторы полагают, что именно жизнеспособность как качество, формируемое под влиянием социума, позволяет человеку в реализации жизнедеятельности, отвечает за развитие личности студента в профессиональном плане, разрабатывают модель реализации «поддержки жизнеспособности детей, семьи, профессионала» [4]. Считаем идеи авторов интересными, так как собственная педагогическая практика нам также позволяет считать важным установление, в частности, взаимодействия с родителями студентов, одним из факторов развития личности студентов в процессе обучения в колледже.

Гершанок А. А., Ощепков А. М. в работе рассматривают функциональную модель управленческого процесса, понимая управление как сложную систему, состоящую из «планирования, организации, мотивации и контроля», направленную на достижение цели организации [5, с 21]. Авторы

подробно рассмотрели организацию управления с опорой на системный подход, акцентируя внимание на необходимости измерения динамики факторов внешней и внутренней среды.

Также важными для нас являются работы в рамках компетентностного подхода, который рекомендован министерством образования РК для реализации в образовательном процессе. Вот почему для нас наиболее актуальными являются разработки компетентностно-ориентированного управления. Среди современных российских ученых, изучающих компетентностно-ориентированное управление в работе со студентами, отметим исследования Богатенкова В. А., Гнатышиной Е. А., Гнатышиной Е. В., Корнеева Д. Н., Корнеевой Н. Ю., Саламатова А. А., Уваринной и др. [6], [7]. Для нас важны идеи реализации, компетентностно-ориентированного управления подготовкой студентов, предложенные авторами методики оценки развития студентов, идеи проектирования информационной подготовки студентов. Для нас представляется важным реализовать управление развития личности студентов с опорой на идеи компетентностного подхода, что способствует развитию компетенций, как личностных, так и профессиональных у студентов колледжа.

Можно выделить также ряд подходов к определению качества знаний, которые используются в исследованиях качества образования, однако главной идеей современного развития теории и практики управления качеством образования является отказ от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществлялось по оценкам конечного результата. Современный подход ориентирован на создание всеобщей системы управления качеством образования, предусматривающей регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества.

#### Литература:

1. Качалко Александр Валентинович, Кандыбович Л. А. Научное обоснование модели формирования психологической готовности к профессиональной деятельности // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2009. № 2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnoe-obosnovanie-modeli-formirovaniya-psihologicheskoy-gotovnosti-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.04.2022).
2. Педагогический процесс как система структура. Научная электронная библиотека — <https://goaravetisyan.ru/pedagogicheskii-process-kak-sistema-struktura-nauchnaya-elektronnaya/>
3. Махнач А. Жизнеспособность человека и семьи. Социально-психологическая парадигма. — М.: Litres, 2022.
4. Махнач А. В. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: Монография / А. Махнач, и др. Гл. ред. Л. Г. Дикая. — М.: Институт психологии РАН, 2016. — 755 с.
5. Менеджмент [Электронный ресурс]: учеб. пособие / А. А. Гершанок, А. М. Ощепков; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. — Пермь, 2018. — 4 Мб; 310 с. — Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnie-posobiya/gershanok-oshepkov-menedzhment.pdf>. — Загл. с экрана.
6. Богатенков, С. А. Компетентностно-ориентированное управление подготовкой кадров в условиях электронного обучения [Текст]: монография / С. А. Богатенков, Е. А. Гнатышина, В. А. Белевитин. — Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитарно-пед. ун-та, 2017. — 155 с.
7. Гнатышина, Е. А. Менеджмент: теория и практика управления: Коллективная монография / Гнатышина Е. А., Гнатышина Е. В., Корнеев Д. Н., Корнеева Н. Ю., Саламатов А. А., Уварина Н. В., — Челябинск: Изд-во Цицеро, 2016. — 235 с.



## Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1977 года» для филателистической образовательной площадки школы

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Монгуш Долма Доржуевна, студент;

Рылова Диана Вадимовна, студент;

Чугаева Елизавета Андреевна, студент

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

*В коллекции дано краткое описание 116 почтовых марок и 8 почтовых блоков, выпущенных Министерством связи СССР в 1977 году. Основными событиями 1977 года были: принятие новой Конституции СССР; празднование 60-летия Великой Октябрьской социалистической революции, которое явилось впечатляющим смотром достижений нашей страны.*

**Ключевые слова:** почтовая марка, филателия, основы безопасности жизнедеятельности, культурная жизнь страны.

В Центральном музее связи имени А. С. Попова, начиная с 2010 года, ежегодно проводятся научно-практические семинары по истории почты и филателии. Один из активных организаторов этих семинаров, Л. Н. Бакаютова обоснованно считает, что «почтовая марка является объектом культурного наследия» [1, с. 123]. По мнению Е. Н. Метелкина и ряда других историков в нашей стране и за рубежом, «филателия является вспомогательной исторической дисциплиной» [1, с. 123]. Работа с филателистическим материалом расширяет кругозор школьника, помогает ему точнее рассматривать окружающий мир, опираясь на почтовую марку как «документ истории».

В коллекции дано краткое описание 116 почтовых марок и 8 почтовых блоков, выпущенных Министерством связи СССР в 1977 году. Примерный тематический указатель к почтовым маркам 1977 года состоит из 17 разделов. Наиболее широко представлены разделы «Освоение космоса», «Искусство», «Союз Советских Социалистических Республик» [2, с. 36–38].

Основными событиями 1977 года были: принятие новой Конституции СССР; празднование 60-летия Великой Ок-

тябрьской социалистической революции, которое явилось впечатляющим смотром достижений нашей страны. Большое количество знаков почтовой оплаты посвящено успехам народного хозяйства, научно-техническому прогрессу в СССР. Такие выпуски, как «Ледокольный флот СССР», «История советского авиастроения», «Поход атомного ледокола «Арктика», «20-летие космической эры» и другие представляют студентам и школьникам богатый филателистический материал для создания интересных экспозиций и проведения исследований с использованием филателистического материала [2, с.4].

Наша разработка предназначена для составления экспоната школьниками для филателистической выставки в школе. Коллекция служит материалом для проектной, исследовательской деятельности школьников, проводимой на базе музея школы под руководством учителя или студента на педагогической практике. Почтовые марки СССР 1977 года представлены в хронологическом порядке, таблица № 2. Основные темы нашли свое отражение в плане экспоната, таблица № 1.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист, Аннотация, План экспоната.
2	Всемирный форум миролюбивых сил. XXIV Международный конгресс по судоходству. XXVI съезд профсоюзов СССР. Москва. Юбилей.
3	Народные художественные промыслы Федоскина. День космонавтики. Всемирный электротехнический конгресс.
4	Цветы гор Сибири. Советские военные деятели. X Международный кинофестиваль. Москва.
5	XXII летние Олимпийские игры 1980 года в Москве.
6	Зарубежная живопись. 400-летие со дня рождения фламандского живописца Питера Пауля Рубенса (1577–1640).
7	Ледокольный флот СССР. Всесоюзная филателистическая выставка в ознаменование 60-летия Великого Октября. Юбилей.
8	История советского авиастроения. Поход атомного ледокола «Арктика» к Северному полюсу в честь 60-летия Великого Октября.
9	Двенадцатый стандартный выпуск почтовых марок СССР. Юбилей.
10	20-летие космической эры.

№ листа	Содержание
11	Принятие и введение в действие новой Конституции (Основного закона) СССР.
12	500-летие со дня рождения Джорджоне (1477–1510) Почтовая связь.
13	60-летие Великой Октябрьской социалистической революции.
14	Фауна СССР.

Таблица 2. Почтовые марки и блоки СССР 1977 года, используемые для экспоната

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
1	4672 [2, с.5]	50-летие Всесоюзного добровольного общества содействия армии и флоту — ДОСААФ СССР.	2
2	4673 [2, с.5]	70-летие со дня рождения одного из основоположников практической космонавтики С. П. Королева (1907–1966).	2
3	4674 [2, с.5–6]	Всемирный форум миролюбивых сил. Москва (14–16.01. 1977).	2
4	4675 [2, с.6]	100-летие со дня рождения русского исследователя Арктики Г. Я. Седова (1877–1914).	2
5	4676 [2, с.6]	70-летие газеты «Известия».	2
6	4677 [2, с.6–7]	XXIV Международный конгресс по судоходству. Ленинград (6–14.09).	2
7	4678 [2, с.7]	XXVI съезд профсоюзов СССР. Москва.	2
8	4679 [2, с.7]	Советские военные деятели. Маршал Советского Союза Л. А. Говоров (1897–1955).	2
9	4680 [2, с.7–8]	150-летие Военно-морской академии им. Маршала Советского Союза А. А. Гречко.	2
10	4681 [2, с.8]	100-летие со дня рождения Жанны Лябурб (1877–1919).	2
11	4682 [2, с.8]	VI командный чемпионат Европы по шахматам. Москва (13. — 23.04).	
12	4683 [2, с.8–9]	Полет советского космического корабля «Союз-23» (14–16.10.1976). Летчики космонавты В. Д. Зудов, В. И. Рождественский.	3
13	4684 [2, с.9]	100-летие со дня рождения русского советского писателя А. С. Новикова-Прибоя (1877–1944).	3
14	4685 [2, с.9–10]	Народные художественные промыслы Федоскина. Н. М. Солонинкин. «Хлеб-соль». 1970.	3
15	4686 [2, с.10]	В. Д. Антонов. «Вдоль по улице». 1972.	3
16	4687 [2, с.10]	Ю. В. Карапаев. «Северная песня». 1970.	3
17	4688 [2, с.10]	А. И. Козлов. «Сказка о царе Салтане». 1956.	3
18	4689 [2, с.10]	В. А. Налимов. «Летняя тройка». 1974.	3
19	4690 [2, с.10]	В. Д. Липицкий. «Аленький цветочек. 1969.	3
20	4691 [2, с.10]	107-я годовщина со дня рождения В. И. Ленина.	3
21	4692 [2, с.10]	Всемирный электротехнический конгресс. Москва. (21–24.04.).	3
22	4693 [2, с.11]	День космонавтики.	3
23	4694 [2, с.11]	90-летие со дня рождения советского ученого и общественного деятеля Н. И. Вавилова (1897–1943).	4
24	4695 [2, с.11–12]	100-летие со дня рождения Ф. Э. Дзержинского (1877–1926).	3
25	4696 [2, с.12]	Цветы гор Сибири. Сибирская камнеломка.	4
26	4697 [2, с.12]	Ползучая гвоздика.	4
27	4698 [2, с.12]	Ледниковая новосиверсия.	4
28	4699 [2, с.12]	Крупная асколка.	4
29	4700 [2, с.12]	Золотистый рододедрон.	4
30	4701 [2, с.12]	Полет космического корабля «Союз-24» (7–25.02.1977). Летчики-космонавты В. В. Горбатко, Ю. Н. Глазков.	4
31	4702 [2, с.13]	Советские военные деятели. Маршал Советского Союза И. С. Конев (1897–1973).	4

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
32	4703 [2, с.13]	Маршал Советского Союза К. А. Мерецков (1897–1968).	4
33	4704 [2, с.13]	Маршал Советского Союза В. Д. Соколовский (1897–1968).	4
34	4705 [2, с.13]	X Международный кинофестиваль. Москва. (7–21.07.1977)	4
35	4706 [2, с.14]	XXII летние Олимпийские игры 1980 года в Москве. Классическая борьба.	5
36	4707 [2, с.14]	Вольная борьба.	5
37	4708 [2, с.14]	Борьба дзю-до.	5
38	4709 [2, с.14]	Бокс.	5
39	4710 [2, с.14]	Тяжелая	5
40	4711 [2, с.14–15]	Зарубежная живопись. 400-летие со дня рождения фламандского живописца Питера Пауля Рубенса (1577–1640). «Портрет камеристки».1623–1625.	6.
41	4712 [2, с.15]	«Охота на львов». Эскиз. Около 1621.	6
42	4713 [2, с.15]	«Возчики камней». Около 1620.	6
43	4714 [2, с.15]	«Союз Земли и Воды» Около 1618.	6
44	4715 [2, с.15]	«Пейзаж с радугой». 1632–1635.	6
45	4716 [2, с.15]	Почтовый блок. На марке блока деталь картины неизвестного фламандского художника XVII в. «Портрет Рубенса с сыном» Около 1615.	6
46	4717 [2, с.16]	500-летие со дня рождения Джорджоне (1477–1510) Почтовый блок. На марке в блоке деталь картины Джорджоне «Юдифь» (около 1504).	12
47	4718 [2, с.17]	Ледокольный флот СССР Ледокольный пароход «А. Сибиряков».	7
48	4719 [2, с.17]	Ледокольный пароход «Г. Седов».	7
49	4720 [2, с.17]	Ледокольный пароход «Садко».	7
50	4721 [2, с.17]	Ледокольный пароход «Дежнев».	7
51	4722 [2, с.17]	Ледокол «Сибирь».	7
52	4723 [2, с.17]	Дизель-электроход «Лена».	7
53	4724 [2, с.17]	Дизель-электроход «Амгуема».	7
54	4725 [2, с.18]	Всесоюзная филателистическая выставка в ознаменование 60-летия Великого Октября.	7
55	4726 [2, с.18]	200-летие города Ставрополя.	7
56	4727 [2, с.18–19]	История советского авиастроения. Учебный биплан П-IV-БИС (конструктор А. Н. Туполев). 1917.	8
57	4728 [2, с.19]	Первый советский пассажирский самолет АК-1 (конструкторы В. Л. Александров и В. В. Калинин). 1924.	8
58	4729 [2, с.19]	Военный, почтовый и грузовой самолет Р-3 (АНТ-3), (конструктор А. Н. Туполев). 1925.	8
59	4730 [2, с.19]	Двухмоторный цельнометаллический бомбардировщик ТБ-1. (конструктор А. Н. Туполев). 1925.	8
60	4731 [2, с.19]	Разведывательный самолет Р-5 (конструктор Н. Н. Поликарпов). 1929.	8
61	4732 [2, с.19]	Учебный и почтово-транспортный самолет-амфибия Ш-2 (конструктор В. Б. Шаров). 1930.	8
62	4733 [2, с.19]	Двенадцатый стандартный выпуск почтовых марок СССР. Орден «За службу Родине в Вооруженных Силах СССР».	9
63	4734 [2, с.19]	Медали Героя Советского Союза «Золотая Звезда» и Героя Социалистического Труда «Серп и Молот».	9
64	4735 [2, с.20]	«Рабочий и колхозница».	9
65	4736 [2, с.20]	Государственный герб СССР.	9
66	4737 [2, с.20]	Стилизованный конверт «Авиа» с изображением самолета Ту-154.	9
67	4738 [2, с.20]	Орден Трудовой славы I степени.	9

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
68	4739 [2, с.20]	Медаль имени Ю. А. Гагарина.	9
69	4740 [2, с.20]	Медаль лауреата Международной Ленинской премии «За укрепление мира между народами».	9
70	4741 [2, с.20]	Портреты К. Маркса и В. И. Ленина.	9
71	4742 [2, с.20]	Здание СЭВ в Москве.	9
72	4743 [2, с.21]	Портрет В. И. Ленина.	9
73	4744 [2, с.21]	Земля, опоясанная орбитами космических кораблей.	9
74	4745 [2, с.21]	Поход атомного ледокола «Арктика» к Северному полюсу в честь 60-летия Великого Октября (9–17.08.1977).	8
75	4746 [2, с.21]	XXII летние Олимпийские игры 1980 года в Москве. Велосипедный спорт.	5
76	4747 [2, с.22]	Стрельба из лука.	5
77	4748 [2, с.22]	Стрелковый спорт.	5
78	4749 [2, с.22]	Конный спорт	5
79	4750 [2, с.22]	Фехтование.	5
80	4751 [2, с.22]	Почтовый блок. Современное пятиборье.	5
81	4752 [2, с.23]	20-летие космической эры. Первый в мире космический полет (12.04.1961).	10
82	4753 [2, с.23]	Первый в мире человек в открытом космосе (18.03.1965).	10
83	4754 [2, с.23]	Космические исследования по программе полетов советских орбитальных научных станций.	10
84	4755 [2, с.23]	Программа международного сотрудничества в области исследования и использования космического пространства «Интеркосмос».	10
85	4756 [2, с.24]	Космические исследования с помощью ИЗС.	10
86	4757 [2, с.24]	Исследования планет Солнечной системы.	10
87	4758 [2, с.24]	Почтовый блок. Первый советский ИЗС.	10
88	4759 [2, с.25]	Принятие и введение в действие новой Конституции (Основного закона) СССР внеочередной сессией Верховного Совета СССР девятого созыва (7.10.1977) Книга с наименованием «Конституция СССР».1977.	11
89	4760 [2, с.25]	Шедевры древнерусской культуры Фантастический лев-тигр. Белокаменная резьба Дмитриевского собора во Владимире. Деталь XII век.	15
90	4761 [2, с.25]	Бармы, XII век. Из раскопов старой Рязани.	15
91	4762 [2, с.25]	Скоба-маска. Деталь историко-архитектурного памятника «Златые врата» рождественского собора в Суздале.	15
92	4763 [2, с.25]	Русский живописец, создатель московской школы живописи Андрей Рублев (около 1360–1370–1427, по другим источникам около 1430). Икона «Звенигородского чина» «Архангел Михаил». Деталь.	15
93	4764 [2, с.26]	Потир мраморный в золотой оправе работы Ивана Фомина. 1449. Загорский государственный историко-художественный музей-заповедник.	15
94	4765 [2, с.26]	Покровский собор (храм Василия Блаженного).	15
95	4766 [2, с.27]	С Новым, 1978 годом!	15
96	4767 [2, с.27]	60-летие Великой Октябрьской социалистической революции. Руководящая роль КПСС в осуществлении социалистической революции и дальнейшего движения Страны советов по пути прогресса.	13
97	4768 [2, с.27]	Завоевание Октября — факел международного социализма.	13
98	4769 [2, с.27]	Торжество октября.	13
99	4770 [2, с.27]	Борьба за мир — основа внешней политики СССР.	13
100	4771 [2, с.28]	Почтовый блок. Памятная медаль в ознаменовании 60-летия Октябрьской революции.	13

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
101	4772 [2, с.28–29]	Принятие новой Конституции (Основного Закона) СССР. Книга с наименованием «Конституция СССР, 1977».	11
102	4773 [2, с.29]	Почтовый блок. Раскрытая книга «Конституция СССР»	11
103	4774 [2, с.30]	Почтовый блок. Конституция СССР, Л. И. Брежнев.	11
104	4775 [2, с.30]	Почтовая связь. Письмо и образец написания индекса на конверте.	12
105	4776 [2, с.31]	Почтовый ящик, почтамт и легковой автомобиль	12
106	4777 [2, с.31]	Транспортные средства перевозки почты	12
107	4778 [2, с.31]	Автоматическая сортировка писем.	12
108	4779 [2, с.31]	Доставка корреспонденции.	12
109	4780 [2, с.31]	60-летие советской власти на Украине.	9
110	4781 [2, с.32]	30-летие независимости Индии.	9
111	4782 [2, с.32]	Фауна СССР. Обыкновенная гадюка.	14
112	4783 [2, с.33]	Гюрза.	14
113	4784 [2, с.33]	Песчаная эфа.	14
114	4785 [2, с.33]	Обыкновенный щитомордник	14
115	4786 [2, с.33]	Среднеазиатская кобра.	14
116	4787 [2, с.33]	Белый медведь.	14
117	4788 [2, с.33]	Морж.	14
118	4789 [2, с.33]	Амурский тигр.	14
119	4790 [2, с.33]	Туризм по золотому кольцу. Суздаль. Фрагмент узора южных «Златых врат» Рождественского собора (1222–1225, в последующем перестраивался). Герб города.	15
120	4791 [2, с.34]	Суздаль. Здание туристского комплекса. Памятник государственному и военному деятелю России князю Д. М. Пожарскому (1578–1642).	15
121	4792 [2, с.34]	Владимир. Фрагмент белокаменной резьбы Дмитриевского собора (1194–1197). Герб города.	15
122	4793 [2, с.34]	Владимир. Мост через реку Клязьму. Гостиница Владимир.	15
123	4794 [2, с.34]	Иваново. (до 1932 — Иваново-Вознесенск). Памятник деятелю Коммунистической партии и Советского государства М. В. Фрунзе (1885–1925). Герб города.	15
124	4795 [2, с.35]	Иваново. Дом-музей первого Совета рабочих депутатов. Монумент «Борцам революции».	15

На рисунках рис.1–4 представлены листы экспонатов № 6, № 8, № 9, № 10.

Эта коллекция является содержательным материалом для проектной, исследовательской деятельности школьников, проводимой на базе музея школы под руководством учителя. Лучшие экспонаты могут быть переданы в музей школы, что позволит, на наш взгляд, повысить уровень проектной, исследовательской, выставочной и публикационной активности студентов и школьников. Такая работа может быть первой коллективной работой школьника с использованием филателистических средств.

1977 год может быть годом рождения родителей сегодняшних студентов. Школьникам можно предложить выпол-

нить экспонат, связанный с их годом рождения или их родителей, бабушек и дедушек. Описанная нами коллекция является содержательным материалом для проектной, исследовательской деятельности школьников, проводимой на базе музея школы под руководством учителя. Создание аналогичной коллекции и ее описание дает школьникам возможность испытать свои силы в написании статьи в журнале «Юный ученый», по результатам своей работы, что позволит, на наш взгляд, повысить уровень проектной, исследовательской, выставочной и публикационной активности студентов и школьников.



Рис.1. Лист № 6. 400-летие со дня рождения фламандского живописца Питера Пауля Рубенса (1577–1640)



Рис. 3. Лист № 9. Двенадцатый стандартный выпуск почтовых марок СССР. Юбилеи



Рис. 2. Лист № 8. История советского авиастроения. Поход атомного ледокола «Арктика» к Северному полюсу



Рис. 4. Лист № 10. 20-летие космической эры



Рис. 5. Работа над экспонатом в музее факультета безопасности жизнедеятельности

Литература:

1. Громов Ю.В. Почтовая марка как источник по истории и культуре // Университетский научный журнал. 2018. № 43. С.120–125.
2. Каталог почтовых марок СССР. 1977. М.: ЦФА «Союзпечать» Министерства Связи СССР, 1978. 40 с.

## Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки Китайской Народной Республики юбилейного выпуска 1949–1953 годов» для филателистической образовательной площадки

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Хороших Валерия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;

Цзя Ваньда, студент;

Чжао Чжоин, студент

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

*Коллекция представляет собой одностендовый экспонат на филателистическую выставку. Почтовые марки КНР подразделяются на юбилейные, специальные, стандартные, авиапочтовые, доплатные или вспомогательные выпуски. В коллекцию вошли все марки КНР юбилейного выпуска с 1949 по 1953 год в хронологическом порядке. Периодизация экспоната обусловлена объемом одностендового экспоната. Особый интерес вызывают первые марки КНР, которые представляют собой исторический документ эпохи.*

**Ключевые слова:** почтовая марка, коллекция, экспонат, почтовые марки Китайской Народной Республики, филателистическая образовательная площадка, социальная психология.

Китайская почта является одной из старейших в мире, она существует более 2600 лет. Современная почта появилась Китае в 1866 году. Первыми Китайскими почтовыми марками являются почтовые марки «большого дракона», выпущенные в 1878 году. Первым юбилейным выпуском являются почтовые марки «долголетие», выпущенные 1894 году. Первые доплатные почтовые марки были выпущены 1904 году. Первые марки для воздушной почты в 1921 году [2, с.1].

В первом каталоге почтовых марок, выпущенном в КНР на русском и английском языках предположительно в 1956 году, говорится, что за первые 7 лет со дня создания КНР были выпущены 159 видов почтовых марок Китайской Народной Почтой. На марках было отражено общее состояние политических, экономических и культурных достижений нового Китая за 7 лет со дня его образования [1, с.2].

Почтовые марки КНР подразделяются на памятные или юбилейные, тематические или специальные, стандартные, авиапочтовые, доплатные или вспомогательные вы-

пуски [3, с.3]. В нашей коллекции представлены почтовые марки юбилейного выпуска 1949–1953 гг.

Наша разработка предназначена для составления экспоната школьниками для филателистической выставки в школе. Коллекция служит материалом для проектной, исследовательской деятельности школьников, проводимой

на базе музея школы под руководством учителя. Почтовые марки КНР с 1949 года юбилейного выпуска представлены в хронологическом порядке в таблице № 2. Основные темы нашли свое отражение в плане экспоната, таблица № 1. Почтовые марки в таблице имеют номера по советскому каталогу 1959 года.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист, Аннотация, План экспоната.
2	Первая сессия Народного политического консультативного совета Китая, провозгласившего 1 октября 1949 года образование Китайской Народной Республики
3	Народный политический консультативный совет Китая (НПКСК). Конференция профсоюзов стран Азии и Австралии в Пекине.
4	Провозглашение Китайской Народной Республики 1 октября 1949 года.
5	За мир во всем мире.
6	Первая годовщина Китайской Народной Республики
7	1-я Всекитайская конференция почтовых работников.
8	Договор о дружбе, союзе и взаимной помощи между СССР и КНР, подписанный в Москве 14 февраля 1950 года.
9	30-я годовщина Коммунистической партии Китая (1921–1951). За мир во всем мире.
10	15 лет со дня смерти китайского революционно-демократического писателя Лу-Синя (1881–1936). 100-летие Тайпинского восстания (1858–1864).
11	Мирное освобождение Тибета. Международная конференция в защиту детей. Международный праздник трудящихся 1 мая.
12	15-летие начала Национально-освободительной войны китайского народа против японских захватчиков.
13	25-летие Китайской Народно-Освободительной Армии. Конгресс сторонников мира стран Азии и Тихого океана.
14	2-я годовщина прибытия в Корею китайских народных добровольцев. 35-годовщина Великой Октябрьской социалистической революции.
15	135-летие со дня рождения Карла Маркса. Международный женский день 8 марта. 7-й Всекитайский съезд профсоюзов.
16	За мир во всем мире. Выдающиеся деятели мировой культуры.

Таблица 2. Почтовые марки Китайской Народной Республики, используемые для экспоната

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание. Год выпуска	№ листа
1	1–4 [3, с.5]	Первая сессия Народного политического консультативного совета Китая, провозгласившего 1 октября 1949 года образование Китайской Народной Республики. Выпуск 1. (один рисунок 4 цвета: синяя, красная, зеленая, лиловая). Разные номиналы. 1949.	2
2	4–8 [3, с.6]	Тот же выпуск для Северо-Восточного Китая. 1949.	2
3	9–10 [3, с.6]	Народный политический консультативный совет Китая (НПКСК). Эмблема НПКСК над воротами Синьхуамынь. 1950.	3
4	11–12 [3, с.6]	Выступление Мао Цзэдуна на сессии НПКСК. 1950.	3
5	13–14 [3, с.6]	Тот же выпуск для Северо-Восточного Китая. Эмблема НПКСК над воротами Синьхуамынь. 1950.	3
6	15–16 [3, с.6]	Выступление Мао Цзэдуна на сессии НПКСК. 1950.	3



№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание. Год выпуска	№ листа
7	17–19 [3, с.6–7]	Конференция профсоюзов стран Азии и Австралии в Пекине. Рука с молотом на фоне земного шара (один рисунок 3 цвета: красная, зеленая, синяя). Разные номиналы. 1950.	3
8	20–22 [3, с.7]	Тот же выпуск для Северо-Восточного Китая. 1950.	3
9	23–26 [3, с.7]	Провозглашение Китайской Народной Республики 1 октября 1949 года. Портрет Мао Цзэдуна на фоне государственного флага КНР. Внизу — парад на площади Тяньаньмэнь. (один рисунок 4 цвета. Разные номиналы. 1950.	4
10	27–30 [3, с.7]	Тот же выпуск для Северо-Восточного Китая. Разные номиналы. 1950.	4
11	31–33 [3, с.8]	За мир во всем мире. Голубь (по рисунку художника Пикассо) Один рисунок 3 цвета: коричневая, зеленая, голубая. Разные номиналы. 1950.	5
12	34–36 [3, с.8]	Тот же выпуск для Северо-Восточного Китая. Разные номиналы. 1950.	5
13	37–41 [3, с.8]	Первая годовщина Китайской Народной Республики Государственный флаг КНР. Юбилейные даты: «1949–1.10.1950». Один рисунок 5 цветов. Разные номиналы.	6
14	42–46 [3, с.9]	Тот же выпуск для Северо-Восточного Китая. Разные номиналы. 1950.	6
15	47–48 [3, с.9]	1-я Всекитайская конференция почтовых работников. Современные средства почтовой связи на фоне карты Китая. 1950	7
16	49–50 [3, с.9]	Тот же выпуск для Северо-Восточного Китая. Разные номиналы. 1950.	7
17	51–53 [3, с.9]	Договор о дружбе, союзе и взаимной помощи между СССР и КНР, подписанный в Москве 14 февраля 1950 года. Дружба народов Советского Союза и Китая нерушима! Мао Цзэдун и И. В. Сталин обмениваются крепким рукопожатием. 1950.	8
18	54–56 [3, с.10]	Тот же выпуск для Северо-Восточного Китая. Разные номиналы. 1950.	8
19	139–141 [3, с.15]	30-я годовщина Коммунистической партии Китая (1921–1951 гг.). Скульптурное изображение Председателя Мао Цзэдуна. Разные цвета и номиналы. 1951.	9
20	142–144 [3, с.15–16]	За мир во всем мире. Летающий голубь (по рисунку художника Пикассо). 1951	9
21	145–146 [3, с.16]	15 лет со дня смерти китайского революционно- демократического писателя Лу-Синя (1881–1936). Основоположник современной китайской литературы. 1951.	10
22	147, 148 [3, с.16–17]	100-летие Тайпинского восстания (1858–1864). Начало восстания в деревне Цзинтянь. 1951.	10
23	149, 150 [3, с.17]	Документы Восстания: «Свод законов», «Закон о земле», «Военное уложение» и монета Тайпинского правительства. 1951.	10
25	189, 191 [3, с.17]	Мирное освобождение Тибета. Дворец Потала в Лхасе. 1952.	11
25	190, 192 [3, с.17]	Пахота в Тибете на яках. 1952.	11
26	193–194 [3, с.20–21]	Международная конференция в защиту детей. Защита мира — защита ваших детей. 1952.	11
27	195 [3, с.21]	Международный праздник трудящихся 1 мая. Серп и молот. 1952.	11
28	196 [3, с.21]	Рука с голубем на фоне шестерни.	11
29	197 [3, с.21]	Молот и колос на фоне заводских труб.	11
30	198 [3, с.21]	15-летие начала Национально-освободительной войны китайского народа против японских захватчиков. Общий вид моста Лугоу около Пекина. Бойцы 8 Армии проходят через ворота Великой китайской стены после победы у Пинсингуаня.	12

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание. Год выпуска	№ листа
31	199 [3, с.22]	Бойцы 8 Армии проходят через ворота Великой китайской стены после победы у Пинсингуаня.	12
32	200 [3, с.22]	Проводы на фронт бойцов Четвертой Армии	12
33	201 [3, с.22]	Мао Цзэдун и Чжу Дэ за разработкой плана контрнаступления. 1952.	12
34	202 [3, с.22]	25-летие Китайской Народно-Освободительной Армии. Летчик, матрос и пехотинец на фоне боевой техники.1952.	13
35	203 [3, с.22]	Автоматчик на фоне танков и артиллерийских орудий.1952.	13
36	204 [3, с.22]	Матрос на фоне военных кораблей. 1952	13
37	205 [3, с.22]	Летчик на фоне самолетов. 1952.	13
38	206,208 [3, с.22–23]	Конгресс сторонников мира стран Азии и Тихого океана. Голубь над контурным изображением бассейна Тихого океана. 1952.	13
39	207,209 [3, с.23]	Голуби на фоне земного шара. 1952.	13
40	210 [3, с.23]	2-я годовщина прибытия в Корею китайских народных добровольцев. Проводы китайских народных добровольцев в Корею. 1952	14
41	211 [3, с.23]	Помощь фронту. 1952.	14
42	212 [3, с.23]	Форсирование водной преграды. 1952.	14
43	213 [3, с.23–24]	Встреча китайских народных добровольцев с воинами Корейской народной армии. 1952.	14
44	266 [3, с.27]	35-годовщина Великой Октябрьской социалистической революции. И. В. Сталин и Мао Цзэдун в Кремле. 1953.	14
45	267 [3, с.27]	В. И. Ленин провозглашает Советскую власть. 1953.	14
46	268 [3, с.27]	Монумент И. В. Сталину. 1953.	14
47	269 [3, с.27]	М. В. Сталин на трибуне. Надпись: Мы стоим за мир и отстаиваем дело мира». 1953.	14
48	270 [3, с.27]	Международный женский день 8 марта. Текстильщица. 1953.	15
49	271 [3, с.27]	Крестьянка. 1953.	15
50	272–273 [3, с.28]	135-летие со дня рождения Карла Маркса. 1953.	15
51	274–274 [3, с.28]	7-й Всекитайский съезд профсоюзов. Рабочие на фоне знамен. 1953.	15
52	276–278 [3, с.29]	За мир во всем мире. Голубь (по рисунку Пикассо). 1953.	16
53	279 [3, с.29]	Выдающиеся деятели мировой культуры Китайский поэт Цюй Юань (340–288 гг. до н. э.). 1953.	16
54	279 [3, с.29]	Польский астроном Н. Коперник (1473–1543). 1953.	16
55	279 [3, с.29]	Французский писатель Ф. Рабле (1494–1533). 1953.	16
56	279 [3, с.29]	Кубинский писатель Х. Марти (1853–1895).	16

На рисунках рис.1–4 представлены листы экспонатов № 4, № 5, № 9, № 12.

Использование каталога позволяет получить более обширные знания о каждой марке и использовать эти сведения в учебно-исследовательской и проектной деятельности. Экспонат почтовые марки года является первой работой школьника и служит знакомством с почтовой маркой как с дидактическим средством.

Мы считаем, что учебно-исследовательская и проектная деятельность с использованием филателистических средств обладают большим развивающим потенциалом, который, на наш взгляд, позволяет формировать у учащихся метапредметные умения, которые как обобщенный способ

действий позволяют учащимся самостоятельно организовать образовательный процесс. Занятие иностранных студентов на образовательной площадке «Герценовский филателист», работа с марками своей страны, выполнение работы на русском языке позволяет студентам изучать русский язык, найти новых друзей в образовательном пространстве вуза.

Филателистический материал для экспоната предоставлен образовательной площадкой «Герценовский филателист». В следующих коллекциях будут представлены почтовые марки КНР специального выпуска, начиная с 1951 по 1955 год и «Почтовые марки КНР 2020 года».



Рис. 1. Лист № 2. Первая сессия Народного политического консультативного совета Китая, провозгласившего 1 октября 1949 года образование Китайской Народной Республики



Рис. 3. Лист № 6. Первая годовщина Китайской Народной Республики



Рис. 2. Лист № 4. Провозглашение Китайской Народной Республики 1 октября 1949 года

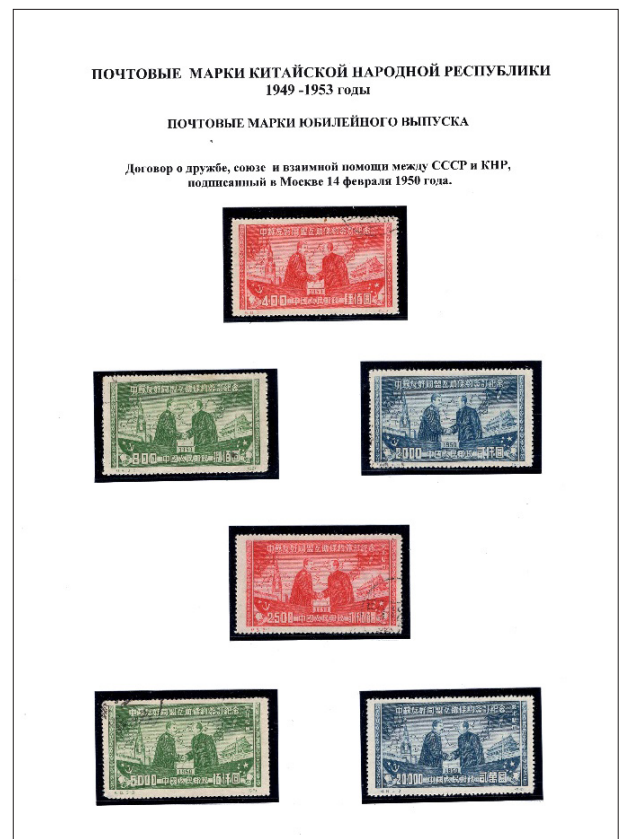


Рис. 4. Лист № 8. Договор о дружбе, союзе и взаимной помощи между СССР и КНР, подписанный в Москве 14 февраля 1950 года



Рис. 5. Лист № 10. 15 лет со дня смерти китайского революционно-демократического писателя Лу-Синя (1881–1936). 100-летие Тайпинского восстания (1858–1864)



Рис. 6. Лист №.11. Мирное освобождение Тибета. Международная конференция в защиту детей. Международный праздник трудящихся 1 мая



Рис. 7. Работа студентов над экспонатом в институте психологии

Литература:

1. Почтовые марки Китайской Народной Республики. Пекин: Главное Почтовое Управление Министерства связи КНР, Связьиздат КНР, 1956?, 52 с.
2. Почтовые марки Китайской Народной Республики / Сост. Китайской филателистической компанией. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках, 1959. 88с.
3. Почтовые марки Китайской Народной Республики / Каталог. М.: Министерство культуры СССР. Главная филателистическая контора, 1959. 54.

## Взаимодействие и синтез искусств как фактор творческого развития личности ребенка

Долгашова Надежда Николаевна, педагог дополнительного образования

ГУСО «Читинский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, имени В. Н. Подгорбунского» Забайкальского края

*Новизной данной статьи является раскрытие сути взаимодействия видов искусства как отражения продуктивного взаимодействия любых форм бытия. Искусство посредством взаимодействия своих видов, через интеграцию и связующий синтез ведет ребенка к целостному восприятию мира, способствующему развитию его личности.*

**Ключевые слова:** личность, личностное развитие, бытие, виды искусства, творческая деятельность, взаимодействие, интеграция, синтез.

## Interaction and synthesis of arts as a factor of creative development of personality of a child

**Keywords:** personality, personal development, being, types of art, creative activity, interaction, integration, synthesis.

*Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества.*

В. А. Сухомлинский (педагог-новатор, автор педагогической системы)

Для успешной реализации личностных потенциалов ребенка необходимо реализовывать личностно-ориентированную модель обучения и воспитания, Творческая деятельность, как особая сфера жизни ребенка, позволяет создать благоприятные стимулы для гармоничного личностного развития.

Личность — это итог развития индивида, наиболее полное воплощение всех человеческих качеств. Личность ребенка формируется постоянно под воздействием различных факторов и обстоятельств жизни [1, с. 120].

Ребенок познает окружающий мир через художественные образы в живописи, музыке, литературе.

Без воспитания эстетически грамотных людей, воспитания с детских лет уважения к духовным ценностям, умения понимать и ценить искусство, без пробуждения у детей творческих начал невозможно формирование творчески активной личности. Каждый отдельный вид искусств оказывает влияние на ребенка, на его эмоции, чувства, мышление, воображение, память. Опытные специалисты в областях педагогического, музыкального, художественного воспитания Н. А. Ветлугина, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина подтверждают, что необходимо активно развивать у ребенка эстетическое восприятие разных видов искусства, учить его выделять выразительные средства художественного произведения, разных видов и жанров [5, с. 21].

По факту бытия, взаимодействие, в противовес несогласованности, разобщенности дает силу, прочность, стойкость в достижении общих целей.

Бытие — жизнь, существование [13, с. 54]. Из этого следует, что взаимодействие различных видов искусств, в творческом развитии личности ребенка, будет иметь наибольшую полезность, плодотворность, нежели воздействие отдельных видов искусств. Взаимодействие, предполагает действие друг на друга, как минимум двух объектов

[7, с. 187]. Поле взаимодействия различных искусств, преобразуется в систему, в рамках которой протекают процессы интеграции взаимодействующих элементов этой системы, объединяя их в единое целое.

Высший уровень интеграции — это синтез. Синтез (греч. — соединение, сочетание, составление) — соединение различных элементов в единое целое, качественно отличное от простой их суммы [2, с. 305]. Синтез — это сращение, прорастание одного в другое в итоге взаимодействия. И это сращение нескольких разновидностей искусства, порождает целостное художественное явление, которое эстетически организует образовательное пространство [12, с. 4].

Для того чтобы формировать у детей целостную картину мира, необходимо максимально синтезировать виды искусства, которые позволяют «озвучить» и «оживить» картину, музыку, пробудить целую гамму чувств и ассоциаций. О взаимодействии видов искусства на примере музыки и живописи и влияния этого взаимодействия на характер рисунков детей говорит в своих работах С. П. Козырева. В результате такого взаимодействия детские рисунки обогащаются новым содержанием: развивается сюжет в рисунке; создаются многопредметные композиции; дети передают ритм, динамику музыкального произведения ритмом мазков, сочетанием цвета, форм, линий, что свидетельствует о понимании детьми средств музыкальной выразительности. Особенно актуально это для детей с бедным воображением, детей педагогически запущенных, поскольку станет толчком для их развития [10, с. 96].

Каждый вид искусства отличается своей спецификой, своей системой изобразительно-выразительных средств, однако ни один из них, взятый в отдельности не в состоянии воссоздать картину мира во всем ее многообразии. Это возможно только при наличии синтеза искусств.

## Литература:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб «Питер», 2008. — 398 с.
2. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. — М.: Вече: АСТ, 2003 (ОАО Ярослав. полигр. комб.). — 509с.
3. Ванслов В. В. Изобразительное искусство и музыка. — Л.: Художник РСФСР. — 1983. — 232 с.
4. Взаимодействие и синтез искусств./ под ред. Б. Ф. Егорова, Б. С. Мейлоха, Б. М. Твердова и др. — Л.: Наука. — 1978. — 270с.
5. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М.: Юрайт, 2002. — 215 с.
6. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. — 276 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2004. — 384 с.
8. Зинченко В. П. Мир искусства и воспитание души / В. П. Зинченко // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании: Сб. науч. тр. — М.: ИД «Секрет фирмы», 2006. — Вып. 1. — С. 7–9.
9. Ильина Т. И. Взаимодействие видов искусств в образовательном пространстве школы искусств / Диссертация канд. пед. наук / Т. И. Ильина. — СПб., 2007. — 267 с.
10. Козырева С. П. Взаимосвязь музыки и рисования как средство развития изобразительного творчества старших дошкольников. Диссертация канд. пед. наук. М.: 1987. — 125 с.
11. Куревина О. А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. М.: Линка-Пресс, 2003. — 174с.
12. Мун Л. Н. Синтез искусств как системообразующий фактор художественного образования: Автореф. Дис... д-ра пед. наук. М., 2009. 54с.
13. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2015. — 944 с.

## Особенности развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Дуда Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Дударева Ольга Евгеньевна, студент магистратуры

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*В статье описаны особенности развития регулятивных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Проанализированы научные исследования по данной теме, приведены данные самостоятельного исследования на базе одной из школ г. Красноярска.*

**Ключевые слова:** регулятивные универсальные учебные действия, УУД, тяжелые нарушения речи, ТНР, младшие школьники, самоорганизация, самоконтроль.

На сегодняшний день все больше учителей начальных классов отмечают высокий рост числа учащихся с логопедическими нарушениями, и все чаще педагоги настаивают на прохождении ребенком ПМПК комиссии с целью уделения проблеме учащегося большего внимания и скорейшего его решения. И чаще волнения учителей оказываются не обоснованными и после прохождения комиссии учащийся учится по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АОПП НОО) и получает дополнительно логопедическое, дефектологическое и психологическое сопровождение.

Наиболее распространенный вариант тяжелого нарушения речи, именуемый «5.1» во ФГОС НОО ОВЗ предполагает, что обучающийся с ТНР получает образование,

полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию сверстников с нормальным речевым развитием, находясь в их среде и в те же сроки обучения. [6] В процессе обучения педагоги отмечают, что дети с ТНР чаще всего имеют средние или низкие результаты обучения. Конечно, в первую очередь заметны сложности овладения чтением, письмом, применения правил орфографии, а также коммуникативные проблемы. Однако вместе с тем, отмечаются трудности саморегуляции, самоорганизации, учащийся не всегда может спланировать свою деятельность, спрогнозировать результат своей работы, скорректировать его, адекватно оценить. Перечисленные навыки составляют важную составляющую современного обучения, являются частью метапредметных умений учащегося, а именно его регулятивные УУД.

Одной из основных задач, обозначенных Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является развитие личности обучающихся на основе формирования УУД. Программа отдельных учебных предметов, курсов коррекционно-развивающей области разрабатывается на основе требований к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения АООП НОО для обучающихся с ТНР и программы формирования УУД. Регулятивные УУД по ФГОС НОО составляют:

- способность принимать и сохранять учебную цель и задачу;
- планировать ее реализацию;

- контролировать и оценивать свои действия;
- вносить соответствующие коррективы в их выполнение;
- ставить новые учебные задачи;
- проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве;
- осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия;
- актуальный контроль на уровне произвольного внимания. [5]

А.Г. Асмолов выделяет следующие регулятивные УУД, влияющие на организацию учащимся своей учебной деятельности (рис. 1)



Рис. 1 Компоненты регулятивных УУД по Асмолову

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и другие ученые психологи отмечали, что регулирующая функция является фактором развития произвольного поведения, она помогает фиксировать результаты действия, сопровождает его, способствует словесному отчету о проделанном действии, фиксирует образ предстоящего действия, и таким образом становится его регулятором, а также помогает объективировать собственные действия и осознавать их. [2,3]

Важно также отметить, что многие исследователи отмечают важность взаимосвязи составляющих регулятивных УУД с познавательными и коммуникативными. Только в совокупности учебный процесс становится по настоящему успешным и результативным.

Процесс формирования регулятивных универсальных учебных действий тесным образом опосредован становле-

нием произвольности поведения и регулирующей функции речи [1]. Данный факт является весьма значимым для обучающихся с ТНР, однако на сегодняшний день исследования развития регулятивных УУД у детей с ТНР имеют только косвенные, как часть более широких работ.

Можно выделить исследования Рягина С. Н. и Логиновой Н. Э., которые провели исследование, направленное на определение условий формирования словесной регуляции и регулятивных УУД у детей с ограниченными возможностями здоровья, результатом которого стали данные о том, что более половины исследуемых учащихся с речевыми проблемами (70%) имеют средний и самый низкий уровень, что затрудняет процесс обучения. [4]

Для выявления уровня сформированности регулятивных УУД детей с ТНР на базе школы № 129 г. Красноярска

нами было проведено диагностическое исследование, в котором участвовало 24 учащихся 3 класса, 8 из которых обучались по адаптированной образовательной программе для детей с ТНР.

Для изучения сформированности компонентов регулятивных УУД применялись следующие методики: «Проба на внимание» П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой (уро-

вень контроля), Методика «Изучение саморегуляции» (по У. В. Ульенковой), методика «Рисование по точкам» (А. Л. Венгер) (произвольность, планирование своих действий и контроль за их протеканием), беседа (оценка).

В зависимости от характеристики исследуемого компонента УУД были выделены следующие уровни их сформированности: низкий, средний и высокий (таблица 1):

Таблица 1. Характеристика уровней сформированности компонентов регулятивных УУД

Исследуемый компонент УУД	Низкий уровень,%	Средний уровень,%	Высокий уровень,%
Уровень внимания и самоконтроля	При выполнении учебной задачи плохо сосредоточен на объекте, отвлекается от него. При переходе от одного объекта к другому при переключении внимания возвращается к исходной работе с выраженным затруднением при поддержке учителя.	При выполнении учебной задачи сконцентрирован не полностью, частично сосредоточен на объекте, может отвлекаться от него. При переходе от одного объекта к другому при переключении внимания не сразу способен вернуться к исходной работе.	При выполнении учебной задачи сконцентрирован, сосредоточен на объекте, не отвлекается от него. При переходе от одного объекта к другому легко переключается.
Уровень саморегуляции	Не обладает навыками саморегуляции и контроля собственной деятельности.	Обладает слабо развитыми навыками саморегуляции и контроля собственной деятельности.	Обладает навыками саморегуляции и контроля собственной деятельности.
Произвольность, планирование и контроль действий	Планирование отсутствует, нет контроля и коррекции, контроль только по результату и ошибочен	План имеется, но зачастую не соответствующий или неадекватно используемый; есть адекватный контроль по результату, эпизодический предвосхищающий.	План есть, адекватно используется, адекватный контроль по результату, эпизодический по способу.
Уровень оценки своих действий	оценка либо отсутствует, либо ошибочна	оценивается только достижение/недостижение результата, причины не всегда называются, часто называются неадекватно;	адекватная оценка результата, эпизодически по мере приближения к цели, называются причины, но не всегда адекватно.

Результаты проведенного исследования отображены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты оценки уровня сформированности регулятивных УУД учащихся 3 класса

Исследуемый компонент УУД	Низкий уровень,%		Средний уровень,%		Высокий уровень,%	
	НОРМА	ТНР	НОРМА	ТНР	НОРМА	ТНР
Уровень внимания и самоконтроля	20%	75%	50%	25%	25%	0
Уровень саморегуляции	31%	75%	44%	25%	25%	0
Произвольность, планирование и контроль действий	25%	50%	44%	50%	31%	0
Уровень оценки своих действий	31%	63%	38%	37%	31%	0

Результаты исследования выявили преобладание среднего и низкого уровней сформированности компонентов регулятивных УУД у обучающихся с ТНР в гораздо большем процентном соотношении, а также отсутствует высокий уровень сформированности. Это позволяет говорить о более высоком уровне сформированности регулятивных УУД у учащихся с нормальным речевым развитием.

Отметим, что необходимость в подобных исследованиях при участии большего количества исследуемых сохраняется, в связи с недостатком исследований по данной тематике. Однако уже по имеющимся ранее данным и проведенном нами эксперименте можно сделать вывод о необходимости создания специальных условий по развитию регулятивных УУД у обучающихся с тяжелыми нарушениями



речи, поскольку данный вид умений тесно связан с другими метапредметными умениями и как следствие успешностью обучения в целом.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Л. С. Выготский // Психология. — М.: Изд-во ЭКСМО — Пресс, 2000. — С. 262–511.
3. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1979. — 415 с.
4. Рягин Сергей Николаевич, Логинова Наталия Эдуардовна Готовность младших школьников с нарушениями речи к формированию регулятивных универсальных учебных действий в условиях интегрированного обучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 1 (19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-mladshih-shkolnikov-s-narusheniyami-rechi-k-formirovaniyu-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-usloviyah>
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] — Режим доступа:// <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Мин-во образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2017. — 404 с.

## Развитие коммуникативной деятельности у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Евдокимова Дарья Борисовна, дефектолог  
МБДОУ «Детский сад № 365» г. Нижний Новгород

*Представлено эмпирическое изучение форм общения со взрослыми у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: дети с задержкой психического развития, нарушением опорно-двигательного аппарата и нормативным развитием. Приведено качественно-количественное описание доминирующих форм общения со взрослыми у выделенных нозологических групп.*

**Ключевые слова:** коммуникация, формы общения, старшие дошкольники, ограниченные возможности здоровья.

**В**ведение. Развитие общения со взрослыми у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной интеграции является одной из приоритетных задач. За время дошкольного периода в процессе коммуникативной деятельности ребенок должен овладеть необходимыми формами общения, которые предъявляют взрослые (родители и педагоги). Важно учесть индивидуальные особенности формирования общения у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья: содержание потребностно-мотивационной сферы и уровня развития средств коммуникации, а также компенсации возможных недостатков: инициативности, произвольности и мотивации действий.

В современных исследованиях многими специалистами поднимается вопрос о важности изучения развития коммуникативной деятельности у разных нозологических групп и способов коррекции дефектов в сфере общения (О. Н. Двуреченская, Е. Е. Дмитриева, Е. О. Смирнова, Л. М. Шипицына) [1, 2, 4]. К методической основе науч-

ных трудов относится «деятельностный подход» М. И. Лисиной, предполагающий формирование сущности общения через стремление к познанию самого себя и других людей [3].

Развитие общения со взрослым у детей от рождения до семи лет происходит как смена целостных форм общения (М. И. Лисина). Форма общения характеризуется следующими параметрами: время возникновения, место в системе общей жизнедеятельности, доминирующая потребность в общении со взрослым, ведущий мотив побуждения к общению, основные средства общения при коммуникации [3].

Всего выделено четыре формы общения (ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная), которые «набстраиваются» одна на другую, что ведет к успешному формированию необходимых операций, действий, мотивов и потребностей в процессе коммуникативной деятельности в каждый возрастной период.

У детей с ограниченными возможностями здоровья смена форм общения происходит в той же последовательности, что и у нормально развивающихся сверстников, но имеет ряд специфических особенностей и требует особых условий для полноценного развития.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является экспериментальное изучение форм общения со взрослыми у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: дети с задержкой психического развития, нарушением опорно-двигательного аппарата и нормативным развитием.

**Изложение основного материала статьи.** Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 365» города Нижний Новгород. Участвовало 60 старших дошкольников в возрасте 5–6 лет, из них 20 с задержкой психического развития по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), 20 детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ПМПК) и 20 детей с нормативным развитием.

Теоретической базой для исследования форм общения со взрослыми стали деятельностный подход в рамках онтогенетического развития (М. И. Лисина) и моделирование различных форм общения со взрослым (методика Е. Е. Дмитриевой и Е. О. Смирновой).

Было предложено три модели коммуникации со взрослым для старших дошкольников при которых раскрывалась одна из доминирующих форм общения для каждого ребенка: ситуативно-деловая — совместно-предметная деятельность (манипуляция с предметами, игрушками), внеситуативно-познавательная — познавательная деятельность (потребность в признании и уважении взрослого), внеситуативно-личностная — теоретическое и практическое познание социального мира.

Если дошкольник затруднялся с выбором ситуации, ему предлагался следующий алгоритм действий: сначала поиграть с игрушками, затем почитать книгу и напоследок поговорить. Количественное описание результатов экспериментальной группы представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Доминирующие формы общения со взрослыми у детей с ограниченными возможностями здоровья

Формы общения с взрослым	Дети с задержкой психического развития		Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата		Нормально развивающиеся дети	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Ситуативно-деловая форма общения	13	65	17	85	5	25
Внеситуативно-познавательная форма общения	6	30	3	15	8	40
Внеситуативно-личностная форма общения	1	5	-	-	7	35
Всего детей	20	100	20	100	20	100

Качественно-количественная характеристика позволяет сделать выводы, что у 65% детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития преобладает более ранняя форма общения со взрослыми в онтогенезе — ситуативно-деловая. Ведущим мотивом является потребность в изучении предмета и действия с ним, познавательный мотив отсутствует, общение слито с игрой или практической деятельностью. У 30% отмечается превалирование познавательной направленности, стремление к общению со взрослым с целью привлечения его внимания к себе, то есть дошкольники с задержкой психического развития тяготеют к внеситуативно-познавательным контактам. При этом у ребят отсутствовали широкие и глубокие интересы к материалу и окружающим явлениям мира; устойчивость внимания. Дети использовали невербальные средства общения, где не могли использовать речевые высказывания. При обращении ко взрослому использовались базовые вопросы: «Кто? Что?», а описание событий ограничивалось короткими фразами. И 5% детей стремились получить оценку своих действий, что свидетельствует о наличии внеситуативно-личностной формы общения со взрослым.

Результаты старших дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата также позволяют сделать выводы о доминировании ситуативно-деловой формы об-

щения у 85% испытуемых. Потребность сотрудничества со взрослым у детей становится основой, а деловой мотив ведущим. Дети играли со взрослым, их волновало только то, какие игрушки предложит экспериментатор. Они редко проявляли инициативу в общении, использовали невербальные средства, ожидали помощи взрослого. У 15% складывается внеситуативно-познавательная форма общения со взрослым. Преобладает познавательный мотив и речевые средства общения. Дети старшего дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата стремились получить ответы на вопросы и продолжать познавательную деятельность; уходило от тем взрослого и возвращаться на свои знакомые обсуждения.

Анализируя полученные данные у детей с нормальным развитием, мы отметили наличие использования как доминантной формы общения ситуативно-деловую форму у 25% испытуемых, внеситуативно-познавательную форму у 40% и 35% внеситуативно-личностную форму общения.

**Выводы.** Таким образом, эмпирическое изучение форм общения со взрослыми у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья показало: незрелость мотивационно-потребностной сферы общения, низкий уровень развития познавательных мотивов, недоразвитие коммуникативной сферы.

Литература:

1. Дмитриева Е. Е., Двуреченская О. Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография. М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 136 с.
2. Дмитриева Е. Е. Особенности формирования коммуникативной деятельности у шестилетних детей с задержкой психического развития // Психология детей с задержкой психического развития. Изучение, социализация, психокоррекция. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 200–210.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
4. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 368 с: ил. — (Коррекционная педагогика).

## Коррекционно-логопедическая работа по развитию способностей к овладению навыком чтения обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья

Ильина Мария Сергеевна, студент магистратуры  
Томский государственный педагогический университет

*Неготовность детей с ограниченными возможностями здоровья к началу систематического обучения, в том числе, и к учебной деятельности на уроках чтения можно отнести к психолого-педагогическим факторам. В настоящее время не только перед учителями начальной школы, но и перед психологами и логопедами встает целый комплекс задач, правильное и своевременное решение которых позволит сформировать у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья уже в начальной школе навык чтения в объеме, предусмотренном программными требованиями.*

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, овладение навыком чтения, экспресс-диагностика устной речи, нейропсихологическая диагностика, зрительно-вербальные функции.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАОУ СОШ «Эврика-развитие» г. Томска. На констатирующем этапе исследования были обследованы 18 обучающихся начальной школы.

Целью исследования являлось выявление уровня развития способностей к овладению навыком чтения обучаю-

щихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

На первом этапе исследования была применена тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой [5].

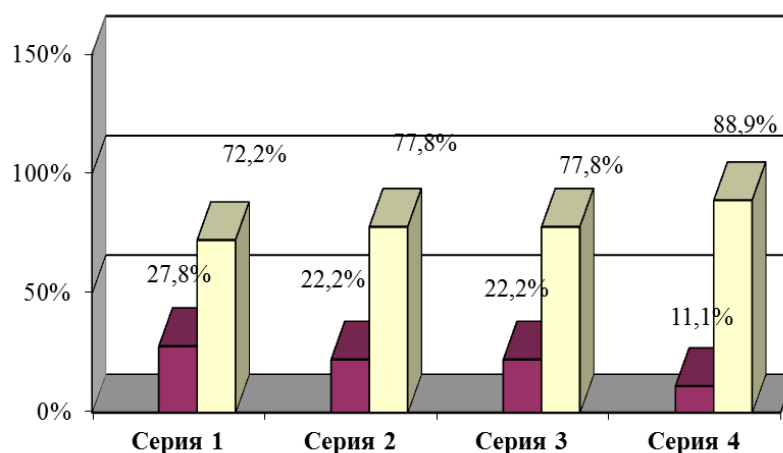


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа исследования по тестовой экспресс-диагностике устной речи младших школьников с ограниченными возможностями здоровья Т. А. Фотековой

Проведение обследования устной речи помогло выявить различные ее нарушения у обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья, а также те компоненты, которые не сформированы в большей степени. В результате проведенной диагностики по тестовой методике экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой было выявлено, что у обучающихся не сформированы фонематическое восприятие, звуко-слоговая структура слова, словарный запас, навыки словообразования и связанная речь, страдает лексико-грамматический строй речи, звукопроизношение.

На втором этапе констатирующего эксперимента была проведена диагностика по методике Т. В. Ахутиной,

О. Б. Иншаковой «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» [3].

По итогам проведенного исследования были выявлены особенности состояния процесса чтения у экспериментальной группы обучающихся. Ошибки чтения, допущенные обучающимися: замены букв, слогов, слов по артикуляторно-акустическому сходству; замены букв по графическому сходству в словах, слогах; побуквенное чтение слогов; ошибки в пропусках, вставках букв; аграмматические ошибки, связанные с заменой окончаний слова; замены букв по оптическому сходству.

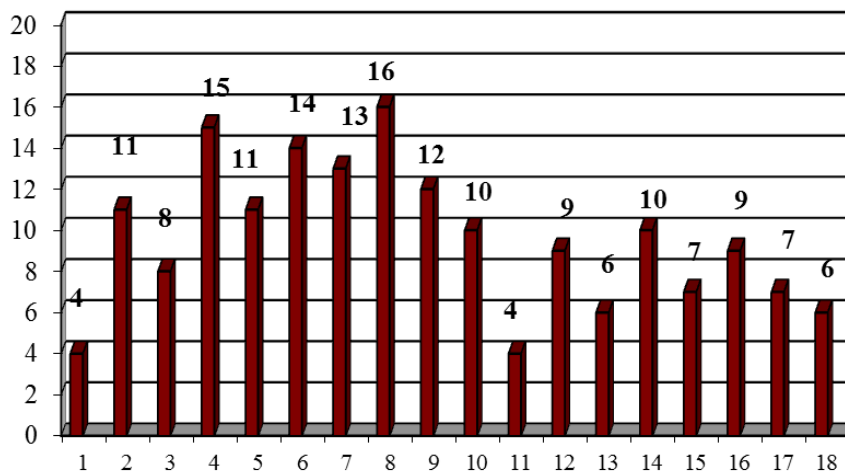


Рис. 2. Результаты выполнения заданий на констатирующем этапе эксперимента по методике Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой

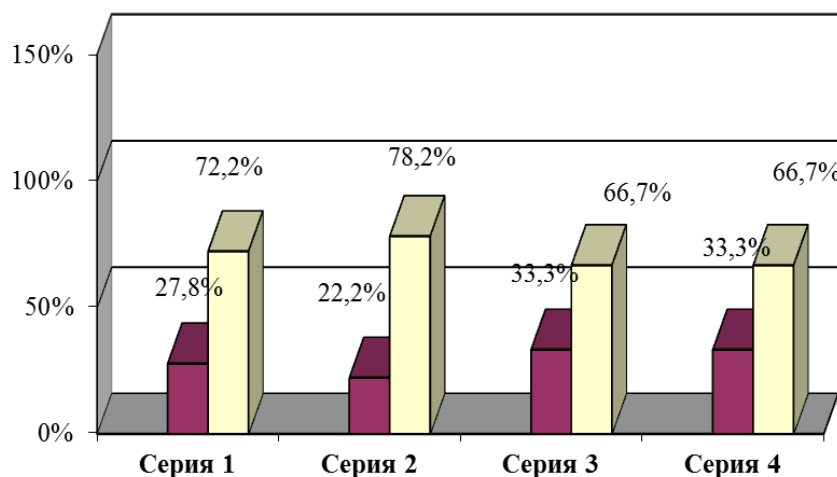


Рис. 3. Результаты развития зрительно-вербальных функций по методике Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой на констатирующем этапе эксперимента

На следующем этапе была проведена диагностика развития зрительно-вербальных функций Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой [1]. Подсчитывалось количество допущенных обучающимися ошибок разных типов:

1) вербально-перцептивных, когда испытуемый вместо предъявленного предмета опознает сходный с ним и относящийся к той же семантической категории (*балалайка — гитара; ландыш — колокольчик*);

2) перцептивно-близких, проявляющихся в том, что опознается предмет похожий визуально, но принадлежащий к другой семантической группе (*лампа — гриб, тарелка — обруч*);

3) по типу фрагментарности, когда перцептивная гипотеза строится на основе фрагмента изображения с игнорированием остальных элементов (*ножницы — ложка, якорь — стрелка*);

4) перцептивно-далеких, приводящих к опознанию объекта, не имеющего визуального сходства с изображенным (*кувшин — гусь*).

Количество перцептивно далеких ошибок было невысоким, вербально-перцептивные ошибки довольно устойчивы, связаны с трудностями переработки слуховой и зрительной информации по левополушарному типу. В младшем школьном возрасте эти ошибки нарастают, что объясняется ростом продуктивности опознания сложных зашумленных изображений и сопровождающим этот процесс ростом числа различных ошибок. Перцептивно-близкие ошибки являлись устойчивыми.

Таким образом, с обучающимися младшего школьного возраста необходима работа по устранению фонематических, аграмматических, оптических ошибок чтения, которая предполагает комплексную работу, а также использование специальных методов и приёмов по дифференциации букв, сходных по графическому и оптическому сходству, по развитию фонематического анализа и синтеза, по развитию звуковой структуры слова, по сформированности морфологических и синтаксических обобщений, что является основой коррекционно-логопедической работы по развитию способностей к овладению навыком чтения обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья.

Развитие способностей к овладению навыками чтения не исчерпывается развитием всех сторон устной речи ребёнка, включает также формирование неречевых функций: слухового, зрительного восприятия, оптико-пространственной ориентировки, зрительного анализа и синтеза, зрительной и слуховой памяти, зрительно-моторной координации.

Коррекционно-логопедическая работа по развитию способностей к овладению навыками чтения обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями здоровья строится на основе интеграции в традиционную систему коррекционно-логопедической работы по обучению детей с речевыми нарушениями, профилактических мероприятий, направленных на предупреждение возможных нарушений процесса чтения.

Основные направления коррекционной работы были определены системой работы И. Н. Садовой «Преодоление нарушений письменной речи у младших школьников». [4].

Профилактические мероприятия включали приёмы работы, предлагаемые Г. А. Каше, М. М. Безруких, С. П. Ефимовой, Р. Д. Триггер, Л. И. Лалаевой, направленные на развитие

зрительного и пространственного восприятия, зрительно-моторной координации в двухмерном пространстве.

Коррекционно-логопедическая работа была разбита на два блока. Первый блок был направлен на развитие речевых предпосылок чтения. По данному блоку коррекционно-логопедического воздействия работа велась по следующим направлениям:

1. Формирование фонетически правильной речи.
2. Развитие лексико-грамматических средств языка.
3. Развитие связной речи.
4. Развитие фонематических процессов и языкового анализа и синтеза.

Одновременно с постановкой правильного звукопроизношения обучающихся обучали различать и дифференцировать близкие по слухо-произносительным признакам звуки изолированно и на фоне слова. Продуктивна работа с деформированной фразой.

В работе по развитию лексико-грамматического строя речи были использованы игровые приёмы и задания: классификации предметов по картинкам, игра «Найди лишний предмет», «Назови лишнее слово», «Назови предмет ласково», «А что ты хочешь?».

Работа по развитию связной речи проводилась по направлениям: обогащение словарного запаса; обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов; разучивание стихотворений; отгадывание загадок.

Работу по развитию слогового анализа и синтеза проводили с помощью следующих игр: «Зашифрованное слово», «Телеграф», «Магнитофон», «Собери в корзинку».

Второй блок коррекционно-логопедической работы был направлен на развитие неречевых предпосылок чтения и осуществлялся по следующим направлениям:

1. Развитие зрительно-моторной координации: развитие мелкой моторики; зрительно-моторной координации на символическом уровне.
2. Ориентировка на плоскости: ориентировка на не разлинованном листе бумаги на символическом уровне; на разлинованном листе бумаги.
3. Развитие зрительных процессов на символическом уровне: развитие зрительного гнозиса; зрительной памяти; развитие зрительного анализа и синтеза; развитие зрительно-пространственного восприятия.

Развитие мелкой моторики проводилось с помощью пальчиковой гимнастики, игр и упражнений на формирование кинестетической и кинетической основы движения пальцев рук, развития движений пальцев рук на символическом уровне.

Работа по развитию зрительно-моторной координации на символическом уровне проводилась на основе отработки ритмичных круговых движений руки, волнистых линий, полуovalов, ovalов, петель, переходя от более широких движений к более мелким.

Ориентировка на неразлинованном листе бумаги на символическом уровне проводилась через определение и словесное обозначение месторасположение буквы,

слога, слова на плоскости и пространственных отношений между ними.

Ориентировка на разлинованном листе бумаги проводилась с помощью заданий: выделение и обозначение на листе в клетку ряда, столбика, одной клетки; печатание букв, слогов, слов, предложений продолжая ряд, по образцу, по вербальной инструкции; выполнение сложных графических узоров — «букв — сюрпризов» по словесной инструкции («Напиши буквы под диктовку от точки»); дорисовывание графических изображений букв симметричных и ассиметричных.

Работа по развитию зрительных процессов на символическом уровне проводилась с помощью заданий: найти букву среди ряда других букв (после длительного и кратковременного предъявления); сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого учитель-логопед предлагает детям карточки с различными буквами: «а», «б», «в», «г», «д»; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями; реконструирование букв: добавляя элементы (например, сделать из буквы «Р» букву «В»; уменьшая коли-

чество элементов (например, сделать из буквы «Ж» букву «К»; изменяя пространственное расположение элементов (например, сделать из буквы «Р» букву «Ь» или из буквы «Т» — букву «Г»).

Работа по развитию зрительно-пространственного восприятия проводилась с помощью выполнения заданий: показать правильную букву среди пар букв, изображенных правильно и зеркально; найти две одинаковые комбинации букв; дополнить недостающий элемент в букве по речевой инструкции; переделать букву из одной в другую, добавляя недостающий элемент; сконструировать буквы печатного шрифта из элементов букв по образцу.

Предлагаемая система коррекционно-логопедической работы по развитию способностей к овладению навыком чтения обучающихся начальной школы с ограниченными возможностями представляет собой единую систему комплексного коррекционного воздействия, включающую в себя работу по формированию и развитию как речевых, так и неречевых предпосылок овладения чтением, что способствует успешной подготовке обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к овладению навыком чтения.

#### Литература:

1. Ахутина, Т.В. Методы исследования зрительно-вербальных функций / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева // Диагностика развития зрительно-вербальных функций. — Москва: Академия, 2003. — С. 37–52.
2. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А. Каше. — Москва: Просвещение, 1985. — 207 с.
3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — Москва: Сфера: В. Секачев, 2008. — 125 с.
4. Садовникова, Т.А. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / Т.А. Садовникова. — Владос, 1997. — 256 стр.
5. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: методическое пособие / Т.А. Фотекова. — Москва: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2007. — 84с.

## Повышение уровня физической подготовленности младших школьников через деятельность дополнительных учреждений спортивно-оздоровительной направленности (из опыта работы)

Клемешова Нина Сергеевна, учитель начальных классов;

Езикова Наталья Петровна, учитель физической культуры

МОУ «СОШ № 1» г. Валуйки Белгородской обл.

Иванникова Ольга Тимофеевна, учитель начальных классов

МОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Валуйки (Белгородская обл.)

**В** условиях современной природной и социально-экономической ситуации проблема здоровья детей приобретает глобальный характер. Здоровье детей катастрофически падает, и мы вправе поставить вопрос: «Что для нас важнее — их физическое состояние или обучение?» Еще А. Шопенгауэр говорил: «Здоровье до того перевешивает все

остальные блага, что здоровый нищий счастливее больного короля».

А что происходит в нашей школе сегодня? По данным Минздрава РФ на сегодня каждый пятый школьник имеет хроническую патологию, у половины школьников отмечаются функциональные отклонения. А ведь успешность об-

учения в школе определяется уровнем состояния здоровья, с которым ребенок пришел в 1 класс. Однако результаты медицинских осмотров детей говорят о том, что здоровым можно считать лишь 20–25% первоклассников. У остальных же имеются различные нарушения в состоянии здоровья.

Сохранение и укрепление здоровья младшего школьника неразрывно связано с физическим развитием. Физическая подготовленность — это уровень развития физических качеств, который приобретает человек в процессе занятий физической подготовкой [1].

Повышение уровня физической подготовленности является неотъемлемой частью развития младших школьников и занимает особое место в подготовке детей к взрослой жизни. При этом важно правильно разработать комплекс мероприятий, включающий взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленный на сохранение здоровья ребёнка на всех этапах обучения и развития [2]. И в этом важная роль отводится спортивным организациям.

В настоящее время при всей очевидной необходимости и пользе дополнительного образования спортивно-физической направленности, возникают проблемы, препятствующие посещению детьми различных кружков и секций. Один круг проблем связан с нехваткой времени у родителей, чтобы отвезти ребенка на секцию. Вторая проблема связана с тем, что иногда время работы кружков — с 18.00, а если посещать в вечернее время, то увеличивается нагрузка

на учащихся. Это может грозить переутомлением и снижением интереса к учебным занятиям со стороны школьников. Родители опасаются: посещение объединений дополнительного образования может приводить к уменьшению времени, которое затрачивают дети на учебные занятия. Однако каждый из нас понимает, что физические способности детей необходимо развивать и «это развитие» лучше начинать с младшего школьного возраста.

Именно поэтому работу со своим классом стараюсь строить таким образом, чтобы развивать физическую активность не только в учебное, но и во внеучебное время. Физическая активность дает значительные преимущества для поддержания здоровья сердца, мозга и всего организма человека. Она также вносит свой вклад в профилактику и лечение неинфекционных заболеваний, уменьшает симптомы депрессии и тревоги; улучшает навыки мышления, обучения и критической оценки; способствует здоровому росту и развитию.

Регулярно со своими учениками посещаю «Падэл-теннис клуб». Сначала ребятам рассказывали об истории тенниса, показывали видеоролик о Paddle-Tennis, тренажерный и теннисные залы. В большом зале обращали внимание детей на присутствие прозрачных стен, особенностях игры падэл теннис — если мяч отскочил от стены, то игра не останавливается, а продолжается. В дальнейшем дети смогли познакомиться с оборудованием, процессом владения мяча и ракетки, основными приемами.



В клубе ребята также учились играть в настольный теннис. Второклассникам очень нравится играть в теннис и они всегда с нетерпением ждут следующих посещений.

Со своими учениками еженедельно хожу в бассейн «Нептун». Всем известно, что занятия плаванием способствуют закаливанию. Кроме того, плавание особенно полезно детям, поскольку содействует развитию сердечно-сосудистой и дыхательной систем, что в свою очередь вызывает



укрепление опорно-двигательного аппарата ребенка, способствует формированию правильной осанки, помогает формированию и укреплению детской стопы. Занятия помогают также детям выстраивать отношения со сверстниками, дружить, где-то постоять за себя, учат этичному общению. Ребята учатся самообладанию, самостоятельности, задавать вопросы, соотносить услышанное со своими действиями, анализировать, искать выходы из ситуаций.



В зимний период на уроках физической культуры учим детей катанию на лыжах. Уроки лыжной подготовки в начальной школе имеют очень большое значение: в это время изучаются основы техники передвижения на лыжах, и от того, как будет построен процесс обучения в это

время, во многом зависит успешное проведение всех уроков лыжной подготовки в школе. Но иногда из-за мягкой зимы детям не удастся покататься на дворовых ледовых площадках. В этом случае мы отправляемся в спортивную школу, ведь лучший способ физической подготовки в зимнее время — занятия на лыжах.

Посещение спортивных организаций позволило успешно совмещать не только физическую, но и умственную работу, развивать интеллектуальные и творческие способности школьника, расширять его кругозор.

Хочется отметить, что ведущим фактором является образ жизни, формировать который может и призвана школа, ибо, как писал всемирно известный хирург и один из первых ученых-педагогов Н. И. Пирогов, «все будущее жизни находится в руках школы... прямое назначение школы, примерной с жизнью, — быть руководителем жизни на пути к будущему» [3].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, посещение учащимися учреждений дополнительного образования положительно влияет на их успеваемость в школе и активность во внеурочной деятельности.

#### Литература:

1. Захарова, Т. Н. Формирование здорового образа жизни у младших школьников / авт.-сост. Т. Н. Захарова и др. — Волгоград: Учитель, 2007. — 174 с.
2. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учебное пособие под общей редакцией Н. В. Сократова. — М.: ТЦ Сфера, 2005.
3. Школа и жизнь // Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1985. — 202 с.



## Внедрение андрагогического подхода в педагогический процесс военного вуза

Миненко Екатерина Юрьевна, кандидат технических наук, доцент;

Великоборец Николай Юрьевич, курсант

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. Н. Хрулева в г. Пензе

*Внедрение в практику военного обучения андрагогического подхода позволит успешнее решать проблемы обучения. Введение специального раздела в структуре военной педагогики, касающегося теоретического обоснования андрагогического подхода и соответствующей технологии обучения курсантов в военной школе позволит качественно подготовить военного специалиста.*

**Ключевые слова:** обучение, педагогический процесс, андрагогические механизмы.

На сегодня служба в Вооружённых Силах является социально значимой деятельностью в нашем обществе. Курсанты, обучаясь, могут создать свои семьи, завести детей, что в принципе и происходит.

Взрослый человек, в отличие от не взрослого, обладает относительно сформированными психофизиологическими функциями, в частности эмоционально-волевой сферой. Важное отличие взрослого человека — наличие у него большого объёма жизненного опыта, который выступает в трёх разновидностях: бытовой, профессиональной и социальной [1, 3].

Цели обучения взрослых людей конкретны и тесно связаны с социально-психологическими, профессиональными, бытовыми, личностными проблемами, с которыми связаны достаточно ясные представления о дальнейшем применении полученных знаний, умений, навыков и качеств [1].

В современных условиях в педагогическом процессе военного вуза недостаточно учитывается тот факт, что обучающиеся являются взрослыми людьми, имеющими определённый жизненный опыт. Внедрение же андрагогического подхода в военно-профессиональной подготовку курсантов является одним из путей повышения эффективности обучения и воспитания офицерского состава (табл. 1).

Курсанты должны захотеть учиться	Необходимо создать условия для внутренней мотивации индивидов к обучению
Курсанты будут изучать только то, что применимо на практике	Они хотят знать, «чем это поможет сейчас мне?»
Новые знания и навыки должны использоваться немедленно	Через месяц забывается 50% того, что изучалось пассивно, через два месяца 80%
На результат обучения большое влияние оказывает...	«ригидность» восприятия мышления

Андрагогический подход имеет ряд отличий, которые лучше рассмотреть, сопоставляя традиционную педагогическую [1, 3] и андрагогическую модели обучения (табл. 2).

Традиционная модель обучения	Андрагогическая модель
Курсант полностью зависит от преподавателя	Курсант испытывает потребность в самостоятельности, в самоуправлении, что повышает его роль в обучении
Опыт курсанта незначительный	Курсант по мере своего роста и развития аккумулирует значительный опыт
Готовность курсанта к учению: принуждение, давление и т. п.	Готовность курсанта к учению: потребность в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных и служебных проблем, т. е. сам курсант играет ведущую роль в мотивации своего обучения
Курсант ориентируется на приобретение знаний впрок	Курсант приобретает те знания, умения, навыки и качества, которые необходимы ему для решения жизненно важных проблем.

Поэтому целью обучения являются совершенствование технологии обучения курсантов. То есть офицер, занимаясь повседневной деятельностью или участвуя в боевых действиях, должен постоянно проявлять инициативу, самостоятельность, брать на себя ответственность. В тоже время, традиционная модель обучения не способствует в полной мере формированию всех этих качеств и навыков. Обучающийся остаётся пассивным элементом процесса обучения, зависимым от педагога. Выпускнику в войсках приходится обучаться заново методом проб и ошибок. Внедрение же в обучение андрагогического подхода, будет способствовать решению этой проблемы и совершенствованию военно-профессиональной подготовки в целом.

Ведь процесс обучения есть процесс взаимодействия пяти основных элементов (рис. 1).



Рис. 1. Организационно-деятельностная модель процесса обучения

Так как педагогика, ориентируется на деятельность лишь одного, элемента — преподавателя, то она по сути сводит понятие «обучение» к понятию «преподавание» [1]. А применяя при обучении андрагогическую модель обучающийся активно и реально участвует в организации процесса обучения. Отсюда вывод, что обучающийся является началом и концом своего процесса обучения.

Поэтому организация процесса обучения в большой степени зависит от личности обучающегося, от его психофизиологических и профессиональных особенностей. Поэтому главной задачей при организации обучения является уяснение преподавателем и самими курсантами этих особенностей. Добиться этого можно путем психолого-андрагогической диагностики курсантов с применением андраго-педагогической модели (рис. 2).

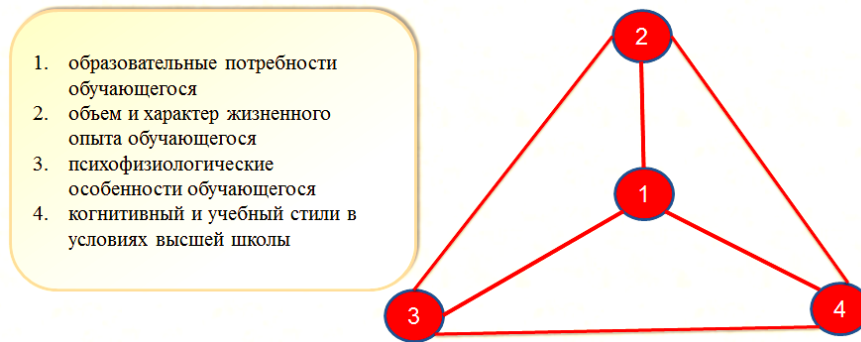


Рис. 2. Андраго-педагогическая модель обучения курсантов (по аналогии с подходом Змеёва С. И.)

Каждый обучающийся воспринимает и овладевает информацией совершенно индивидуально, в зависимости от своих психофизиологических особенностей и индивидуальных характеристик познавательной деятельности. Этап диагностики реализуется практически каждым обучающимся, независимо взрослый или не взрослый. Однако, при обучении взрослых этап диагностики играет важную роль и имеет ряд существенных отличий.

При этом решаются важные задачи, такие как выявление индивидуальных особенностей конкретных людей, ко-

торые будут влиять на организацию и осуществление процесса обучения, и формирование у курсантов устойчивой мотивации обучения.

В эмпирической части исследования, основанной на диагностировании курсантов, затрагиваются основные черты личности человека, которые наиболее важны для успешного выполнения дальнейшей служебной деятельности (рис.3).

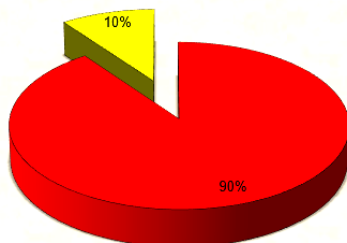


Диаграмма на объективность (3 курс)

- «Трезвый» реализм, основанный на нормальном оптимизме, который в различных социальных ситуациях доминирует.
- «Трезвый» взгляд на мир с довольно часто проявляемым пессимизмом.

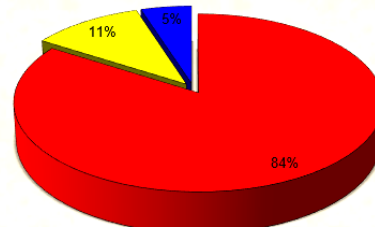


Диаграмма на объективность (4 курс)

- «Трезвый» реализм, основанный на нормальном оптимизме, который в различных социальных ситуациях доминирует.
- «Трезвый» взгляд на мир с довольно часто проявляемым пессимизмом.
- Пессимизм чаще всего берет верх, хотя иногда проявляются проблески оптимизма.

Рис. 3. Черты характера

Анализ результатов изучения оптимизма у курсантов показывает, что на 3-м курсе 64% курсантов достаточно объективны, самокритичны и оптимистичны. Принцип

опоры на опыт курсанта, его практические знания, умения, навыки в качестве базы обучения и источника новых знаний, сподвигнет его к индивидуальной работе.

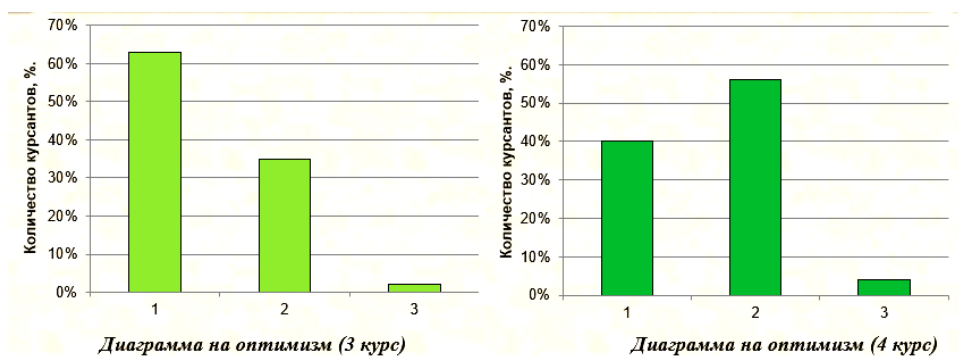


Рис. 4. Черты характера

Анализируя силу воли курсантов старших курсов, как взрослых людей, видно, что преобладают два критерия: характер и воля.

Проведя исследования на независимость курсантов видно, что большинство курсантов являются чересчур независимыми в своих суждениях и поступках. Поэтому преподаватель, применяя на практике принципы андрагогического подхода, сможет сформировать необходимую внимательность и уважение к мнению других людей не снижая при этом уровень независимости и самостоятельности суждений.

Так как для успешной командирской работы курсанту необходимо иметь средне выраженные черты лидера, а по результатам исследования такие проявляют только 32%, поэтому их необходимо развивать, а внедрения андрагогического подхода в этом им поможет. Так как от будет стимулировать самостоятельность, ответственность и увлеченность делом.

Исходя из выше сказанного, можно предположить, что применение андрагогического подхода в обучении будет преследовать конкретные, жизненно важные цели для курсанта, заставлять их ориентироваться на выполнение различных социальных ролей или совершенствовать личность, а также строится как профессионал, с учетом профессиональной служебной, а также социальной и бытовой деятельности обучающегося (рис.5).

Литература:

1. Змеев С. И. Андрагогика — становление и пути развития.// Педагогика. — М., 1995. — № 2.
2. Подласый И. П. Педагогика: учебник. — М.: Высшее образование, 2007. — 540 с.
3. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. — М.: ПЕРСЭ, 2003. — 207 с.

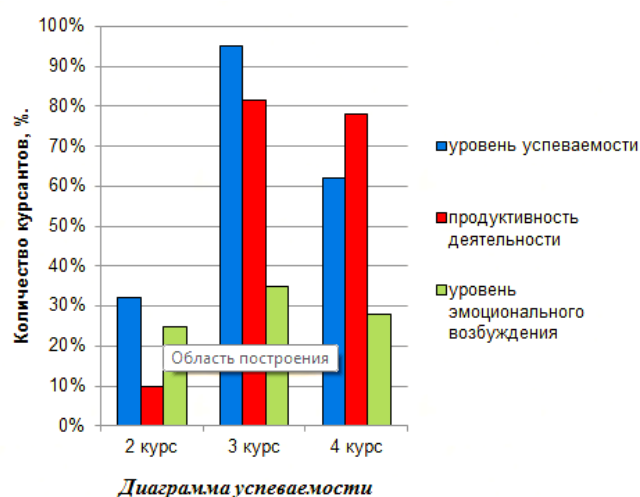


Рис. 5. Диаграмма успеваемости курсантов с применением андрагогической модели обучения

Предложенный нами путь совершенствования обучения курсантов, на основе андрагогического подхода, позволяет при определённых условиях добиться значительно лучших результатов в подготовке военных специалистов, отвечающих современным требованиям.

## Преподавание физики на базовом уровне в непрофильных классах

Никулина Татьяна Владимировна, учитель физики

МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»

*В статье автор пытается определить особенности преподавания физики на базовом уровне в непрофильных классах.*

**Ключевые слова:** *знание, учебный материал, функциональная грамотность, изучение физики, процесс обучения, решение задач, роль физики.*

Изучение физики в 10–11 классах осуществляется на базовом или профильном уровне в зависимости от выбранного для этого класса предметного направления. Базовый уровень изучения физики подразумевается как для классов химико-биологического направления, так и гуманитарного или информационно-технологического. Причем в программе для каждого из классов указанных профилей не оговаривается специфическая для них методика возможного преподавания физики. Вся творческая составляющая процесса обучения физике на базовом уровне в непрофильных классах ложится на плечи педагога. Однако педагогу необходимо помнить об отличии содержания учебного материала для классов различного профиля. Содержание материала должно базироваться на интеграции физики и предметов профильного курса выбранного направления, что будет способствовать развитию интереса к получению физических знаний. При этом осуществление связи физики с другими предметами должно происходить не за счет использования примеров и фактов, а в результате целенаправленной деятельности учителя по установлению связей между полученными знаниями. Установление связи в преподавании возможно, когда педагог располагает базой дидактических материалов, способствующих раскрытию основных направлений реализации связи физики с другими предметами, что говорит о высоком уровне развития естественнонаучной и функциональной грамотности самого педагога.

Например, подготавливая дидактический материал для классов химико-биологического профиля, следует руководствоваться определенными принципами в его отборе. Во-первых, химико-биологический материал должен находиться в органичной связи с программным материалом по физике. Во-вторых, информация биологического или химического содержания должна быть верна с физической и биохимической точек зрения. В-третьих, биологический и химико-физический материал должен способствовать развитию естественнонаучной грамотности обучающихся, способствовать обобщению естественнонаучных понятий.

Подобного рода материал может использоваться в ходе решения задач, направленных на профессиональную ориентацию обучающихся. К таким задачам можно отнести задачи на описание возможной ситуации медицинского характера, задачи на нахождение неизвестных количественных характеристик тела или явления через известные посредством объединяющих их законов физики, экспериментальные задачи. Способным учащимся можно предложить исследовательские задания, в ходе выполнения которых

им необходимо спланировать эксперимент, который бы позволил подтвердить или опровергнуть определённые закономерности. Решение задач должно быть нацелено не только на применения знаний по профильным предметам, но и профессиональное развитие личности обучающегося в контексте выбранного профиля. Главное — раскрыть роль физики как технической составляющей, добиться высокого уровня общеобразовательных знаний через формирование навыка решения задач. Но надо придерживаться того, чтобы предлагаемый материал не выходил за рамки школьных программ по физике, химии и биологии.

В классах с углубленным изучением информатики также возникает тенденция по объединению информатики с физикой. Компьютер — средство, через применение которого стоит пересмотреть систему изучения физики. Реализация интеграции информатики с физикой может быть осуществлена на уровне решаемых задач, посредством которых происходит взаимное обогащение понятийного аппарата, возникновение многообразия связей, прочности и полезности знаний. Особенностью изучения информатики является постоянно изменяющийся характер самой информатики и как науки, и как учебного предмета, постоянное развитие и совершенствование как технических, так и особенно программных средств. Именно это и надо учитывать при изучении физики, формируя задания, нацеленные на реализацию целей обучения физике. Такими заданиями могут быть физические задачи, решение которых осуществляется посредством программирования на известном и хорошо изученном языке (Паскаль, Бейсик или Питон). Это способствует лучшему пониманию учебного материала «изнутри». Возможно использование визуальных программных средств для компьютерного моделирования явлений микро- и мегамира, наглядного представления того, что невозможно наблюдать непосредственно в ходе проведения опытов, моделирования экспериментов, возможности и невозможности их протекания, исходя из начальных исходных данных — величин, характеризующих данный процесс или физическое явление. Компьютерное моделирование является эффективным инструментом и для визуального представления астрономических явлений. Данные задания способствуют формированию естественнонаучного мировоззрения и единой научной картины мира.

Основной особенностью преподавания физики в классах гуманитарного цикла является его результативность, определяемая информированностью учащихся, их функциональной грамотностью и компетентностью. Требования, предъявляемые к обучающимся физике в рамках гуманитар-

ного направления, не предусматривают его умение решать сложные расчетные физические задачи. Качество знаний учащихся определяется умением самостоятельно пополнять объем этих знаний, что обеспечивает элементарное понимание основных принципов работы технических устройств, с которыми современному человеку приходится встречаться на каждом шагу, знание правил техники безопасности и умение их грамотно использовать при эксплуатации оборудования. Ученики гуманитарного профиля должны иметь представление о сущности метода научного познания природы, уметь описывать и объяснять наиболее распространенные физические явления, приводить примеры, иллюстрирующие роль физики для развития цивилизации, применять физические знания на бытовом уровне. Этому способствует выполнение экспериментальных заданий, рассматриваемых в ходе живого опыта с самым простым оборудованием, с целью формирования практических умений.

Изучение явлений природы можно рассматривать в контексте не только научных, но и поэтических или художественных позиций, обращаясь к творчеству известных поэтов, писателей, художников. Главное — добиваться органического слияния искусства и науки, показывающее практическое применение физики в жизни человека. При этом необходимо озвучивать не только эстетическую составляющую этого применения, но и историческую и экономическую. Изучая тот или иной закон, необходимо, так или иначе, обращаться к историческим предпосылкам,

экономической ситуации, характерной на период открытия этого закона. Если исторический момент показывает подчас трудности рождения научной человеческой мысли в период непонимания, гонения и преследования, то экономическая составляющая многих тем по физике способствует экономическому воспитанию. Так возможно решение задач на расчет затрат на сырье, материалы, топливо, энергию, на внедрение прогрессивных технологических процессов и производство новых видов промышленной продукции, специализацию производства, на применение прогрессивной техники и оборудования. Этот подход возможен к реализации при проведении уроков-конференций, уроков-проектов.

Применение активных форм обучения в образовательном процессе при интеграции различных предметов с физикой способствует подготовке компетентного выпускника. Современную жизнь с постоянно развивающимися технологиями нельзя представить без интегрированных знаний. Поэтому важно применять и совершенствовать методику формирования у обучающихся межпредметных компетенций, обеспечивающих их готовность к использованию усвоенных знаний, умений, способов деятельности в процессе обучения и в реальной жизни для решения практических задач. Это в большей мере будет способствовать развитию интеллектуальных и познавательных способностей обучающихся, воспитания их творческой активности и самостоятельности в практической деятельности.

#### Литература:

1. Федорова Н. Б., Кузнецова О. В. Инновации в преподавании курса физики в средней школе — Рязань, 2011. — 116 с.
2. Антонова Н. А. Методические приемы организации изучения оптических явлений в классах химико-биологического профиля. Вестник Шадринского Государственного педагогического университета, № 4 (44) 2019 г.

## Формирование у детей 6–7 лет представления о математической терминологии с помощью сказок

Шарипова Миляуша Радиковна, студент

Научный руководитель: Абдуллина Лилия Бакировна, кандидат педагогических наук, доцент

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

*В статье представлена теоретическая разработка по формированию у детей 6–7 лет представления о математической терминологии посредством математических сказок.*

**Ключевые слова:** математика, термин, сказка.

История развития методики формирования представления о математической терминологии начинается в XVII–XIX вв. Вопросы содержания и способы обучения детей дошкольного возраста математике и формирования у них представлений об объемах, мерах измерения, времени и пространстве были изучены Я. А. Коменским, И. Г. Песталлоцци, К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым и др. [5].

Гениальный чешский мыслитель-гуманист Я. А. Коменский (1592–1670) в руководстве по воспитанию дошкольников «Материнская школа» (1632) в программу обучения математике и основам геометрии включил усвоение счета в пределах первых двух десятков, сравнение чисел, определение наибольшего и наименьшего из них, сопоставление предметов по выбору, геометрических фигур, изуче-

ние общеупотребимых единиц измерения (дюйм, пядь, шаг, фунт) [5].

Передовые идеи в обучении ребят математике до школы излагал великий русский педагог-демократ, основатель научной педагогики в РФ К. Д. Ушинский (1824–1871). Он предлагал учить дошкольников счету отдельных предметов и групп, действиям сложения и вычитания. В 1872 г. русский писатель Л. Н. Толстой выпустил «Азбуку», одной из частей которой является «Счет» [5].

Способы формирования у детей представления о количестве, форме показали свою результативность и имели последующее развитие в системе сенсорного воспитания немецкого педагога Ф. Фребеля (1782–1852) и итальянского педагога М. Монтессори (1870–1952). В традиционных системах сенсорного воспитания рассматривались вопросы ознакомления дошкольников с геометрическими формами, величинами, изучения счета, измерениям, сопоставлению предметов по объему, весу и т. д. [2].

По мнению Е. И. Тихеевой, «естественный» путь развития понимался как единственный, ведущий к нормальному развитию числовых и в целом математических представлений у детей: соответствующий возрастным и индивидуальным возможностям, запросам каждого ребенка, сложившейся ситуации и непосредственно в ней возникшему интересу к сравнению, измерению, счету, составлению арифметических примеров и задач, делению предмета на доли» [2].

Для дошкольника одним из средств развития математических умений является сказка.

«Математическая сказка являет собой некоторое сказочное повествование, помогающее ребенку раскрыть удивительный мир математических понятий, выполняет познавательную функцию и развивает математическое мышление» [4].

Сказки «Колобок» (К. Ушинского), «Волк и козлята» (А. Н. Толстого), «Кот, петух и лиса» (Боголюбовской), «Лиса и заяц» (В. Даля), «Теремок» (Чарушина), «Три поросенка» (Михалков), «Красная Шапочка» (Ш. Перро), «Телефон» (К. Чуковский), «Дюймовочка» (Х.-К. Андерсен), «Три ржаных колоска» (А. Любарская), «Старик-годовик» (В. Даль) были первыми, которые были использованы в развитии математических представлений.

Виды математических сказок:

- понятийные сказки — включают главные и математические определения и понятия;
- геометрические сказки — ознакомление с главными геометрическими фигурами;
- цифровые сказки — ознакомление с цифрами;
- комплексные сказки [4].

В своей работе Н. Я. Большунова пишет: «Математическое содержание включается в сказки как органически необходимые моменты сюжета, от которых зависит его дальнейшее развертывание. Например, чтобы войти в волшебную дверь, необходимо отыскать ключ с таким же сечением, как и отверстие замка; чтобы найти необходимый по сюжету предмет, нужно отмерить определенное количество шагов или мерок в ту или другую сторону; чтобы добраться до замка Кошечки Бессмертного, необходимо правильно «прочитать» письмо, в котором представлен план пути, и т. д.» [1].

Нужно обозначить, собственно, что сказка на всем протяжении изучения обязана оставаться для детей художественным произведением и ни в коем случае не обязана редуцироваться в особо дидактическое средство. Таких упущений удастся избежать, в случае если воспитатель выступает на занятии, как сказитель, артист и режиссер сказочного действия. Собственно, что касается содержания обучения дошкольников составляющим арифметики, наши дошкольники далеко превосходили классические программы детского сада. Уже в 6 лет все дошкольники овладевают счетом до 20, изучают счет десятками, сложение и вычитание в пределах десятка, в подготовительной группе дети считают до ста, приступают к изучению умножения и деления, хорошо ориентируются по часам во времени, буквально у всех ребят имеется преодоление феноменов Ж. Пиаже и т. д. Ключевым итогом опыта считается повышенная степень развития познавательной мотивации и креативных возможностей детей дошкольного возраста [1].

«Математическая терминология присутствует во многих названиях сказок, таких как «Два Ивана солдатских сына», «Семь Симеонов», «Двенадцать месяцев», «Белоснежка и семь гномов» и др.» [3].

Таким образом, математические сказки хорошо влияют на детей, они помогают запоминать математические термины без усилий.

#### Литература:

1. Большунова Н. Я. Место сказки в дошкольном образовании // Вопросы психологии. — 2012. — № 2. — С. 76–81.
2. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. — СПб.: Питер, 2013. — С. 317–318.
3. Данилова В. В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях. — М.: Просвещение, 2011. — 326 с.
4. Кулагина Л. М. Математика в детском саду. — Новокузнецк, 1996. — 166 с.
5. Столяр А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. — М.: Просвещение, 1988.

## Механизмы чтения как основа формирования навыков техники чтения на иностранном языке в начальной школе

Шехирева Элла Викторовна, студент магистратуры

Вятский государственный университет (г. Киров)

*В статье идет речь о механизмах формирования навыков техники чтения на начальном этапе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** иностранный язык, навыки техники чтения, механизмы формирования навыков техники чтения.

В соответствии с Примерными программами по иностранному языку в начальной школе [ФГОС, 2010], формирование навыков техники чтения на иностранном языке является одной из задач в младших классах, поскольку от качества навыков техники чтения зависит успех функционирования чтения как вида речевой деятельности и как средства иноязычного общения.

В то же время учителя обращают внимание на тот факт, что у ряда учащихся начальной школы наблюдается недостаточный уровень сформированности навыков техники чтения. Объяснить данное явление можно тем, что в УМК «Spotlight Английский в фокусе» [Быкова, 2011] слабо учитываются особенности навыков техники чтения на иностранном языке, и помещается недостаточное количество упражнений для достижения этой цели.

Чтобы создать упражнения, которые будут обеспечивать успешное функционирование навыков техники чтения, необходимо принять во внимание механизмы, на основе которых эти навыки действуют. Их учет при создании комплексов упражнений для формирования навыков техники чтения позволит повысить эффективность этого процесса, поэтому в данной статье мы поставили задачу выявить механизмы, лежащие в основе навыков техники чтения на иностранном языке.

Перед тем как непосредственно перейти к механизмам чтения, рассмотрим, как понимается чтение в методической литературе (Е. И. Пассов, С. К. Фоломкина, А. Н. Щукин, З. И. Клычникова, С. Ф. Шатилов и др.). С. Ф. Шатилов дает следующее определение процесса чтения. Чтение — это рецептивный вид деятельности, который является одним из важнейших средств языковой коммуникации и представляет собой процесс извлечения информации из письменного текста [Шатилов, 1986]. Согласно С. К. Фоломкиной, чтение — это речевая деятельность, которая обеспечивает решение целого ряда коммуникативных задач. Оно функционирует на совокупности умений, обеспечивающих восприятие и понимание текста [Фоломкина, 1987].

Е. И. Пассов говорит о чтении как о сложном умении, которое отличается коммуникативной направленностью и обращено на смысловое восприятие и переработку текстовой информации. В основе этого умения лежат навыки восприятия графем и лексем, грамматических форм, умения выделять в тексте основные его элементы, обобщать, синтезировать отдельные факты, устанавливать их иерархию. Владение ими является основной чертой сформированного чтеца [Пассов, 1974].

Как видим, чтение — это рецептивный вид речевой деятельности, связанный с извлечением информации, полученной по зрительному каналу. В основе этого вида речевой деятельности лежат навыки и умения, обеспечивающие извлечение поступающей информации. Далее перейдем к характеристике механизмов, на основе которых функционирует чтение, и определим те, которые наиболее значимы для формирования навыков техники чтения на иностранном языке.

Механизмы чтения базируются на зрительном канале передачи информации, так как при данном канале восприятия образы сохраняются более качественно, нежели, например, при слуховом канале передачи [Жинкин, 1959].

Среди механизмов чтения можно выделить следующие наиболее важные механизмы чтения:

1. Восприятие;
2. Внутреннее проговаривание;
3. Антиципация;
4. Осмысление и понимание.

Рассмотри каждый из них по отдельности, и определим, какую роль играет при формировании навыков техники чтения тот или иной механизм.

Само чтение опирается на навыки техники чтения, те же в свою очередь представляют собой автоматизированные зрительно-речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением, на этом основании происходит различение графем с их значением, то есть происходит осуществления коммуникативного умения чтения. Графическое слово не может быть узнано, если его буквенные начертания не вызовут слуховых и двигательных представлений, то есть если они не будут подвержены процессу восприятия.

Читая текст, ученик не только визуально воспринимает информацию, но также информация воспринимается при помощи внутреннего проговаривания. Сличение графического образа с его слухо-речедвигательным эквивалентом происходит благодаря механизму внутреннего проговаривания, который с ростом опыта в чтении приобретает все более свернутый характер. При этом в исследованиях отмечается, что интенсивность внутреннего проговаривания зависит от условий протекания процесса чтения, а также от цели чтения. Если мы обратим внимание на учеников, которые только начали читать, то мы можем отчетливо заметить, что действие этого механизма.

Смысловая обработка поступающей информации начинается с момента ее восприятия, которое само может изменяться под ее влиянием. Одно из проявлений этого

влияния — явление антиципации. Антиципация позволяет человеку предвидеть с той или иной степенью вероятности еще не наступившие события, используя при этом предыдущий опыт. В рецептивных видах речевой деятельности антиципация проявляется в одной из своих форм — вероятностного прогнозирования, включающего выдвижение и последующую проверку гипотез, подтверждение которых осуществляется в форме догадок, которые в свою очередь имеют две группы: языковые — на основе слова, словосочетания и предложения, и контекстуальные — на основе контекста. Значение вероятностного прогнозирования в том, что оно облегчает процесс восприятия иноязычного текста. Таким образом, вероятностное прогнозирование представляет собой сопоставление информации из прошлого опыта с информацией, поступающей в процессе чтения.

Механизм вероятностного прогнозирования мы можем с вами наблюдать на двух уровнях: вербальном и смысловом. На вербальном уровне ученик с первых букв может определить, что за слово перед ним изображено, каково синтаксическое построение предложения. На смысловом уровне — предугадать смысловое содержание предложения, текста.

Прогностические умения развиваются у ученика, если тот выдвигает гипотезы, выражает свои желания относительно читаемого текста. Сознание в процессе подготовки к получению информации вынуждено побудить ученика предполагать, думать, догадываться и вспоминать, словом включать свои способности долговременной памяти и социального опыта.

Смысловое прогнозирование обусловлено жизненным опытом учащихся и связано с построением гипотез относительно протекания событий, фактов.

В качестве одного из основных механизмов чтения выступает осмысление.

Осмысление представляет собой процесс воссоздания смысловых связей в высказывании. Результат осмысления

может быть положительным, то есть понимание или отрицательным, то есть непонимание.

Смысловая организация письменного сообщения за счет объединения, группировки, расчленения, выделения смысловых вех (слов, предложений, выражающих ключевые мысли) осуществляется посредством данного механизма.

Когда ученик читает, то у него есть два канала получения информации: визуальный и невизуальный. Под визуальным понимается сам текст, а под невизуальным — понимание языковой составляющей, знание явления, которое освещается в тексте, а также знание о мире. Чем больше невизуальной информации есть у ученика, тем меньше ему необходимо визуальной информации. Когда мы начинаем читать бегло, мы начинаем больше полагаться на то, что мы уже знаем и меньше на печатный текст, и таким образом осмысление текста происходит быстрое.

Согласно многим ученым понимание как положительный результат осмысления осуществляется на четырех уровнях: фрагментарное понимание, при котором различаются и узнаются отдельные слова и словосочетания; общее понимание текста, когда общий смысл адресату ясен, а его детали нет; детальное понимание, при котором понимание общего смысла сопровождается пониманием деталей текста; критическое понимание (ясно не только содержание текста в деталях, но и его подтекст, цели, мотивы речевого произведения и др.).

В заключении можно сделать вывод, что представленные механизмы в совокупности обеспечивают функционирование чтения и на иностранном языке. Особую значимость при формировании навыков техники чтения, по нашему мнению, представляют восприятие и внутреннее проговаривание, поэтому их необходимо принимать во внимание при составлении комплексов упражнений, предназначенных для этой цели.

#### Литература:

- 1 Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе [Текст]: проблемы и перспективы. — Москва: Просвещение, 1988. — 254, [1].
- 2 Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. — 263
- 3 Жинкин Н. Механизмы речи. — М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958 г.
- 4 Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
- 5 Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2009. 423 с.
- 6 Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1998. — С.5.
- 7 Сатинова В. Ф. Понимание — центральное звено деятельности слушающего // Методы обучения иноязычной речи. Вып. 3. Минск: Вышэйшая шк., 1973. С. 132–139.
- 8 Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2005.



## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

### Внедрение спортивной радиопеленгации при подготовке специалистов в образовательных учреждениях ФСИН России

Бородин Даниил Александрович, курсант

Научный руководитель: Гаджиев Исмаил Азимович, преподаватель  
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

В Кузбасском институте ФСИН России существует кафедра боевой тактико-специальной и физической подготовки. На данной кафедре происходит подготовка специалистов ФСИН по разным дисциплинам, таким как:

- физическая культура и спорт;
- огневая подготовка;
- стрельба в экстремальных ситуациях;
- безопасность жизнедеятельности [2].

А также кафедра организации режима, охраны и конвоирования. Учебно-методическая работа кафедры ориентируется на высокий теоретический уровень содержания занятий, их практическую направленность, широкое использование инновационных технологий, передового опыта преподавания и обучения. На данной кафедре изучаются такие дисциплины как:

- специальная профессиональная подготовка;
- тактико-специальная подготовка [3].

Данные дисциплины являются по нашему мнению основными и даже фундаментальными для подготовки специалистов высокого уровня подготовки, но при этом некоторые предметы отличаются по своей направленности, хотя в совокупности дополняют усвоенные знания сотрудника.

Возникает вопрос, каким образом можно соединить определенные дисциплины для улучшения образовательного процесса сотрудников ФСИН? Тут нам на помощь приходит спортивная радиопеленгация.

**Спортивная радиопеленгация** (СРП), также известная как **охота на лис** — группа спортивных дисциплин радиоспорта. Спортивная радиопеленгация представляет собой состязание между спортсменами в возрасте от 6 до 90 лет (по возрастным группам), которые с помощью карты местности (как правило, используется масштаб 1:15000), компаса и специального радиоприемника, оснащенного антенной направленного действия (радиопеленгатора), должны найти радиопередатчики («лисы»), работающие в радиодиапазонах частот 3,5 или 144 МГц и расположенных в лесу, на пересеченной местности. Цель состязания — найти заданное число «лис» (как правило, пять)

за наименьшее время. Участие в соревнованиях по СРП требует физической, технической, тактической и умственной подготовки [4].

Занятия спортивной радиопеленгацией предполагают усвоение большого объема знаний по радиотехнике, физике распространения радиоволн, умение читать карту, ориентироваться на местности, умение распределять силы, получение практических навыков техники бега по пересеченной местности и рекомендуются для детей с 10 лет.

Мы видим целью внедрения данного вида спорта для сотрудников в следующем:

1. Ориентирование на местности;
2. Развитие выносливости;
3. Приобретение сноровки на незнакомой местности;
4. Использование теоретических навыков тактико-специальной подготовки и физической подготовки на практике;
5. Достижение соревновательного интереса.

В данном виде спорта необходимо уметь ориентироваться на местности. В Кузбасском институте ФСИН России эти знания получают курсанты при изучении предмета «Тактико-специальная подготовка».

Умение пользоваться картой и компасом поможет сотруднику без труда найти заданные радиопередатчики, в дальнейшем это может быть полезным при поимке осужденного, совершившего побег.

В образовательном процессе сотрудника физическая подготовка занимает одну из основных дисциплин. Данная дисциплина регламентируется наставлением, в котором сказано, что специальными задачами физической подготовки сотрудников являются: преодоление различных препятствий; совершенствование навыков в коллективных действиях на фоне больших физических нагрузок; развитие общей и скоростной выносливости, ловкости, пространственной ориентации [1].

Данные задачи как раз на наш взгляд будут быстрее достигаться путем внедрения радиопеленгации как части служебной подготовки. А занятие по физической подготовке, направленные на развитие ловкости, быстроты и вынос-

ливости, отлично подготовят сотрудника к действиям данного вида спорта.

Так же данным спортом будут достигаться цели по повышению сноровки. В Кузбасском институте ФСИН России имеется загородная учебная база Атаманово, вблизи и на территории которой можно было бы обозначить территории, на которых были бы размещены радиопередатчики «лисы» в лесной и полевой местностях на склонах холмов. Что позволило бы в дальнейшем сотруднику лучше ориентироваться на местности.

Ранее мы уже говорили об использовании теоритических знаний ориентирования, но знания местности, определения расстояния до интересующей местности, опреде-

ление сторон света поможет лучше в дальнейшем усвоить теорию на практике.

Не стоит забывать о психологии данного мероприятия, ведь наилучший результат достигается в соревновании, что позволит сотрудникам сплотить свой коллектив, развить лидерские качества, получить позитивные эмоции, узнать много нового, познать себя.

В заключении хотелось бы отметить перспективность и массу достоинств внедрения в УИС данного вида спорта, это позволило сделать образовательный процесс курсантов гораздо насыщеннее, а так же улучшить качество служебной и физической подготовки сотрудников ИУ и института.

#### Литература:

1. Приказ Минюста России от 12.11.2001 № 301 «Об утверждении Наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы Минюста России»
2. <https://ki.fsin.gov.ru/sveden/struct/kafedra-bts-i-fp.php>
3. <https://ki.fsin.gov.ru/sveden/struct/kafedra-organizatsii-rezhima-ohrani-i-konvoirovanija.php>
4. [https://ru.wikipedia.org/wiki/спортивная\\_радиопеленгация](https://ru.wikipedia.org/wiki/спортивная_радиопеленгация)

## Влияние внешних сбивающих факторов на эффективность проведения тренировочного занятия по спортивной гимнастике

Вышлов Алексей Дмитриевич, студент

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (г. Москва)

Комарова Ираида Сергеевна, студент

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

*В статье определены особенности негативного влияния внешних сбивающих факторов на результаты тренировочного процесса гимнастов, показаны требования к подготовке гимнастов в соответствии с выбранным видом спорта, проанализированы возможности противостояния спортсменам разнообразным внешним помехам.*

**Ключевые слова:** спортивная гимнастика, сложнокоординационные виды спорта, психологическая подготовка, внешние сбивающие факторы, тренировочный процесс, двигательные дифференцировки.

Спортивная гимнастика представляет собой вид спорта, техническая сложность в котором возрастает с каждым годом. Современные гимнасты осваивают такие элементы, существование которых не могли представить ещё 15–20 лет назад. Очень большое значение принимает акробатическая подготовка, которая требует очень серьёзного настроения.

Особую значимость приобретает начальная фаза освоения сложных полётных элементов гимнастами. Следует отметить, что наряду с постоянно повышающейся сложностью полётных элементов возрастают требования к рациональной технике исполнения, от которой во многом зависит вторая оценка судей.

Успешность тренировочной и соревновательной деятельности гимнастов в возрасте 9–10 лет, которые начинают активно осваивать полётные элементы, имеет большое

значение для их дальнейшего спортивного становления, поэтому в настоящее время обучение гимнастов требует использования новых подходов, которые отвечают их интересам, а также способствуют повышению эффективности обучения. При этом необходимо принимать во внимание, что заметно снизить эффективность тренировочного процесса могут внешние сбивающие факторы — разного рода препятствия, которые не позволяют гимнасту качественно выполнить сложный элемент.

Разнообразные элементы, которые выполняются в спортивной гимнастике, как правило, выходят далеко за пределы связанных с ним чисто внешних механических эффектов. Как известно, в истоках произвольного движения гимнаста (как и вообще произвольного действия человека) лежит эфферентный импульс, посылаемый из центральной нервной системы (ЦНС) на периферию, к мышечному аппа-

рату. Данный импульс формируется в результате деятельности программирующих и управляющих отделов ЦНС, реализующих двигательные представления, выработанные гимнастом в процессе предшествующей спортивной практики и взаимодействия с тренером [8]. В определённых ситуациях на этот импульс может оказывать влияние какой-либо внешний сбивающий фактор, что не позволит спортсмену осуществить планируемое действие.

Успешность преодоления внешних сбивающих факторов в процессе обучения сложным элементам в спортивной гимнастике имеет огромное значение на протяжении всей спортивной карьеры и определяет успех гимнаста как в освоении сложности, так и в развитии техничности.

В процессе развития методологии спортивной гимнастики исследователи пришли к выводу о том, что процесс формирования готовности к преодолению внешних сбивающих факторов должен стать целенаправленным, поскольку именно данное умение часто определяет дальнейший прогресс спортсмена. Следует отметить, что некоторые тренеры недооценивают специальное формирование устойчивости к внешним сбивающим факторам в спортивной гимнастике, считая необходимым использовать время непосредственно на овладение гимнастической базой [1].

Рассмотрим, какие виды внешних факторов в спортивной гимнастике могут препятствовать эффективному выполнению гимнастического элемента:

1. Ошибки судей (неправильный подсчёт базы, необъективность в оценке исполнения)
2. Нестандартные ситуации (смещение начала соревнований, длительное ожидание спортсмена из-за долгого выставления оценки предыдущему гимнасту или рассмотрение протеста)
3. Изменение географических условий (смена часового пояса, смена климата)
4. Механические проблемы (неисправность снарядов, отсутствие качественного гимнастического инвентаря)
5. Разнообразные виды шума (поддержка болельщиками другого спортсмена, музыка вольных упражнений какой-либо спортсменки, разговоры и посторонние темы во время выполнения сложного элемента и т. п.).

Рассматривая возможность влияния внешних сбивающих факторов на эффективность проведения тренировочного занятия, следует принимать во внимание, что процесс обучения элементам в спортивной гимнастике имеет двухступенчатую структуру. Первый этап представляет собой этап создания предварительных представлений. В этот период гимнаст должен представить в своём сознании точное выполнение элемента. Он мысленно проговаривает каждое своё действие, чётко определяя при этом положение собственного тела в пространстве [4]. На данном этапе сбивающим фактором могут стать посторонний шум, который не позволит чётко сформировать в сознании спортсмена точный образ выполнения элемента.

За этапом создания предварительных представлений следует этап углубленного разучивания элемента. На этой

стадии происходит формирование необходимого двигательного навыка. При этом любой из вышеперечисленных внешних сбивающих факторов может оказать негативное влияние.

При этом необходимо отметить, что формирование устойчивости к внешним сбивающим факторам непосредственно связано с овладением сложным двигательным навыком, а также с возможностью выполнять разученный сложный элемент в дальнейшем. Соответственно, данное утверждение заставляет по-другому оценить значение противостояния внешним сбивающим факторам в спортивной гимнастике. И если раньше формирование устойчивости к внешним сбивающим факторам в спортивной гимнастике рассматривалось как вспомогательная работа, то в современной методологии эта деятельность рассматривается с иной позиции. В особенности очевидным это стало теперь, когда гимнастика высших достижений не только оперирует все более сложными упражнениями, но по преимуществу опирается на юных спортсменов, в работе с которыми задачи формирования устойчивости к внешним сбивающим факторам решаются труднее, нежели при обучении взрослых спортсменов [11].

Одним из важнейших аргументов в пользу того, что целенаправленное формирование устойчивости к внешним сбивающим факторам должно быть включено в тренировочный процесс, являются новейшие исследования в спортивной психологии и педагогике. Достаточно сказать, что наиболее яркие достижения отечественной педагогики (и в особенности методологии обучения в разных сферах деятельности человека) связываются сейчас с реализацией теории поэтапного усвоения знаний и умений, разработанной П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной и их сотрудниками. Ключевым положением данной теории является положение о формировании так называемой ориентировочной основы действий. Многочисленными исследованиями показано, что обучение, направленное на выработку необходимой ориентировочной основы, в конечном итоге становится гораздо более эффективным, нежели традиционное. Между тем в применении к обучению двигательным действиям это означает не что иное, как формирование полноценных двигательных дифференцировок, относящихся ко всем этапам овладения движением.

Двигательные дифференцировки в спортивной гимнастике обладают следующими характеристиками:

1. Адекватность
2. Количественная определённость
3. Модальность [4].

С целью успешного преодоления внешних сбивающих факторов, начиная освоение элемента в спортивной гимнастике, тренеру необходимо сформировать в сознании спортсмена соответствующие двигательные дифференцировки, которые должны стать неотъемлемой частью психической работы при освоении элемента. В сознании гимнаста при этом должна быть чётко сформирована двигательная

модель. Она даёт возможность оперировать системой понятий и смысловых связей, относящихся к упражнению, понимать его и абстрагироваться от внешних сбивающих факторов.

Владение зрительным экзогенным образом движения позволяет воспроизводить его внутренним зрением, вообразить упражнение. Усвоение темпо-ритмовой модели выливается в способность воспроизводить временные характеристики движения. Наконец, применение эндогенных средств воздействия порождает целый «веер» идеомоторных образов, представляющих собой определенное единство, которое не разрушается под влиянием какого-либо сбивающего фактора.

Следует отметить, что формирование двигательных дифференцировок в сознании гимнаста, которые позволят сохранить устойчивость к внешним сбивающим факторам, должно проходить под контролем со стороны тренера. Однако многие тренеры отмечают лишь внешнюю сторону выполнения элемента, не принимая во внимание то, какую роль играет внутреннее осмысливание этого выполнения. Это особенно ярко отмечается на этапе формирования предварительных представлений, когда отсутствует возможность оценки успешности усвоения данной информации. В итоге может произойти то, что гимнаст приступит к освоению элемента, имея неправильные представления об этом процессе. В результате он может не только не справиться с успешным освоением этого элемента, но и получить серьёзную травму [8].

Контроль двигательных дифференцировок должен присутствовать также на этапе непосредственного разучивания элемента. Многие тренеры считают, что достаточно наблюдать за внешним исполнением элемента спортсменом. Однако возможны ситуации, при которых гимнаст, даже имея хорошее исполнение, не имеет чётких и правильных представлений о его технике, что также негативно отразится на результате в дальнейшем.

Существует множество методических подходов, позволяющих эффективно контролировать формирование у спортсменов устойчивость к внешним сбивающим факторам. Их основной целью является внешнее проявление двигательных дифференцировок гимнаста, находящегося в скрытой форме. Итак, становится очевидной необходимость установления взаимосвязи «от спортсмена к тренеру»: тренер сообщает гимнасту об особенностях двигательных дифференцировок при исполнении элемента, при этом необходимо убедиться, что гимнаст понимает его верно, установив для этого «обратную связь». С данной целью гимнаст осуществляет деятельность в соответствии с заданием.

Существует множество вариантов донесения информации о формировании устойчивости к внешним сбивающим факторам во время тренировочного процесса гимнаста посредством формирования двигательных дифференцировок. В рамках данного исследования подробнее остановимся на трёх основных [6].

Семантическая форма. Эта форма взаимодействия позволяет проанализировать правильность понимания гимнастом особенности исполнения элемента. В первую очередь сюда следует отнести вербальные отчёты самого гимнаста, которые позволяют судить о том, каковы его представления об отдельных фазах исполнения элемента. Также сюда входят оценка и анализ тренеров данных представлений. Данная форма является дискуссионной, она подразумевает активное общение спортсмена и тренера, обсуждение нюансов выполнения элемента, разбор возможных ошибок, вариантов подбора рациональной техники.

Особое значение имеют «перцептивные отчёты» гимнаста, куда входят все ощущения гимнаста при выполнении элемента (серии). Также перцептивный отчёт позволяет определить, в какой фазе гимнаст испытывает самые значительные затруднения, установить причину этих затруднений. При этом информация об исполнении элемента спортивной гимнастики не является только задачей тренера донести до гимнаста словесно особенности правильной техники исполнения определённого элемента. Также это значимо для самого тренера, который может проанализировать, насколько ученик имеет чёткие представления об изучаемом элементе [6].

К «семантической форме» передачи информации от спортсмена к тренеру также следует отнести показы, которые исполняет сам гимнаст. При этом гимнаст может обратиться к составлению рисунка, схемы, другим графическим инструментам. В настоящее время широкое распространение получило применение магнитных досок с фигурками; их можно выстраивать в различных последовательностях и разных положениях. При этом гимнаст не только демонстрирует своё понимание двигательного действия, но и может использовать эту магнитную доску в качестве тренажёра, чтобы развивать собственное «гимнастическое мышление». Также в рамках данной формы взаимодействия возможно использование специальных кукол (например, на шарнирах или из пластичного материала). Помимо этого, семантические представления гимнаста о двигательных дифференцировках можно будет выявить в процессе его помощи в тренировочной деятельности [3].

Квазимоторная форма. До того, как элемент в спортивной гимнастике начнёт изучаться углубленно, гимнаст часто не может иметь точного представления о том, как он выполняется; он действует исходя из собственного понимания, руководствуясь прошлым опытом и собственными ощущениями. При этом гимнаст может продемонстрировать своё представление о конкретном выполнении элемента имитационными средствами, которые занимают промежуточное положение между теоретическими основами исполнения элемента и полученными практическими навыками. Здесь следует принимать во внимание, что имитационные упражнения далеки от реального исполнения элемента. При этом они обладают существенной информативностью, так как позволяют проанализировать различные двигательные дифференцировки. При оценке квази-

моторных представлений гимнаста о выполнении элемента тренер может проанализировать чёткость понимания гимнастом предстоящей работы и оценить его готовность приступить к собственно исполнению элемента.

Моторные формы. Данный подход означает выполнение двигательных действий, которые близки к разучиваемому элементу или его отдельным фазам. Как правило, данные действия уже освоены гимнастом в достаточной степени и представляют собой неотъемлемый этап спортивной подготовки. Сюда входят множество аналогов гимнастическому элементу, который спортсмену предстоит освоить, «подводящие упражнения», а также сам элемент, который необходимо освоить, однако либо в облегчённом варианте. Либо с использованием специальных средств, которые облегчают исполнение элемента [10].

Рассматривая способы формирования устойчивости к внешним сбивающим факторам посредством развития двигательных дифференцировок, необходимо отметить, что при разучивании сложных элементов необходимо чётко использовать разнообразные варианты контроля за исполнением. Также тренеру необходимо мотивировать гимнаста к самоконтролю при исполнении элемента, так как это важный компонент успешного освоения. При этом гимнаст должен не только излагать особенности выполнения, но и чётко фиксировать собственные ощущения при исполнении. Это не только сделает освоение элемента более эффективным, но и позволит избежать множества травм. Используя данный подход, тренер не только дисциплинирует гимнаста, но и формирует его мотивацию, а также креативный подход к тренировкам, что повышает и познавательный интерес.

Все перечисленные выше модели формирования устойчивости к внешним сбивающим факторам у гимнаста являются конструктивными. Соответственно, излагая собственное представление о способах выполнения элемента, гимнаст мысленно (или наглядно) конструирует выполнение этого элемента. Важно, чтобы гимнаст мог самостоятельно изложить всю последовательность выполнения разучиваемого элемента, изобразить этот процесс последовательно, показать с помощью моделей и т. п. Данная работа является типичной для изучения элементов. При этом, говоря об устойчивости к внешним сбивающим факторам, следует принимать во внимание, что для её развития мо-

жет быть использована и альтернативная форма. Гимнаст может использовать средства распознавания при изучении определённых элементов. Одним из типичных вариантов этого пути является сравнение техники исполнения конкретного элемента с его аналогами. Как правило, для неопытного гимнаста типичным является трудности в идентификации техники исполнения даже элементов, которые далеки друг от друга. При этом опытный гимнаст может не только чётко идентифицировать технику исполнения элемента, но даже определить, кто именно этот элемент исполняет (особенно если речь идёт о лидерах в гимнастическом мире). При использовании идентификационного подхода тренеру не обязательно побуждать спортсмена к существенным физическим усилиям для преодоления внешних сбивающих факторов [7].

Особенно важно уметь идентифицировать исполнение элементов, которое демонстрирует сам гимнаст. При этом, анализируя собственное исполнение, гимнаст оценивает сформированность разных двигательных дифференцировок:

1. Пространственных (при оценке высоты, полётности, амплитудности)
2. Координационных (при оценке рациональности исполнения и её эстетики)
3. Временных (при чёткой сформированности представлений о времени, которые необходимо затратить на исполнение элемента)
4. Силовых (при оценке необходимых силовых затрат на выполнение).

Чем тоньше гимнаст сможет дифференцировать своё исполнение, тем с большей вероятностью он успешно преодолеет негативное влияние внешних сбивающих факторов, а также освоит возможные способы рационализации выполнения гимнастического элемента.

Итак, рассматривая возможности формирования у гимнаста устойчивости к внешним сбивающим факторам, необходимо принимать во внимание, что это должно стать неотъемлемым компонентом работы как тренера, так и самого гимнаста. При формировании устойчивости к внешним сбивающим факторам важно выбрать оптимальный методический подход, который зависит как от особенностей и квалификации самого гимнаста, так и от особенностей разучиваемого элемента.

#### Литература:

1. Алексеев, А. В. Метод объективной оценки навыков психической саморегуляции / А. В. Алексеев // Стресс и тревога в спорте: сборник научных трудов. — М.: Физкультура и спорт, 2013. — С. 173–183
2. Беличенков, В. В. Моделирование спортивной тренировки на начальном этапе подготовки в спортивной гимнастике // Культура физическая и здоровье современной молодежи. Материалы международной научно-методической конференции. Под редакцией А. И. Бугакова, А. В. Лотоненко, С. И. Филимоновой, С. А. Бортниковой. 2018. С. 96–99.
3. Гавердовский, Ю. К. Обучение в спортивной гимнастике с точки зрения биомеханической самоорганизации движения // Юбилейный сборник научно-методических трудов сотрудников кафедры теории и методики гимнастики, посвящённый 85-летию со дня её основания. Москва, 2017. С. 18–24.

4. Дашкевич, О. В. Эмоции в спорте и их регуляция: дис... канд. пед. наук / Дашкевич О. В.; ГЦОЛИФК. — Москва, 1970. — 309 с. — Библиогр.: с. 281–309
5. Киселев, Ю. Я. Некоторые психологические аспекты оптимизации спортивной деятельности / Ю. Я. Киселев // Психологические проблемы предсоревновательной подготовки квалифицированных спортсменов: сб. науч. тр. — СПб.: СПНИИФК, 2007. — 283 с
6. Лалаева, Е. Ю. Оптимизация методического обеспечения процесса обучения в спортивной гимнастике // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения. Материалы X Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Под редакцией С. И. Логинова. 2011. С. 104–105
7. Новиков, И. В. и др. Современные методики спортивной гимнастики в спортивных центрах Sportgym // Теоретические и практические основы научного прогресса в современном обществе. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 149–152.
8. Теория и методика спортивной гимнастики: учебник в 2 т. — Т. 2/ Ю. К. Гавердовский, В. М. Смолевский. — М.: Советский спорт, 2014. — 231 с.
9. Фисак, А. А. Основные методы применения средств спортивной тренировки в спортивных видах гимнастики // Тезисы докладов XLVI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа. Материалы конференции. 2019. С. 330.

## Роль физической подготовки в служебной деятельности сотрудников исправительных учреждений ФСИН России

Скрипников Владимир Сергеевич, курсант

Научный руководитель: Гаджиев Исмаил Азимович, преподаватель

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

*В данной статье автор пытается выявить необходимость поддержания хорошей физической формы сотрудниками уголовно-исполнительной системы.*

**Ключевые слова:** *уголовно-исполнительная система, физическая подготовка, Российская Федерация, физическая подготовка сотрудников*

Актуальность данной темы заключается в необходимости поддержания сотрудниками подразделений ФСИН России физической формы во время прохождения ими службы в уголовно исполнительской системе, посредством постоянной отработки физических нормативов и боевых приемов рукопашного боя.

Приказ Министерства Юстиции Российской Федерации от 12.11.2001 г. № 301 «Об утверждении наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы Минюста России» [1, раздел 2] устанавливает ряд задач для физической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы:

Общими задачами физической подготовки сотрудников являются:

- развитие и постоянное совершенствование физических качеств: быстроты, силы, ловкости, гибкости и выносливости;
- воспитание уверенности в своих силах и повышение устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов служебно-боевой деятельности;
- вовлечение сотрудников в регулярные занятия физической подготовкой, повышение их мастерства в служебно-прикладных видах спорта;

- активное внедрение разнообразных форм занятий физическими упражнениями в режиме рабочего дня, учебы и отдыха;

- овладение теоретическими знаниями и практическими навыками самоконтроля за состоянием здоровья в процессе групповых и самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Также, помимо общих задач данный нормативный акт устанавливает ряд специальных задач:

- овладение и совершенствование навыков выполнения боевых приемов борьбы, в т. ч. после значительных физических нагрузок и психических напряжений в условиях, максимально приближенных к реальным;
- преодоление различных препятствий;
- совершенствование навыков в коллективных действиях на фоне больших физических нагрузок;
- развитие общей и скоростной выносливости, ловкости, пространственной ориентации;
- воспитание смелости и настойчивости при действиях в сложных и экстремальных ситуациях.

Необходимость физической подготовки обусловлена особенностью прохождения службы сотрудниками уголовно-

но-исполнительной системы, а именно, работа с осужденными, способность сотрудников обеспечить свою безопасность, безопасность осужденных и иных лиц, находящихся на территории учреждения уголовно-исполнительной системы. Сотрудник должен быть в состоянии применить физическую силу в случаях, установленных в статье № 29 Закона Российской Федерации № 5473–1 от 01.07.1993 г. «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» [2, ст. 29]:

- 1) для пресечения преступлений и административных правонарушений
- 2) для задержания осужденного или лица, заключенного под стражу
- 3) для пресечения неповиновений или противодействия законным требованиям сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Сотрудник уголовно-исполнительной системы должен быть развит физически, с целью повышения шанса на успешное применение физической силы и недопущения совершения осужденным или лицом, заключенным под стражу противоправных действий.

Также совершенствование физической формы сотрудника необходимо с психологической точки зрения, а именно, повышения уровня его уверенности в своих силах и возможностях. Физически неподготовленный сотрудник может растеряться в конфликтной ситуации, тогда как у сотрудника, имеющего хорошую физическую подготовку, будет уверенность в том, что он сможет защитить свою жизнь и здоровье.

Также физическая подготовка способствует укреплению организма человека, что в свою очередь позволит сотруднику более качественно нести службу в сложных условиях, так как он не будет подвержен болезням или травмам.

Также в Приказе Министерства Юстиции Российской Федерации от 12.11.2001 г. № 301 «Об утверждении наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы Минюста России» [1, раздел 2] выделяется ряд качеств, необходимых для сотрудника уголовно-исполнительной системы, а также способы развития и приобретения данных качеств:

- общая выносливость — достигается путем выполнения упражнений преимущественно в медленном и среднем темпах с длительной работой больших мышечных групп, с активной деятельностью всех систем организма: продолжительный бег, кроссы, марш-броски, передвижение на лыжах, плавание, преодоление полос препятствий, спортивные игры;
- сила и силовая выносливость — достигается путем выполнения упражнений, требующих значительного напряжения мышц: поднятие и переноска тяжести, силовые упражнения на гимнастических снарядах, выполняемые на количество раз, различные виды единоборств;
- скоростная выносливость — достигается путем выполнения продолжительных скоростных упражне-

ний: бег с ускорениями, преодоление препятствий, плавание и передвижение на лыжах на короткие дистанции с небольшими интервалами

- быстрота в действиях и быстрота двигательных реакций — достигается путем выполнения упражнений, требующих быстрой реакции на команды и сигналы, максимальной частоты отдельных движений, скоростных и скоростно-силовых действий: бег на дистанциях до 100 м, прыжки, преодоление отдельных препятствий, выполнение боевых приемов борьбы на ограниченной площади и спортивные игры;
- гибкость — достигается путем выполнения статических и динамических упражнений на активное и пассивное растяжение мышечно-связочного аппарата;
- ловкость и координация движений — достигается путем выполнения упражнений, связанных со сложной координацией движений, быстрым переключением от одних, точно согласованных действий, к другим, и решением внезапных двигательных задач: упражнения на гимнастических и специальных снарядах, прыжки, акробатические упражнения, прыжки в воду, спуски и повороты на лыжах, спортивные игры, приемы единоборств;
- психическая устойчивость — достигается путем выполнения упражнений в острых эмоциональных ситуациях, в условиях нервно-психического напряжения, при наличии опасности: преодоление водных преград; прыжки в воду; выполнение различных упражнений, имеющих элементы риска, на металлической конструкции; боевых приемов борьбы; преодоление полос препятствий в усложненных условиях;
- инициатива и находчивость — достигается путем выполнения упражнений, требующих принятия самостоятельных решений: спортивные игры, различные виды единоборств, выполнение приемов и действий по внезапно подаваемым командам и сигналам;
- настойчивость и упорство — достигается путем выполнения упражнений, связанных с большими и продолжительными физическими нагрузками и нервно-психическим напряжением, особенно в условиях состязаний;
- эмоциональная устойчивость — достигается путем выполнения наиболее трудных упражнений, содержащих элементы риска, воспитание привычки самоконтроля за своим состоянием, формирование навыков преодоления скованности, произвольного расслабления мышц и произвольной регуляции дыхания в условиях сильного эмоционального напряжения;
- устойчивость внимания и способность его переключения — достигается путем выполнения специальных упражнений и дополнительных заданий, требующих отработки сигналов и команд в быстро

меняющейся обстановке: спортивные и подвижные игры, различные виды единоборств.

В заключение стоит отметить, что хорошая физическая подготовка сотрудников в первую очередь необходима

для обеспечения их личной безопасности, так как в какой-либо сложной ситуации от этого может зависеть жизнь сотрудника или иных лиц.

#### Литература:

1. Приказ Министерства Юстиции Российской Федерации от 12.11.2001 г. № 301 «Об утверждении наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы Минюста России». — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?from=647909-0&req=doc&rnd=nYWrgQ&base=EXP&n=664174#QtY9M5T2Dr6Fk4np> (дата обращения: 09.05.2022).
2. Закон Российской Федерации от 01.07.1993 г. № 5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы». — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&ts=Cl0AM5TltsaXx8ER&cacheid=F16BEBc5835E111D39ECC5696AB50DED&mode=splus&rnd=nYWrgQ&base=LAW&n=385027#642AM5T2vW4ID0nh> (дата обращения: 09.05.2022).



## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

### Функциональная семантика и лингвосемиотика: современные тенденции

Базарбаева Шахзада Аллияр кизи, студент магистратуры  
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

*В данной статье автор рассматривает теоретическую сторону функциональной семантики и лингвосемиотики. Автором также предпринята попытка объяснить нынешнее состояние данных направлений науки о языке и указать причины происходящих в них изменений.*

**Ключевые слова:** функциональная семантика, лингвосемиотика, функционализм, ментальность, знак.

Функциональная семантика отличается от семантики, изучаемой в сосюррианской структуралистской парадигме, тем, что исходит из характера действий носителя с языком. Она также отличается от чисто когнитивной точки зрения на семантику, в которой человеческий разум рассматривается как единственный и привилегированный контекст, которому принадлежит язык.

Функционализм в неформальном, интуитивном смысле был частью лингвистики со времен Аристотеля. Однако в то время как трактовка последнего могла позволить себе предположить, что вещи в природе имеют врожденные функции, в современном научном мировоззрении это предположение является ложным и несостоятельным.

Язык не мог бы быть отличительной чертой людей, если бы он не передавался из поколения в поколение посредством общения. Независимо от вклада генетических факторов, нельзя утверждать, что овладение языком было бы возможно без языкового общения [2, с. 99].

Установив, что общение необходимо для сохранения языков, обратимся к роли мыслей. Если мы рассматриваем человеческие языки в контексте истории эволюции, то после попыток установить преемственность между общением между животными и людьми [1] стало общепризнанным, что остается явный разрыв между лингвистическими способностями человека и даже самых успешно-дрессированных представителей животного мира.

Человеческие языки отличаются наличием чисто ментальных, т. е. концептуальных значений, извлеченных из отношений с окружающей средой, но не инициированных напрямую (наряду с сохранившимися междометиями типа, «ой» как выражение непосредственной боли). Возникновение концептуального значения, таким образом, является частью истории эволюции.

Люди уникальны тем, что считают целесообразным делиться мыслями без немедленной отдачи от окружающей среды. Таким образом, мы вернулись к решающему ста-

тису утверждения. Утверждение является базовой формулой, позволяющей формировать сложные смыслы, составляющие сообщаемые мысли.

Семиотика становится все более всеобъемлющей и интегрирующей областью лингвистических исследований. Особым видом знака-носителя информации являются единицы, которые в силу своей роли в современном языке требуют семиотической интерпретации.

Исследования языка как элемента социальной и культурной семиосферы показывают, что возникающие в современном мире явления, рассматриваемые как семиотические образования, вызывают специфические изменения в общественной жизни человека и тем самым участвуют в коммуникативных и информационных процессах [3]. Благодаря влиянию различных неязыковых факторов, наряду с внутриязыковыми, в языке происходит несколько процессов — трансформация внутри структуры, межъязыковые контакты, особенно влияние иностранных языков и огромное количество заимствований. В конкретной сфере человеческой деятельности различные виды сигналов образуют более сложные разнородные семиотические структуры, которые могут быть внутренне дифференцированы и дополнять содержащуюся в них информацию. Таким образом, разные типы знаков, а также разные системы и подсистемы семиосферы внутри культуры в широком смысле, обычно взаимодействуют друг с другом и дополняют друг друга.

Семантическая коннотация является важным элементом языковой картины мира, так как позволяет делать выводы на основе анализа следующих явлений:

- значения заимствованных терминов и их модификации в принимающем языке;
- различия между заимствованными и этническими терминами;
- способ связи значения заимствованного термина с реальностью, в которой существует принимающий язык;

- механизмы адаптации терминов в принимающем языке (в том числе словообразовательные, грамматические и стилистические);
- значения терминов в метафорической и фразеологической форме.

Как известно, язык, являющийся средством общения между людьми, постоянно меняется. Являясь словесным отражением человеческих мыслей, язык трансформируется

одновременно с ними, так как человек нуждается во все большем количестве ресурсов языка и речи. Чтобы понимать других и сообщать им свои мысли, мы должны использовать язык, адаптированный к новым, меняющимся задачам общения. Поэтому и языковые контакты становятся все более разнообразными, а их интенсификация становится отличительной чертой современного глобализованного и динамичного мира.

Литература:

1. Pinker, Steven. 1994. The language instinct, New York: Perennial Classics.
2. Harder, Peter. 1996. Functional semantics. A theory of meaning, structure and tense in English. (Trends in Linguistics. Studies and Monographs 87). Berlin: Mouton de Gruyter. doi:10.1515/9783110818758.
3. Сятковский, Станислав. 2011. Актуальные проблемы культурно-общественной семиосферы и семиотико-лингвистические исследования. [в:] *Zagadnienia innowacyjności funkcjonowania systemu badania + rozwój w nauce*, т. II, red. naukowy A. Miklewski, Warszawa

## Морфологическая вариантность русского языка

Валитова Хилола Машрабжон кизи, студент магистратуры

Ферганский государственный университет (Узбекистан)

*В статье рассматривается морфологическая вариантность как один из типов лингвистической деривации, который включает словообразование, и существуют аффиксы, используемые для построения нового слова. В новом языке и термине используются новые слова, которые мы можем отнести к одному из разделов языкознания в морфологическом аспекте, а именно к процессу словообразования [1].*

**Ключевые слова:** лингвистика, вариативность, деривация, номинация, словообразование, словосложение, флексия, словоформа, сигнификат, редупликация.

Языки изменялись и менялись на протяжении веков. Некоторые языки умирают, такие как кельтский, санскрит и хеттский, в то время как другие превращаются в другой язык как признак того, что они живы.

Деривационная морфология определяется как морфология, которая создает новые лексемы либо путем изменения синтаксической категории (части речи) основы, либо путем добавления существенного, неграмматического значения, либо того и другого. С одной стороны, деривацию можно отличить от флективной морфологии, которая обычно не меняет категорию, а скорее модифицирует лексемы, чтобы они соответствовали различным синтаксическим контекстам; флексия обычно выражает такие различия, как число, падеж, время, вид, лицо и другие. С другой стороны, деривацию можно отличить от соединения, которое также создает новые лексемы, но путем объединения двух или более основ, а не путем аффиксации, редупликации, вычитания или внутренней модификации различного рода. Различие между деривацией и флексией является скорее функциональным, чем формальным. Либо деривация, либо флексия могут быть осуществлены с помощью формальных средств, таких как аффиксация, редупликация, внутренняя модификация основ

и другие морфологические процессы. Но деривация служит для создания новых лексем, в то время как флексия прототипически служит для модификации лексем, чтобы соответствовать различным грамматическим контекстам. В наиболее очевидных случаях деривация изменяет категорию, например, берется глагол типа *нанять* и превращается в существительное (*занятость*, *работодатель*, *работник*) или прилагательное (*трудоустроенный*) [5], или берется существительное вроде *союза* и превращается в глагол (*объединение в профсоюзы*) или прилагательное (*союзный*) [5]. Однако вывод не обязательно должен менять категорию. Например, образование абстрактных существительных из конкретных в русском языке (*король* ~ *королевство*; *ребенок* ~ *ребячество*) является вопросом деривации, как и создание названий деревьев (*грушевое дерево*) от соответствующего фрукта (*груша*) на французском языке, хотя ни один из процессов не меняет категорию.

Согласно Горбачевичу К. С., «Если структура лежит в основе языка, то вариации определяют его душу». Поскольку язык не является стабильной системой, важно учитывать, что языковые вариации являются частью процесса обучения и усвоения [3].

Деривационная префиксация в русском языке, как правило, не меняет категорию, но добавляет существенное новое значение, например, создавая отрицания (*несчастливый, несущественный*), различные количественные или реляционные формы (*трехколесный велосипед, дошкольное учреждение, подводная лодка*) или оценочные формы (*мегамагазин, мини-юбка*). Инфлексия обычно добавляет грамматическую информацию о числе (*единственное, двойственное, множественное число*), лице (*первое, второе, третье*), времени (*прошлое, будущее*), аспекте (*совершенном, несовершенном, обычном*) и падеже (*именительном, винительном падежах*), среди прочего. грамматические категории, которые могут обозначать языки.

Таким образом, контекстуальной флексией, называется флексия, вызванная различиями в других частях предложения, от врожденной флексии, флексии, не зависящей от синтаксического контекста, причем последняя ближе к деривации, чем первая. Некоторые теоретики постулируют континуум от деривации к флексии без четкой разделительной линии между ними. Другая позиция гласит, что оценочная морфология не является ни флективной, ни деривационной, а скорее представляет собой третью категорию морфологии.

Различие между деривацией и компаундированием, в отличие от деривации и флексии, носит формальный, а не функциональный характер. В образовании лексемы могут участвовать как деривация, так и компаундирование. Так, они обычно имеют бинарное ветвление и оба могут быть рекурсивными. Однако компаундирование включает в себя сочетание двух или более лексем, которые в прототипическом случае являются свободными основаниями. Деривация включает в себя модификацию основ путем аффиксации, редупликации или внутренних изменений различного рода.

Выведение может быть выполнено любыми формальными морфологическими средствами, включая аффиксацию, дублирование, внутреннюю модификацию оснований и вычитание. Безусловно, наиболее распространенными морфологическими процессами, используемыми для деривации, являются аффиксация и, в частности, префиксация

и суффиксация, причем суффиксация, по-видимому, встречается чаще, чем префиксация. Инфиксация также хорошо представлена, но циркумфиксация довольно редко встречается в языках мира.

Префиксация предполагает присоединение связанной морфемы перед свободной или связанной основой. Суффиксация предполагает присоединение связанной морфемы после свободной или связанной основы. Например: *супердержава, суперкоманда, суперлюкс, супербестселлер* [3].

Циркумфиксация — это форма аффиксации, которая включает одновременные связанные морфы, одну префиксальную и одну суффиксальную форму. Например: *подзатыльник, подстаканник, подоконник, подфарник, подблюдник, подсошник и т. д.*

Инфиксация включает вставку связанной морфемы в основу. Например: *акция, иксия, кница, нация, никса, санки, сикан, синяк* [2].

В то время как другие аффиксы просто прикрепляются к тому или иному краю основы, положение инфикса должно быть указано относительно какого-либо фонологического ориентира или «стержня» в основе, например, начальной или конечной гласной, согласной, или группа согласных, ударный слог и так далее.

Редупликация использует повторение всей или части основы как средство словообразования. Самоанец, например, использует полное повторение глагола для образования родственного существительного:

В русском языке редупликация служит в основном словообразованию: *еле-еле, белый-белый, быстро-быстро, топ-топ, капкан и под*.. Как видим, будучи универсальным языковым средством, редупликация в русском языке отличается тем, что относится в первую очередь не к грамматическому, а к словообразовательному ярусу языка. С этим связано также то, что редупликаты в русском языке могут быть представлены любыми частями речи.

Таким образом, деривационная морфология — это тип словообразования, который создает новые лексемы либо путем изменения синтаксической категории, либо путем добавления существенного нового значения (или того и другого) к свободной или связанной основе.

#### Литература:

1. Вариативность в языке и коммуникации: сборник статей / сост. и отв. ред. Л. Л. Федорова. — Москва: РГГУ, 2012. — 458 с.
2. Горбачевич К. С. Вариативность слова и языковой нормы: на материале современного русского языка / К. С. Горбачевич; отв. ред. Ф. П. Филин. — Москва: ЛИБЕРКОМ, 2009. — 240 с.

## О некоторых новых словах в сфере образования

Вапаева Анахон Насуриллаевна, магистрант

Научный руководитель: Артыкова Галина Шерметовна, кандидат филологических наук, доцент  
Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

*Данная статья посвящена одному из самых продуктивных и динамичных процессов в современном русском языке — словообразованию. В статье выявляются основные тенденции современного русского словообразования в образовательной сфере, анализируются их особенности. Научная новизна работы состоит в попытке рассмотреть эти явления в сфере образования. В результате исследования выявлены общие закономерности и способы производства слов в данной сфере, отмечено значительное влияние социально-экономического фактора в современном словообразовательном процессе.*

**Ключевые слова:** ресемантизация, инклюзивное образование, семантика слова, STEAM-направления.

Лексическая система языка находится в состоянии постоянного развития, появляются одни слова, устаревают другие. Как считают лингвисты, «принципиально новыми (и безусловно позитивными) можно считать три процесса. Первый процесс — уход из активного употребления в пассивный целых лексических пластов, отражающих реалии и категории советской эпохи и составлявших в прошлом своеобразный языковой фон. Второй процесс — возвращение с периферии общественного языкового сознания в активное употребление лексики, связанной с наименованиями «вернувшихся» в жизнь нашего общества реалий, некоторых общественных явлений, а также нравственных категорий. Третий процесс может быть назван процессом ресемантизации — он связан с восстановлением исходных значений слов за счет снятия идеологических наслоений и запретов советского времени» [1, с.182]. Эти изменения отразились в лексическом составе всех сфер деятельности, в том числе и образовательной.

В настоящее время происходят изменения в структуре учебных заведений, внедряются новые образовательные технологии, разрабатываются инновационные виды обучения и образовательный контент (комплекс мультимедиа), что требует их обозначения.

В закон «Об образовании» в новой редакции впервые было внесено понятие инклюзивного образования. Председатель Ассоциации инвалидов, член экспертного совета Комитета по вопросам науки, образования и здравоохранения Сената Ойбек Исаков предлагает включить следующее определение: «Инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию в образовательных учреждениях для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Актуальным стало слово тьютор. Оно заимствовано от английского слова tutor — буквально «наставник», употребляется в двух значениях: 1) тьютор — «куратор, опекун, воспитатель в учебном заведении»; 2) в системе дистанционного обучения так называют преподавателя-консультанта [2, с. 324]. Например: Тьютор — «человек, способствующий личностному росту студентов, их достойному участию в университетских, республиканских и международных конкурсах и олимпиадах, а также проведению содержательного досуга, он занимается профориентацией

юношей и девушек, воспитанием их в духе любви к Родине, привлечением в различные научные кружки, изучением проблем и недостатков, поиском их решений» [3].

Слово тьютор используется в следующих словосочетаниях: тьютор осуществляет, привлекает, налаживает, содействует, занимается, наблюдает, обязан уважать, помогает; занятие с тьютором, тьютор встреча с тьютором, институт тьюторов, подготовка тьюторов.

Следует отметить расширение семантики слова тьютор. Это не только квалифицированный преподаватель, передающий знания и представления студентам об их будущей деятельности, а заинтересованный в их развитии специалист-наставник, состоявшийся профессионал, обладающий авторитетом в определенной сфере и реализующий собственные проекты.

Современные образовательные технологии предполагают внедрение новой системы контроля и оценки достижений учащихся, что также отражается прежде всего на лексике.

В школах нашей Республики внедряется система Kundalik. Это цифровая образовательная платформа для учеников, учителей и родителей, для использования которой необходим компьютер или другое электронное устройство с доступом в интернет. Система позволяет в онлайн-режиме составлять расписание уроков, формировать поурочные планы учителей, вести учёт посещаемости и успеваемости учащихся в электронных формах журнала и дневника, а также обеспечивает образовательные организации и органы управления образованием инструментами для формирования статистической отчетности. Для учеников и их родителей Kundalik предлагает круглосуточный доступ к оценкам и домашним заданиям, защищенную сеть для эффективного общения, а также доступ к дополнительным образовательным ресурсам. Kundalik несёт в себе решение проблем с пропусками уроков, которые дети скрывают, с плохими оценками и незаписанным домашним заданием. [4].

Ещё один термин, который недавно появился в различных документах и нормативно-правовых актах, — слово коворкинг. В условиях пандемии многие начали работать удаленно, находясь там, где удобно: дома, в кафе или на специализированных рабочих местах — коворкингах.

Очень часто студентам не хватает времени на подготовку к сессии из-за загруженности, из-за желания успеть все и взять из всего по максимуму для своей жизни, развития, будущего. Недостаток времени на подготовку приводит к снижению эффективности усвоения учебного материала, неудовлетворительным оценкам, а порой и к отчислению.

Чтобы решить эту проблему, как один из вариантов, предлагается внедрение коворкинг-системы в образовательную сферу. При наличии коворкинг-зоны в стенах учебного заведения, студент может уделить время подготовке к контрольным работам в комфортных условиях вместо того, чтобы тратить его на дорогу до дома. Коворкинг способствует более целесообразному и рациональному использованию учебного времени. Функции студента и преподавателя расширяются и активизируются; стимулируются познавательный процесс, заинтересованность в получении новых знаний.

Требованием времени становится получение учителями международных сертификатов, что является документальным подтверждением владения языком на уровне, достаточном для осуществления научно-образовательной деятельности. Также, государственным одобрением этого процесса стал Указ Президента республики Узбекистана о том, что с 1 февраля 2022 года учителям, преподающим русский язык в узбекских классах, будут выплачиваться 50-процентные надбавки к зарплате. Термин — аббревиатура ТРКИ теперь часто употребляется в речи учителей и в сфере образования. ТРКИ — это единая сертификационная система определения уровня владения практическим русским языком. Сертификаты ТРКИ являются наиболее авторитетным подтверждением знания русского как иностранного во всем мире. При тестировании проверяются все виды речевой деятельности: чтение, письмо, лексика и грамматика, аудирование, говорение. Наличие сертифи-

ката дает преимущества не только при устройстве на работу по профильным направлениям, но и при рассмотрении кандидатур на участие в локальных и международных научно-образовательных и просветительских проектах на русском языке

Наиболее распространенным является слово портфолио, которое происходит от английского portfolio — портфель, папка, «дело». На виды портфолио указывают такие словосочетания, как портфолио документов, портфолио достижений, творческий портфолио, школьный портфолио.

Процессы и программы, формирующие новые методы преподавания в системе образования ведущих европейских стран, разумеется ведут к появлению новых лексических единиц (ЛЕ) и сложных слов таких как, STEAM-методика, STEAM-направления. Образовательную методику STEAM сегодня называют самым современным и перспективным трендом в образовании. Именно такой подход все чаще практикуют в большинстве западных стран. «Аббревиатура STEM (или STEAM) (science, technology, engineering, math) в переводе с английского означает синтез науки, технологии, инженерии и математики. В последнее время многие также добавляют в эту аббревиатуру букву А (arts), что означает разные виды искусств: гуманитарные науки, иностранные языки, новые медиа, живопись, танцы, театр, музыку и т. д». [5].

Таким образом, знание лексических значений новых слов рассматриваемой лексико-семантической группы необходимо для понимания реалий и процессов интенсивно развивающейся системы современного образования в нашей стране, для раскрытия их богатых сочетаемостных возможностей, а также для выявления изменений в семантике наименований инновационных форм обучения.

Большинство неологизмов употребляются в области электронного, дистанционного, проблемного обучения.

#### Литература:

1. Складневская Г. Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] // Исследования по славянским языкам. — 2001. — № 6. — С. 177–202.
2. Шагалова Е. Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов. — М., 2011.
3. <https://xs.uz/ru/post/tyutor-pomoschnik-studenta>
4. <https://www.gazeta.uz/ru/2020/06/08/education-law/>
5. <https://letidor.ru/obrazovanie/3-voprosa-o-sisteme-steam/>

## Авторские неологизмы и особенности их перевода (на примере романа Нила Стивенсона «Анафем»)

Гибадуллин Азат Айратович, студент

Научный руководитель: Шкилев Роман Евгеньевич, кандидат филологических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

*В статье рассматриваются особенности перевода авторских неологизмов на примере романа Нила Стивенсона «Анафем». Особая атмосфера романа повлияла на разнообразие новых слов, созданных автором, которые вызывают значительные трудности при переводе. В процессе анализа неологизмов обнаруживаются различные ключи к их пониманию, благодаря специальному словарю, который указывает переводчику возможные подходы к переводу, помимо традиционных для перевода неологизмов транскрипции и транслитерации.*

**Ключевые слова:** неологизм, авторский неологизм, перевод, калькирование, транслитерация, транскрипция, описательный перевод, смысловое развитие.

Одной из особенностей современной коммуникации является то, что язык активно и постоянно адаптируется к постоянно изменяющимся требованиям реальности. Стремительно развивающийся социум, постоянные нововведения и изменения в общественной, научно-технической, экономической, политической жизни не могут не отразиться в языке. Процесс появления неологизмов является непрерывным, так как лексические единицы с новым значением, звучанием и написанием создаются постоянно по мере вхождения в обиход новых предметов, или наблюдения явлений действительности.

«Неологизм» (от греч. *neos* — новый и *logos* — слово) — новообразованное (или нововведённое в язык) слово или выражение, отражающее появление новых понятий в общественной жизни людей, разных новых явлений, или усиливающее определенным образом выразительность речи [1, с. 94].

Существует целый ряд причин возникновения неологизмов:

- необходимость в присвоении имен новым реалиям;
- потребность в максимальной ясности наименования предметов и явлений в четкости и точности;
- экономия языковых средств;
- усиление текстовой выразительности;
- обстоятельства номинативного характера [3, с. 345].

Зачастую источником неологизмов становится художественная литература, где авторские неологизмы создаются путем умозаключения автора, в рамках своеобразного морфологического эксперимента. Образность авторских неологизмов создает новые смысловые грани, которые постепенно заполняют лакуны в языке, включаясь в общепотребительную лексику. Так, например, было с неологизмами многих писателей фантастов XX века, которые обогатили лексику не только какого-то конкретного языка, но и всего мира. В этой связи важно упомянуть проблему переводимости неологизма, которая возникает из-за сложности поиска эквивалента в другом языке, так как его не существует. По аналогии с фразеологическими оборотами, необходимо через контекст определить — о чем идет речь, затем начинать подбор возможностей перевода. Для перевода неологизмов часто используется транслитерация, транскрипция

и калькирование, при которых, так или иначе, копируется структура оригинала [2].

Однако есть и другие способы, когда у переводчика появляются своеобразные ключи к пониманию авторского замысла. В этой связи особый интерес представляет роман Нила Стивенсона «Анафем» создан в жанре научной фантастики. Это особая вселенная, которая обладает собственным как культурным, так и языковым колоритом. Сюжет романа разворачивается в параллельном мире, который именуется Арб и является своеобразным переосмыслением жизни Земных цивилизаций. В данном произведении существует кастовое общество, которое на каждом социальном ареале сформировало свою культуру и язык. Именно данная особенность произведения является источником для анализа большого количества авторских неологизмов.

Для языка романа Нила Стивенсона характерен определенный лексический, морфологический состав, который в коммуникативных практиках персонажей постоянно меняется в зависимости от того, какая социальная прослойка общества его использует. Это представители религии, учетные, военные, и у каждого свой определенный словарь, который наполнен авторскими неологизмами. В романе большинство авторских неологизмов обладают яркой выразительностью и собственным значением, что делает их привлекательными. Перед переводчиком этого произведения встала сложная задача, так как при передаче авторских неологизмов, которые являются переводом орских слов на английский язык, нужно было создать приблизительные «земные» эквиваленты с оттенком русскоязычной лингвокультуры, сохраняя при этом авторский замысел орской лексики.

Поэтому в данном случае создаваемый переводчиком или переосмысляемый авторский неологизм должен выполнять функцию замещения в коммуникационной среде романа. При переводе необходимо учитывать, что одно и то же значение авторского неологизма в английском и русском языке должно быть родственным в плане восприятия как англоязычным, так и русскоязычным читателем.

Многие неологизмы переведены традиционно. Например, неологизм «Arbotektor» был переведен при помощи

лексической трансформации, а именно транслитерации: «Арботектор», согласно лексическому значению данного неологизма — это ученый, который при помощи генной инженерии создает уникальные виды растений. Однако, если начать анализировать структуру можно увидеть, что в данном случае авторская идея автора отгалкивалась от слова «архитектор», которое весьма созвучно данному авторскому неологизму и перевод при помощи транслитерации вполне отвечает идее авторского замысла.

Однако в романе есть масса примеров, когда переводчик вступает в сотворчество с автором. Например, неологизм *Atlanian* был переведен при помощи описательного перевода как «отношения атлантические». Лексическое значение данного авторского неологизма в словаре Нила Стивенсона означает: «редкий тип отношений, при которых одна сторона живет в десятилетнем матике, а другая — в экстремуме, и встречаться они могут только раз в десять лет». Ключевым элементом в данном случае является демонстрация того, что это особый вид коммуникации, выраженный авторским неологизмом. На основе описательного перевода можно сделать вывод, что у автора определяющая часть сохраняет свое лексическое значение, а вспомогательная — неологизм служит для непосредственного внедрения данного авторского неологизма в контекст художественного произведения.

Смысловое развитие при переводе неологизмов Нила Стивенсона в рассматриваемом произведении применялось в основном при переводе неологизмов, которые имеют в себе определенные, уже существующие лексические единицы или их элементы. Например, неологизм *laity* был переведен при помощи приема смыслового развития как «Миряне». Лексическое значение данного авторского неологизма в словаре Нила Стивенсона означает: «население секулярного мира». Переводчик использовал смысловое развитие, в рамках которого русскоязычному читателю будет более близким и понятным слово «миряне».

Многие авторские неологизмы в этом произведении истолкованы с помощью словаря и примечаний Нила Стивенсона, что помогает переводчику в адаптации неологизмов. Еще один пример — неологизм *Centenarian* был переведен как «Столетник». Лексическое значение данного авторского неологизма в словаре означает: «разговорное название centenaria. Центенарий — это инак, давший обет не выходить из матика и не иметь контактов с внешним миром до следующего столетнего аперта».

Очень многие неологизмы Нила Стивенсона являются сконструированными из одного или нескольких слов не только английского, но и греческого и других языков, что связано с созданием определенных ассоциативных связей и аллюзий.

В ходе анализа применения переводческих приемов М. Доброхотовой-Майковой при переводе романа было определено, что при помощи транслитерации и транскрипции переведено 70% (43 единицы) неологизмов. На втором месте прием смыслового развития 19% (12 единиц), где обнаруживается влияние словаря Нила Стивенсона, и 11% (7 единиц) подверглось описательному переводу, что также связано со словарем автора.

Транскрипция и транслитерация — это одни из самых простых приемов, которые можно использовать при переводе неологизмов, так как они не требуют создания особой образности и являются во многом чисто формальными, оставляя особенности восприятия авторского замысла на воображение читателя. Однако процесс сотворчества переводчика и автора, который мы видим на примере трети переведенных неологизмов, оказывается гораздо более продуктивным. Нил Стивенсон создал словарь своих неологизмов, который является хорошей и интересной подсказкой, которая открывает новые возможности, как перед переводчиком, так и читателем. Новые яркие образы создаются в процессе перевода, что делает трансформированные образы более яркими для читателя, который воспринимает роман на русском языке.

#### Литература:

1. Жукова, С. В. Основные тенденции в образовании неологизмов (на примере экономических текстов) / С. В. Жукова. — Текст: непосредственный // Исследование различных направлений современной науки. VIII Международная научно-практическая конференция. — Москва: Олимп, 2016. — С. 343–347.
2. Кусман, А. Английские неологизмы и способы их перевода / А. Кусман. — Текст: непосредственный // Общество, технология и окружающая среда. Материалы I Междунар. науч. практ. конф. — Москва: НОО «Профессиональная наука», — 2017. — С. 351–355.
3. Шилова, О. Г. Неологизмы — языковое отражение современных реалий / О. Г. Шилова. — Текст: непосредственный // Вестник Тверского государственного технического университета. Сер. Науки об обществе и гуманитарные науки. — 2015. — № 3. — С. 93–98.

## Сюжет и фабула в киноповести В. М. Шукшина «Печки-лавочки»

Зайцева Виолетта Андреевна, студент;

Букаты Евгения Михайловна, кандидат филологических наук, доцент

Новосибирский государственный технический университет

*В статье рассмотрена хроникальная последовательность сюжета и фабулы киноповести В. М. Шукшина «Печки-лавочки», которые подчинены логике путешествия как познания, открытия большого мира.*

**Ключевые слова:** сюжет, фабула, Шукшин, Печки-лавочки, киноповесть.

Василий Макарович Шукшин (1929–1974) был разнопланово одаренным человеком: режиссер, актер, писатель, сценарист в одном лице. Литературное творчество писателя обычно относят к деревенской прозе, развитие которой пришлось на 60–80-е гг. XX века. Крупнейшими представителями этого течения, основной задачей которого было обращение к традиционным ценностям крестьянского уклада, нравственности, являются также В. Г. Распутин, В. И. Белов, Ф. А. Абрамов, В. А. Солоухин, В. П. Астафьев. В этой статье мы рассмотрим сюжет и фабулу киноповести В. М. Шукшина «Печки-лавочки» [2] согласно подходу, представленному в работе Л. С. Левитан и Л. М. Цилевич [1].

Основное событие в сюжете киноповести «Печки-лавочки» (1975) — отъезд и путешествие Ивана и Нюры Расторгуевых на юг по путевке. Иван получил путевку только на одного себя, но хочет по ней отвезти к морю и свою жену, и детей. После обсуждения предстоящей поездки (во время застолья) семья решила все-таки оставить детей дома: дочерей Нину и Валю с тещей Ивана.

Иван с Нюрой являются неискушенными, неопытными людьми, которые прожили всю жизнь в деревне. Единственное место, куда они изредка выезжают — райцентр, где они покупают товары и вещи. Из-за этого их путешествие на юг через Москву превращается в «приключения», комичные и/или трагикомичные знакомства с новыми людьми, которые часто сопровождаются непониманием Расторгуевыми ситуации общения и истинного облика их собеседников. Они обычно неверно определяют людей, не различают правды и лжи городских, главные герои часто попадают в курьезные ситуации, ведут себя неожиданным образом: говорят, когда лучше молчать; доверяют преступнику; подозревают добрых людей; не понимают адресованного в их адрес сарказма.

Первые встречи главных героев: с пожилым мужчиной в автобусе по пути на вокзал; ситуация недопонимания Ивана с женщиной в шляпе в очереди за билетом. А также ряд встреч в вагоне поезда: с командировочным Николаем Николаевичем, с мнимым конструктором железных дорог (на деле вором) Виктором, с профессором-языковедом Сергеем Федоровичем, студентами, «курносый» парнем — это все те ситуации, в которых мы наблюдаем, как деревенский человек знакомится с городским миром и его устоями. В результате этих испытаний привычная картина мира Расторгуевых как простодушных, прямолинейных, добропорядочных деревенских жителей серьезно меняется. Они познают совершенно неизведанный, непривычный для них мир.

Главные герои сталкиваются с чередой конфликтов, так как не распознают истинный характер встречающихся им людей и попутчиков. Сначала принимают человека за хитро и негативно настроенного (пожилой мужчина в автобусе; профессор в вагоне поезда), затем решают исправить ситуацию и снова ошибаются (Иван раздражает непрерывными разговорами мужчину в очереди за билетом; принимают вора за порядочного, честного человека). Это происходит из-за того, что деревня — это малонаселенный пункт, в котором местные жители знакомы друг с другом и не привыкли к обману. Даже по большому количеству людей на проводах Расторгуевых, можно понять, что собралась почти вся деревня, все, так или иначе, общаются между собой и знают характеры друг друга. В большом городе и во время дороги невозможно узнать всех, так как попутчики меняются и знакомятся поверхностно. Из-за этого, а также из-за доверчивого характера главные герои попадают в конфликты (в комичные ситуации и в ситуации недопонимания).

В Москве Иван по просьбе профессора провел открытую лекцию-встречу в вузе. Сергей Федорович пригласил Ивана Расторгуева как «языкотворца, хранителя языка» [2], потому что хотел познакомить студентов с «музыкой живой русской речи» [2]. Студенты начали смеяться над Иваном, подшучивали над ним, когда задавали вопросы, специально неверно ставили ударения в словах. Однако Иван, как будто не замечал иронии, он искренне, охотно и нетривиально отвечал на все вопросы. Расторгуев, как оказалось, решил специально насмешить студентов и настроить их на дружескую волну. Шукшин с помощью Ивана пытался объяснить городским студентам, а также реальным читающим людям важность и позицию деревенского уклада. Городской человек сначала смеется над патриархальным укладом деревенской жизни, а затем проникается к нему уважением. В этом отношении показательна сцена в поезде, где Иван приглашает других студентов-пассажиров приехать в деревню.

На юге Расторгуевы знакомятся с директором санатория. Он разрешает Нюре незаконно остаться в одном номере с Иваном. То, что директор санатория пустил Нюру жить без путевки и даже не взял взятку у Расторгуевых, на наш взгляд, является благополучной развязкой, «сказочным» событием (некоторым нарушением нормы). В те времена, которые описывает В. М. Шукшин (в киноповести речь шла о 1969 году), невозможно было остаться отдыхать в подобных местах без индивидуальной путевки. Также принятие



директора санатория у себя на юге/курорте/городе говорит не о категоричном неприятии деревенского жителя городом, а об исключительном выборе самих деревенских людей оставаться там, где им более комфортно.

Таким образом, фабула совпадает с сюжетной линией в хронологической последовательности событий. Но киноповесть заканчивается не привычным завершением, а отклонением от фабульной нормы — Расторгуевы в последних сценах на берегу моря. Шукшин намеренно не доводит историю путешествия до конца: отъезд в начале — ожидаемое возвращение в конце. Победным финалом (достижение героями цели) автор как будто говорит читателям

о том, что всё еще впереди. Черное море является символом открытых возможностей, одновременно чего-то неизвестного, неизведанного, большого мира открытий. Такой «открытый» финал может говорить о том, что приключения еще не закончились, за неизведанным могут скрываться новые события. Шукшину интересен человек, верный патриархальным ценностям, но не замыкающийся в своем локальном узком мире, а открытый большому миру, человек познающий и развивающийся. В свою очередь, хроникальная последовательность сюжета и фабулы киноповести В. М. Шукшина «Печки-лавочки» подчинена логике путешествия как открытия большого мира и самопознания.

#### Литература:

1. Левитан Л. С., Цилевич Л. М. Сюжет в художественной системе литературного произведения. — Рига: Зинатне, 1990. — 512 с. — URL: [https://www.studmed.ru/levitan-ls-cilevich-lm-syuzhet-v-hudozhestvennoy-sisteme-literaturnogo-proizvedeniya\\_010152593ef.html](https://www.studmed.ru/levitan-ls-cilevich-lm-syuzhet-v-hudozhestvennoy-sisteme-literaturnogo-proizvedeniya_010152593ef.html) (дата обращения: 21.04.2022).
2. Шукшин В. М. Киноповести: Печки-лавочки. — М: ЭКСМО. — 2008. — 106 с.

## Категория рода как переводческий аспект локализации видеоигр

Мошнин Артемий Сергеевич, студент магистратуры  
Тверской государственной университет

*В статье рассматривается как такой грамматический аспект как категория рода может сказываться на качестве перевода при локализации видеоигр.*

**Ключевые слова:** категория рода, локализация видеоигр.

Локализация видеоигр — трудоемкий и комплексный процесс, требующий слаженной работы специалистов из разных областей. Среди этого множества экспертов важная роль выделяется переводчикам, вынужденным работать с огромным количеством аспектов при переводе видеоигр. Одним из таких аспектов является категория рода.

В. А. Виноградов определяет «род» как грамматическую категорию, относящуюся к разным частям речи. Она состоит из распределения слов или форм по двум или же трем классам. Их традиционно соотносят с признаками пола, или их отсутствием. Данные классы именуются мужским, женским, средним [Виноградов 2002: 417].

Если для нас традиционные лексикографические пометки «f», «m» служат пояснением, к какому роду относятся те или иные объекты, то англичан они приводят в смятение, так как категория рода отсутствует в английском языке [Даулетов 2014: 169]. Однако, когда дело доходит до перевода видеоигр, созданных на английском языке, в затруднительном положении могут уже оказаться сами локализаторы и переводчики.

С целью рассмотреть, какие ограничения категория рода может накладывать на перевод, обратимся к игре

«Detroit: Become Human» выпущенной студией *Quantic Dream* в 2018 году.

Одной из ведущих тем игры являются взаимоотношения между людьми и андроидами. В прохождении игры имеется важная деталь, по сути являющаяся ключевой в развитии сюжета. Речь идет о местоимении *It*, которым оперируют люди при обращении к роботам. На протяжении всей игры андроиды борются за право считаться людьми, и то, как происходит смещение от *It* к *He* или *She* в отношениях, является кульминацией сюжета.

Приведем небольшую таблицу, чтобы рассмотреть и сравнить как выражаются отношения между персонажами в оригинале и локализованных версиях игры.

В первых двух строчках английской версии неодушевленное *It* является местоимением, используемым для обозначения того, что андроиды это вещь, это нечто не живое и лишённое каких-либо чувств. *It* — необходимый инструмент, позволяющий передать эту разницу восприятия и отношения к роботам. Однако, для тех, кто не разделяет подобную точку зрения и видит в андроидах живых людей, «бездушное» *It* сменяется на *He*, а точнее на объектное местоимение *him* (см. строки 3,4).

Персонаж в игре	Оригинал	Русскоязычная локализация	Немецкоязычная локализация
1. Спецназовец, человек, выполняющий свои обязанности и равнодушный к андроидам.	"We could easily get <b>it</b> , but they're on the edge of the balcony. If <b>it</b> falls, she falls."	«Снайперы бы сняли <b>его</b> , но <b>он</b> же стоит на краю. Если упадет, вместе с ней».	„Wir können <b>ihn</b> ausschalten, Sie sind am Rande Terrasse. Wenn <b>er</b> fällt, fällt auch sie.“
2. Андроид говорит о себе подобном.	"Has <b>it</b> experienced an emotional shock recently?"	«Был ли у <b>него</b> недавно эмоциональный шок?»	„Hat <b>er</b> kürzlich einen emotionalen Schock erlitten?“
3. Девиантный андроид (считающий себя и других роботов людьми) говорит о другом андроиде.	" <b>He</b> took a risk for us. We can't just leave <b>him</b> here."	« <b>Он</b> рисковал ради нас, нельзя <b>его</b> бросать».	„ <b>Er</b> hat uns geholfen. Wir können <b>ihn</b> nicht hierlassen.“
4. Люди, которые считают андроидов людьми и помогают им.	"We hid <b>him</b> here for a while, but all <b>he</b> wanted to do was cross the border."	«Мы <b>его</b> тут прятали, но <b>он</b> все смотрел в сторону границы».	„Wir verstecken <b>ihn</b> eine Weile, aber <b>er</b> wollte unbedingt über die Grenze.“

Это простой, но действенный прием, оказывающий влияние на игроков, к сожалению, пропадает в локализованных версиях игры. Происходит это не по вине переводчиков, а из-за отсутствия категории рода в английском языке, что приводит к невозможности воспроизвести схожий эффект на игроков при прохождении видеоигры.

В другой игре от тех же разработчиков, выпущенной в 2012 году, *Beyond: Two Souls*, также есть интересный момент, касающийся категории рода. Одну из героинь в оригинале зовут Tuesday, в российской локализации ее имя заменили на «Суббота», что соответствует женскому роду. Однако, аналогичный прием невозможен в немецкой лока-

лизации ввиду того, что все дни в языке относятся к мужскому роду (*der Dienstag* (вторник), *der Samstag* (суббота)). Поэтому немецкие локализаторы решили сохранить оригинальное имя и оставили Tuesday.

Категория рода лишь один из множества аспектов, который важно принимать во внимание переводчику, работающему над локализацией видеоигр. И как мы видим по таблице 1, его вполне может быть достаточно, чтобы вызвать существенные сложности для эквивалентного перевода. Между тем, перевод играет ключевую роль при локализации видеоигр, и его качество напрямую будет влиять на успех итогового продукта на рынке.

#### Литература:

1. Ачкасов А. В. Индустрия локализации и подготовка переводчиков // Индустрия перевода. Материалы VIII Международной научной конференции 6–8 июня. Пермь, 2016. С. 13–19.
2. Виноградов, В. А. Род [Текст] / В. А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь; гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. С. 417–418
3. Водоватова Т. Е., Кинчаров В. А. Видеоигра: текстовая природа, особенности семиотики // Вестник Международного института рынка. 2019. № 2. С. 113–117.
4. Даулетов А. С. Ономастологические аспекты выражения категории рода в англоязычном тексте и тексте его русского перевода // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. С. 167–181.

## Языковая игра на грамматическом уровне в художественных текстах Андрея Аствацатурова

Мусатова Татьяна Олеговна, студент

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В статье автор описывает примеры языковой игры, базирующейся на грамматическом уровне языка, в текстах Андрея Аствацатурова: «Люди в голом», «Скунскамера», «Осень в карманах», «Не кормите и не трогайте пеликанов».

**Ключевые слова:** языковая игра, грамматический уровень, морфология, словообразование, синтаксис, фонетика.

К грамматическому строю относятся словообразование, морфология и синтаксис. Звуковая организация языка — фонетика и фонология — как сопровождающий словообразование и формообразование уровень также интерпретирован в качестве элемента грамматики [5, с. 8].

Все коммуникативные ситуации проанализированы нами как включенные в реальность художественного текста. Поэтому в ходе исследования не стояло задачи вычленения грамматических ошибок. Все иллюстрации рассмотрены в качестве фактов языковой игры. «Языковая игра — это

определённый тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т. е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызывать у слушателя или читателя эстетический и, в целом, стилистический эффект» [6, с. 658].

Фонетический уровень языковой игры в большинстве отмеченных случаев представлен пародированием речи. Игровая имитация раскрывается на основе комизма представленных речевых аномалий. Так, произносительные особенности могут быть связаны с наличием дефекта речи (*ског’о, фто, пифать, цеорецицеская цасть*) или акцента (*скызать, сэли, ехат*) у говорящего. Нарушение орфоэпических норм служит средством передачи манеры общения: *чепе, пионэры, пожалте* и др. Перечисленные фонетические средства носят яркую характерологическую функцию и реализуют прием речевой маски. Интересно, что поводом для фонетической языковой игры во всех произведениях становится фамилия «Аствацатуров» — фамилия главного героя. Ее искажение мотивируется, во-первых, произносительными трудностями («*Авцар... нет... Авцара... бог ты мой... Астаравцатуров!*», *Астафацуров*). Фамилия испытывает на себе языковую деконструкцию на протяжении всего «жизненного пути» героя и в конце концов сокращается до «*Аствац*»: апокопа — усечение конечных звуков слова — позволяет облегчить коммуникативную задачу говорящего. Стоит отметить, что антропонимы являются частым предметом игровой диссимилиации: например, фамилия известного литературоведа Н. И. Балашова превращается в *Башколова*. Несмотря на то что лексема окказиональна, ее образование мотивируется узуальным морфом, отчего «башколов» впоследствии используется в ироничном значении, близком к «невежде», «неучу» и т. п. Обратную ситуацию, когда фонетическое оформление оказывается важнее семантического наполнения, можно найти в эхо-приеме, заключающемся в повторе одноструктурных производных слов: «философия — это выяснение субъектно-объектных отношений между *ёкселем* и *мокселем*».

Особенность игровых словообразовательных средств заключается в том, что они чаще подвергаются контаминации с лексическим уровнем, поскольку зачастую связаны с окказионализмами. Для словообразовательной игры интересно то, что продуктивными в прозе Аствацатурова становятся непродуктивные для русского словообразования способы: дублирование морфа (*замзамначальники зададалкали*), отпредложенческое словообразование (*жизнь-ещебылинка, жить-не-по-лжи*), которые связаны с компрессионной функцией. Усложнение как изменение морфемной структуры демонстрируется в примере с *Акакием Акакиевичем*: по этой словообразовательной модели в тексте создается окказиональный антропоним *Описий Описевич*.

Игровые манипуляции над грамматическими категориями в текстах приводят к созданию окказиональных

форм слова. Самый распространенный способ — наращение усеченной грамматической парадигмы. Этот прием связан, например, с незнанием грамматических норм со стороны коммуникатора. Форма «подлые *смехи*» создана иностранным студентом из-за незнания отсутствия формы множественного числа отвлеченного существительного. Субстантивация как сопровождающее наращение падежной парадигмы средство языковой игры иллюстрируется словоформой: «тебе бы <...> в *что-где-каждо* играть» — в этом примере носитель языка нарушает грамматическую норму, скорее, исходя из намерения произвести комический эффект. В другом примере этот прием используется в авторской речи, он усложняется и оказывается дополнительно связан со словами с омонимичным корнем — наблюдается семантизация. Отказ от использования нормированной супплетивной формы множественного числа в пользу морфологического его выражения иллюстрируется примерами: «сверх-*человеки*», «снизошел до *человеков*». Эти формы использованы также в речи автора, а не в репликах героев, чтобы придать игровой непосредственный характер повествования. В некоторых случаях интерпретировать игровой прием однозначно не представляется возможным из-за совпадения омоформ. «Из всех этих *чернышевских* я больше всего люблю Герцена» — здесь равноценными средствами будет считаться как адъективация, так и аппелятивация, поскольку имя собственное имеет флексию, характерную для имен прилагательных. Игровой эффект достигается и на уровне грамматической валентности глагола в словосочетании на основе управления. «Каждый из них <...> *защищает* честь своей страны» — это предложение дополняется парцеллятом: «Не понятно только, *от кого...*» Сюжетобразующей функцией обладает ошибка иностранного студента, пишущего киносценарий про «женщину в *голом*».

Популярным приемом для синтаксической игры становится повтор. Как и любая повторная номинация, деривационный повтор подчеркивает значимость сообщаемой информации, также добавляет экспрессивности и образности: «Кто *не успева*ет, Андреев, — тот бывает *неуспевающим!*», «Я вчера открываю атлас России, и мне попадает на глаза слово «*Магнитогорск*», и я чувствую, оно меня *магнитом* тянет», «Разбухают и преют *смыслы, мысли, замыслы*». Наряду со словами с повторяющимися корнями встречается и аффиксальный повтор: «Сама *преисподняя, преисполнившись* гнева, предстала перед нами в *исподнем*». Приставки в этом случае усиливают единство текстового ряда и подчеркивают звуковую организацию. Лексический повтор может представлять собой столкновение разных значений многозначного слова, как в примере: «*голый* человек на *голой* земле». В других примерах этот прием связывается с параллелизмом структуры предложения: «Если мы будем играть, нас *ждет успех!* — Если вы будете ЭТО играть, — ответила она, — вас, Андрюша, *ждет колония* строгого режима». Повторы часто оказываются средством реализации других синтаксических приемов языковой игры или стили-

стических фигур: антитезы («<книги> сочиняют для того, чтобы превратить *неорганизованное* людское стадо в *организованное*»), анадиплосиса — повтора слова в начале очередной фразы («И вдруг тебя кто-то некультурно так подрезает. Подрезает крылья твоей фантазии...»), хиазма («физиономия напоминает российский герб: *новый* (на самом деле *старый*) с двухголовой когтистно-клювастой птицей, и *старый* (на самом деле *новый*)»).

Следующим по частотности синтаксическим способом создания языковой игры можно назвать манипуляции с рядом однородных членов. С целью актуализации сообщаемой информации используется употребление возвратного и невозвратного глаголов в одном предложении: «его призвание было не *учиться*, а *учить*», столкновение паронимов: «в самом деле, зимой мы кажемся как-то значительнее, *существеннее*, *сущностнее*». Игровая антитеза может основываться на использовании контекстуальных антонимов: «не *коренной* горожанин, а *молочный*». Зевгма позволяет добиться эффекта неожиданности: «Видимо, либеральные реформы и последовавший за ними период стабильности

окончательно закрепили авторитет России как страны, способной предложить миру исключительно только самые полезные вещи: *нефть, газ и девочек*». Интересным языковым фактом становится неоднозначность членения предложения на словосочетания, осознаваемая говорящим и обыгрываемая им: «*Отчего* он умер?» — этот вопрос задан с установкой на выяснение причины в ответной реплике. Однако омонимия вопросительного слова и предлога с относительным местоимением создают каламбурную сочетаемость в ответе собеседника: «*Отчего-отчего* <...>, на венках все написано для непонятливых. *От дорогих коллег, от детей, от друзей*».

Проведенный анализ демонстрирует, что игровые грамматические манипуляции выступают как яркие средства создания языковой игры и используются полифункционально. Игровое использование грамматики в дискурсе художественного текста достаточно сложно, так как грамматические нормы обладают большей облигаторностью по сравнению с лексическими. Тем не менее грамматическая игра в текстах Андрея Аствацатурова играет большую роль.

#### Литература:

1. Аствацатуров А. Люди в голом: роман. — Москва: AdMarginem, 2009.
2. Аствацатуров А. Не кормите и не трогайте пеликанов: роман. — М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019.
3. Аствацатуров А. Осень в карманах: роман в рассказах — Москва: АСТ, Редакция Елены Шубиной (ЕШ), 2015.
4. Аствацатуров А. Скунскамера — роман: Ад Маргинем, 2011.
5. Русская грамматика: [В 2-х т. / Редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. — М.: Наука, 1980.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной; ред. Е. А. Баженова, М. П. Котурова, А. П. Сковородников. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Флинта: Наука, 2006.

## Дискурсивные особенности русских сказок

Низомутдинова Мохинур Исмоиловна, студент магистратуры  
Ферганский государственный университет (Узбекистан)

*Работа посвящена феномену дискурсов в русских народных сказках. Сказки — один из видов фольклора — квинтэссенция коллективного сознания. Они отражают разные сферы жизни той или иной нации.*

**Ключевые слова:** сказочный дискурс, художественный дискурс, сказки.

Сказки сопровождают каждого ребенка в детстве. Они играют важную роль в дошкольном образовании во всем мире. Углубленное изучение народных сказок является важной задачей педагогов и лингвистов, так как сказки часто используются на занятиях с детьми в качестве учебных материалов. Дети познают мир и язык через сказки. Народные сказки ближе определенному народу, потому что создаются на основе традиции и этнического быта. Русские народные сказки — это миниатюры русской жизни и русского характера. Культура выражается через язык. Дискурс в русских народных сказках имеет свои особенности, что привлекает внимание исследователей, например, Богатырева, Оссовецкого. На основе су-

ществующих точек зрения в статье представлены различные особенности русского сказочного дискурса. Работа имеет практическое значение тем, что некоторые способы выражения в народных сказках могут служить дискурсивной моделью, которую можно использовать в детской аудитории. Исследования показывают, что дискурс, используемый учителями, влияет на восприятие знаний учащимися [1].

В России много народных сказок. Их часто используют в образовательных целях. В них отражены все стороны русской жизни: язык, еда, природа, мировоззрение, образ жизни и так далее. В свою очередь, народные сказки также влияют на современную жизнь во многих сферах.

Согласно исследованию психологов, народные сказки имеют педагогическое значение для развития культуры безопасности у учащихся, при этом языковые характеристики и особенности русских народных сказок до конца не изучены. Настоящее исследование может оказать теоретическую поддержку в процессе воспитания детей и общения с детьми.

Согласно этимологическому словарю русского языка Никитина С. Е., слово «сказка» появилось только с XVII века на основе слова «казать», имеющего значение «говорить», «говорить». По вопросу о понятии «сказка» (данное произведение относится только к жанру произведения) в гуманитарных науках существует общепринятое понимание: повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных лицах и событиях, один из основных жанров фольклора. Русская народная сказка, соответственно, есть ум русского народа. Русская народная сказка сочиняется в среде русской культуры, поэтому она отличается от других тем, что непременно отражает характер, быт, языковую культуру, мировоззрение, систему ценностей русского народа. В связи с этим его можно считать типичным материалом для изучения русского языка, дискурса и культуры [2].

Сказки отличаются обычаями, культурой и религией разных народов, а назначение народных сказок обычно состоит в воспитании личности, создании общепринятых принципов нравственности и иногда в использовании в религиозных функциях. В этом плане народные сказки разных стран имеют свои особенности. Особенности русских народных сказок заключаются в дискурсах, в природном окружении, в сюжете и героях.

Хотя все сказки имеют традиционную композицию, которая начинается с начала (пения). Зачин (начало сказки) в русских народных сказках отличается от аналогов в зарубежных сказках. Истоки русских народных сказок обычно не имеют хронологического значения, а лишь излагают место и имена героев, например: «Были среди поля старик со старухой» (Семь Симеонов). «*Были времена, когда в каком-то государстве были король и королева; родился у них сын!*» В каком-то королевстве, в каком-то государстве жили старик со старухой, и был у них сын Мартынка! «*В одной деревне жили два человека, два брата: один был беден, другой богат*» (Горе). По сравнению с зачинами русских классических сказок почти все известные китайские сказки начинаются с хронологических признаков типа.

Рифма широко распространена в русских народных сказках в зачинах, окончаниях, постоянных эпитетах, словицах: «*Были*», «*в каком-то царстве, в каком-то государстве*», «*а я там был, мед-пиво пил*», «*жить, чтобы жить, хорошо зарабатывать*», «*лиса-сестричка*», «*волчий щелчок зубами*». Известно, что стишок тесно связан с явлением повторения. Для распространения и привлечения интереса к чтению, в народных сказках часто используются приемы повторения на всех уровнях: фонетическом (как аллитера-

ция и ассонанс), лексическом (как параномазия), синтаксическом и нарративном.

Еще один момент, обращающий на себя внимание, — это постоянное употребление союза «да» в значении «и»: «*Жили были мужчина и женщина. У них были дочь и сынишка*» (Лебедь-Гусь); «*Она их подняла, стали они по реке ходить, рыбки золотые, обьедки подбирать, кафтанники зашивать, да выскакивать на берег, да на полянку поглядеть*» (Белая уточка); «*Жили петух и курица*» (Бобовое Зерно). Таких примеров еще много, они тоже случаются в разговорах героев. Употребление союзов не только имеет лексическое и грамматическое значение, но и приобретает стилистическую окраску. Классические русские сказки являются устным народным творчеством и, несомненно, носят характер разговорной речи.

С лексической точки зрения слова, используемые в русских народных сказках, обычно информативны, чтобы облегчить их восприятие детьми. Иными словами, лексика в сознании ребенка носит предметно-практический характер. Вот пример: «Река» для взрослых носителей языка имеет большее значение. В грамматике литературного языка есть такие выражения, как «река времени», «река знаний», «в одну и ту же реку нельзя войти дважды», «слезы текут в реку» и т. д. Это означает, что слова в разум взрослых менее информативны. В связи с этим можно сказать, что метафора в народных сказках может расширить значение слова в детском идиолекте. Известное всем детям выражение «молочные реки, текущие кислыми берегами» в сказках — одна из попыток познакомить ребенка с метафорой.

В русских народных сказках часто встречается звукоподражание, которое можно разделить на два вида. Один из них словообразовательный, например, «ку-кушка (имитация птицы)», «бубен (имитация экипажа, стука, скрежета)», «бам-бам! (имитация выстрела, хлопка, шлепка)» и т. д. Другой тип — чистое подражание звукам: звукам, которые издают животные: мяу, гав-гав, ква-ква, чик-чирк; невербальные звуки, издаваемые человеком: хе-хе, чмок, ха-ха-ха-ха; и другие звуки окружающего мира: бук, кап-кап, чпук, пробка-пых. Это явление можно объяснить следующим: большинство слушателей народных сказок — дети, детей с раннего возраста обучают языку как способу подражания, потому что ребенку легче воспринимать простой звуковой сигнал и реагировать на него. Это. В результате звукоподражание играет важную роль в сказках.

Анализ дискурсов в русских народных сказках позволяет сделать вывод, что русские народные сказки имеют свои особенности на стилистическом, синтаксическом, морфологическом и фонетическом уровнях: причины, рифмы, повторение, употребление союза «да» в значении «я», использование частицы «ка» и суффикса умаления, использование звукоподражания, использование суффиксов с субъективным оттенком и т. д.

Литература:

1. Богатырев П. Г. Язык фольклора // Вопросы языкознания. 1975. № 5. С. 106–116.
2. Никитина С. Е. Устная народная культура и языковое сознание. М., 1993

## Обзор литературы потерянного поколения

Олимова Шохина Алишеровна, студент

Ферганский государственный университет (Узбекистан)

*В статье делается обзор литературы потерянного поколения. Термин «потерянное поколение» относится к поколению людей, достигших зрелости во время или сразу после Первой мировой войны. Используя термин «потерянный», психологи имели в виду «дезориентированные, блуждающие, бесцельные» чувства, которые преследовали многих переживших то, что была одной из самых ужасных войн в современной истории.*

**Ключевые слова:** литература, потерянное поколение, Первая мировая война, модернизм.

Термин «потерянное поколение» используется для выделения всего поколения после Первой мировой войны. Гертруда Стайн в комментарии к Эрнесту Хемингуэю придумала термин «потерянное поколение», в котором она заявила: «Вы все — потерянное поколение». Впоследствии Хемингуэй использовал эту фразу в качестве эпиграфа к своему роману «И восходит солнце», который часто рассматривается как символ литературной традиции «потерянного поколения».

Потерянное поколение — люди, которые относятся конкретно к группе американских писателей, достигших совершеннолетия во время Первой мировой войны, и которые приобрели популярность в американской литературе. Этот термин также относится к художникам, получившим известность в период между окончанием Первой мировой войны и началом Великой депрессии. Однако в Великобритании, как это ни удивительно, этот термин относился к тем людям из высшего общества, которые погибли во время Первой мировой войны или вернулись домой с постоянными физическими недостатками. Такая огромная потеря, считала Британия, парализует страну на долгие годы вперед.

Термин «потерянное поколение» ввела Гертруда Стайн. Говорят, что она услышала этот термин во Франции по отношению к своему автомеханику, которого называли членом «поколения пердью». Это относится к слабым навыкам ремонта автомобилей у молодых рабочих. Гертруда Стайн использует эту фразу для описания людей 1920-х годов. Люди отвергают американские ценности после Первой мировой войны. Поколение было «потеряно» в том смысле, что его унаследованные ценности перестали быть актуальными в послевоенном мире и в силу своего духовного отчуждения от Америки, места, казавшегося людям безнадежно провинциальным, материалистическим и эмоционально бесплодным.

Период, последовавший за Первой мировой войной, известен своим протестом против традиционных этических и моральных ценностей, социальных и культурных услов-

ностей, эстетических правил и предписаний прошлого. Упадочность, равнодушие и бесцельность — отличительные черты литературы, созданной в этот период. Там господствовали консерватизм, пуританство и сухой закон. Художники, принадлежащие к разным видам искусства, своими произведениями пытались установить новые ценности. Однако это не означает, что произошел полный переход от старого к новому. Были некоторые писатели, такие как Конрад Эйкен и Элинора Уайли, которые предпочитали придерживаться старого и традиционного в своих произведениях. Среди художников этого периода появилась мода переезжать в такие места, как Гринвич-Виллидж, Чикаго и Сан-Франциско. Некоторые из них даже переехали в Европу и продолжили создавать свои произведения.

Тремя самыми известными писателями «Потерянного поколения» являются Ф. Скотт Фицджеральд, Эрнест Хемингуэй и Джон Дос Пассос. Другие в списке: Шервуд Андерсон, Кей Бойл, Харт Крейн, Форд Мэддокс Форд и Зельда Фицджеральд. Первоначально Гертруда Стайн использовала этот термин в одном из своих замечаний Эрнесту Хемингуэю: «Вы все — потерянное поколение». Хемингуэй использовал его как эпиграф к «И восходит солнце».

Таким образом, «потерянное поколение» определяет чувство моральной утраты или бесцельности, проявлявшееся у литературных деятелей 1920-х годов. Первая мировая война разрушила прежние представления о морали. Люди теперь не верили, что добродетельный поступок приносит в жизнь добро. Многие хорошие молодые люди ушли на войну и погибли или вернулись домой инвалидами физически или умственно. Естественно, они утратили веру в морально-этические аспекты жизни. Эта потеря веры отметила их как «потерянных».

В целом «потерянное поколение» — это группа американских писателей после Первой мировой войны, которые специально писали во время войны и создали свою литературную репутацию в 1920-х годах. Поколение считается «потерянным», поскольку оно не имело значения в после-

военном мире в том смысле, что оно унаследовало прежние моральные ценности. Поколение также олицетворяет свое духовное отчуждение от США. После войны тогдашний американский президент Уоррен Г. Хардинг объявил, что политика «возвращается к нормальной жизни». Это кажется его членам безнадежно провинциальным, материалистичным и эмоционально бесплодным. Термин «потерянное поколение» охватывает Хемингуэя, Ф. Скотта Фицджеральда, Джона Дос Пассоса, Э. Э. Каммингса, Арчибальда Макклиша, Харта Крейна и многих других писателей. Эти писатели сделали Париж центром своей литературной деятельности в 20-е годы. На самом деле у них не было конкретной литературной школы. В 1930-е годы эти писатели разошлись. Их произведения потеряли отличительный отпечаток послевоенного времени. Последними репрезентативными произведениями той эпохи являются «Ночь нежна» Фицджеральда (1934) и «Большие деньги» Дос Пассоса.

Изучение произведений этого периода показывает, что эти литературные деятели критиковали американскую культуру. Выбор таких тем, как изгнание, потакание своим слабостям, духовное отчуждение и нравственная деградация, проливает свет на склонность этих писателей. Например, Фицджеральд в своей работе «По эту сторону рая» прекрасно показал, как молодое поколение того времени устало скрывать общее чувство депрессии и разочарования, притворяясь, что заблудилось в джазе. Схожую тему иллю-

зорного присутствия счастья в жизни своих героев изображает Фицджеральд в своем шедевре «Великий Гэтсби». Другой писатель этого поколения, Хемингуэй, известен тем, что ввел технику пропуска. Он считал, что упущение некоторых сведений иногда может усилить сюжет романа. Этому приему впоследствии подражают многие писатели. Даже Хемингуэй заменил витиеватую прозу викторианской эпохи скудной, ясной прозой, основанной на действии.

Писавшие о «потерянном поколении», считает А. С. Мулярчик, похожи на писателей модернистского склада, но это вовсе не означает «тождества идейно-эстетических устремлений» [2, с. 772]. Он делает выводы, что конец мироощущения, который объединял простых людей, так и литераторов, коренится в разочаровании ходом и результатами Первой мировой войны. Эта тема наблюдается в произведениях «потерянного поколения» либо как непосредственная данность с обилием отталкивающих подробностей, либо как назойливое напоминание, бередящее психику и мешающее переходу к мирной жизни»

Таким образом, литературные произведения, созданные представителями «Потерянного поколения», сосредоточены на нынешнем образе жизни американского народа. Такое обращение с мужчинами и их манерами было явлением совершенно новым в литературе того времени. Естественно, это оказало длительное влияние на будущие поколения писателей и их произведения.

#### Литература:

1. Гиленсон Б. А. Потерянное поколение // Краткая литературная энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — Т. 5. — С. 914–915.
2. Мулярчик А. С. Потерянное поколение // Литературная энциклопедия терминов и понятий. — М.: Интелвак, 2001. — С. 772–773.

## К вопросу о перефразировании

Тешабоева Наргиза Махаммадовна, преподаватель  
Ферганский государственный университет (Узбекистан)

*В этой статье мы представляем критический анализ современного состояния определения и типологии перефразирования. Этот анализ показывает, что не существует характеристики перефразирования, которая была бы всеобъемлющей, лингвистически обоснованной и в то же время поддающейся вычислительной обработке.*

**Ключевые слова:** перефразы, толкование, текст, анализ.

**Т**очного и общепринятого определения перефразирования не существует из-за его расплывчатого и многогранного характера. Сложность при работе с перефразированием заключается в его собственном определении. Однако в мире литературы перефразирование определяется многими учеными и лингвистами как повторение строки слов — предложения или абзаца без изменения смысла. Значение сохраняется, в то время как слова и структуры претерпевают некоторые изменения. В случае структуры использу-

ются различные структурные шаблоны, такие как правила преобразования и расщепление. В области слов синонимы используются для замены других слов.

Парафразы — это предложения или фразы, которые передают одно и то же значение, используя разные формулировки. Хотя логическое определение парафразы требует строгой семантической эквивалентности, лингвистика принимает более широкую, приблизительную эквивалентность, тем самым допуская гораздо больше примеров «квазипа-

рафраза». Но приблизительную эквивалентность трудно определить. Таким образом, явление парафразы, как оно понимается в лингвистике, трудно охарактеризовать.

Примеры прототипов перефразирования можно увидеть в (1) и (2), где смысловое наполнение остается одинаковым, несмотря на различия в форме: значительный заменяется на его синоним значительный в (1-б), а (2) иллюстрирует чередование активного/пассивного диатеза.

1. *Здесь стояли старинные, вековые деревья с могучими стволами, и, несмотря на то что земля была уже довольно плотно устлана пока еще желтыми листьями, эти великаны цепко держали свои кроны, почти нетронутые наступившим сентябрем* (А. Уткин). В этом примере автор использует перифразу великаны для описания деревьев

2. *Один — в космосе масс-бизнеса, другой — масс-медийный муравей* (Ч. Айтматов). В данном случае автор применяет перифразу *массмедийный муравей* для обозначения журналиста.

Грехнева Л. В. определяет перефразирование как «изменение формулировки текста таким образом, чтобы оно существенно отличалось от исходного источника без изменения смысла» (50). Согласно этому определению, слово «формулировка» включает словарный запас и структуру. Это видно из употребления слова «значительно». Это слово подразумевает резкое изменение, которое связано, с одной стороны, со структурными изменениями, а с другой — со словарным запасом.

Грехнева Л. В. дает очень похожее определение перефразирования, он определяет перефразирование как «изменение текста таким образом, чтобы он был совершенно непохож на источник при сохранении смысла». Изменение упоминается, но явно не объясняется. Это по структуре и словарному запасу.

Третье определение Грехневой Л. В. состоит в том, что перефразирование — это «изменение текста таким образом, чтобы он сильно отличался от источника при сохранении смысла». Как видим, все определения Грехнева Л. В., подчеркивают изменение текста при сохранении смысла. Это изменение конкретно не объясняется, но обычно оно касается структуры и словарного запаса.

В других определениях изменения в структуре не упоминаются явно или неявно. Вместо этого они упоминают изменение словарного запаса (слов). Точно так же они выражают то, как переформулировать идеи, а не предложения, используя разные слова. Определение Бытовой Т. И. является хорошим примером этого. Перефразирование — это «переформулирование идей другими словами». Что нового в этом определении, так это то, что в нем не упоминается,

как переформулировать идеи, например, использовать синонимы.

Перефразирование было задумано и воспринято с разных точек зрения в лингвистике и компьютерной лингвистике. Разнообразие взглядов на перефразирование еще больше, если мы рассмотрим такие области, как анализ дискурса или психолингвистика, которые также занимались этим феноменом. Это разнообразие еще больше увеличится, если мы примем диахроническую точку зрения, включая такие дисциплины, как риторика или библейская экзегеза. Как видно, парафраз широкий и многогранный характер проявляется в разнообразной литературе по теме.

В области лингвистики перефразирование лежит в основе двух теорий, которые излагают языковые модели с упором на производство: теория значения-текста и системно-функциональная грамматика. Их предложения существенно различаются по сути, но их подходы к перефразированию схожи: оба рассматривают языковое производство как систему выборов или альтернатив, которые могут породить перефразирование.

В лингвистике перефразирование рассматривается как с точки зрения теории дискурса, так и с точки зрения лингвистического анализа. При анализе дискурса в работах основное внимание уделяется механизмам переформулирования или коммуникативной интенции, стоящей за ними, без учета лингвистической природы самих парафраз. По этой причине мы не будем углубляться в эту группу.

С точки зрения лингвистического анализа, поскольку перефразирование состоит из разных форм, выражающих одно и то же содержание, оно помещается в синтаксико-семантический интерфейс. Этот вопрос рассматривался различными теориями. Теория смыслового текста понимает парафразы как те лингвистические выражения («текст»), которые имеют одно и то же семантическое содержание («значение»). Точнее говоря, отходя от лежащего в основе представления, все соответствующие предложения — перефразы между ними — выводятся без изменения самого лежащего в основе представления (значение соответствия); парафразы также могут быть получены из переформулированных лежащих в их основе репрезентаций (имея в виду эквивалентность). Однако аксиоматические основы не позволяют использовать систему перефразирования за пределами ее собственного понимания рамки.

Подводя итог, хотя приведенные выше определения перефразирования немного отличаются, они приблизительно подчеркивают изменение структуры и словарного запаса для передачи одного и того же значения строки слов на том же языке.

#### Литература:

1. Бытова Т. И. Феномен перифразы в русском литературном языке: Проблема семантики и лексикографии: дис. ... д-ра филол. наук. Красноярск, 2002. — 486 с.
2. Грехнева Л. В. Перифраза как лингвистическое явление: На материале русской литературы конца 18 — начала 19 века: дис. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 1999. — 256 с.



## Сказка: образование жанра и определение термина

Тошпулатова Наргиза Расуловна, студент магистратуры  
Ферганский государственный университет (Узбекистан)

*В данной статье мы представляем диахронический обзор классической сказки, то есть ее творческую и рецептивную эволюцию, которая является основой, на которой мы определяем воспитательную ценность этого литературного типа.*

**Ключевые слова:** литературная сказка, фольклорная сказка, жанр, принципы композиции, стилистические приемы.

Термин «литературная сказка» заставляет нас вспомнить о латинском «*littera*» — буква, письмо. Как известно, само слово «сказка» происходит от русского слова «сказывать», «говорить», что напоминает о фольклорных истоках жанра, о его «устности». Эта двойственность (письменная фиксация устного сказания) представляет определенную сложность исследования жанра и обуславливает актуальность данной проблемы [1].

В разные эпохи сказка была источником споров, так и сегодня — одни восхваляют ее, указывая на то, что она вселяет надежду, другие связывают ее с консервативными установками и ценностями. Чаще всего сказку в образовании трактуют как сказку, просто отличающую добро от зла, но структуру многих сказок нельзя свести к черно-белой морали. Это особенно верно, если мы интерпретируем сказку на более глубоких уровнях значимости. Вместо того, чтобы использовать сказку в образовании в качестве морального урока, было бы более целесообразно интерпретировать ее как историю, требующую критического прочтения, изучения ее многочисленных адаптаций и эволюции. Все чаще присутствует сказка, поэтому эволюция этого жанра оборачивается революцией. Для того чтобы дети лучше понимали смысл сказки и ее сложную художественную природу, необходимо ее чтение на уроке с проблемно-исследовательским критическим подходом. Такой подход к сказке предлагается в данном тексте в рамках теории рецепции.

После многовекового существования и накопления бесчисленных коннотаций сказка была придумана в детской литературе XIX века и, по мнению некоторых исследователей, сделана некритично. До формального присоединения к детской литературе сказка рассказывалась и писалась взрослыми для взрослых, и это должно быть частью перспективы ее современной интерпретации. За этим фактом следует уровень возможного понимания сказки. Большинство сказок имеют более широкий и глубокий смысл, который не могут понять дети дошкольного и младшего школьного возраста, т. е. периода, когда сказки получают наиболее интенсивное восприятие. «Двойное» прочтение — с точки зрения ребенка и с точки зрения взрослого — необходимо для каждой сказки сегодня и в поддержку межпоколенческой актуальности этого типа. Сказка является репрезентативным видом устной литературы, поэтому она испытала письменное воплощение. Эти качества являются предпосылкой для понимания диахронического значения и смысла такого рода. Они также указывают на литературно-историческую необходимость адаптации сказки: 1. для детской

аудитории и 2. стандартных письменных языков. Это первоначальные и очень важные, но не единственные адаптации, которые претерпела сказка, и они показывают, что ее дискурсу присуща поразительная адаптивность. Сказка сильно отражена в метанарративе культуры, из которой она произошла. Поскольку он насыщен метанарративом, он адаптируется, меняется вместе с ним и передает его сообщения [2].

В наше время сказка чрезвычайно вдохновительна в различных видах искусства, она транспонируется из медиа в медиа, фиксируется как подтекст в композиционной структуре, а иногда в единое повествование вмешиваются несколько классических сказок. Вместе с этими процедурами возрастает значимость и смысл сказки. В чем главная причина того, что сказка может быть такой творческой и восприимчивой? Новое тысячелетие характеризуется техническим и технологическим прогрессом, глобальной связью и чрезвычайно быстрым потоком информации. В то же время вместе с этими благами усложняется повседневная жизнь, общество предъявляет к личности с самого раннего возраста все возрастающие требования. Джек Зайпс убедительно противопоставляет фэнтези как художественный жанр повседневной жизни и указывает, что наслаждение произведениями фэнтези — это способ сгладить невероятно сложную реальность. Ципес описывает положение человека в современном обществе: «Всех нас обследуют, маркируют и проверяют с помощью сложных технологий в руках бесчувственных, невежественных и марионеточных бюрократов и полиции без нашего ведома и без нашей защиты». В такой реальности «мы обращаемся к Библии, сказкам и всевозможным фантастическим произведениям для развлечения, того, что французы называют дивертисментом, чтобы отвлечься от реальности, насладиться моментом спокойного отчуждения или щекотки, оценить необычайное в обыденности, чтобы переоценить наши ценности и альтернативы определения социальных сил».

В современном обществе существует социальная anomia, выявленная еще Дюркгеймом в середине прошлого века, а затем и другими социологами. Феномен anomia описывает ситуацию социальной нестабильности, т. е. отсутствия целостной системы ценностей, что является причиной частого распада личности. Индивид в таких условиях чувствует незащищенность, тревогу, бессмысленность. Anomia проявляется и в том, что у индивида часто отсутствует четкое социальное суждение о некоторых своих поступках, он не уверен в том, следует ли за одно и то же поведение высоко вознаграждать или строго на-

казывать. В конечном итоге это означает, что современные общества не отделяют добро от зла. Такая ситуация, конечно, особенно затрагивает детей и молодежь, и если «границы между добром и злом не ясны даже взрослым, то дети находятся в серьезном кризисе, и мифологизированный мир становится для них ближе и понятнее, чем мир». настоящий, потому что в этом мире у них есть возможность видеть четкие границы». Поскольку реальность не дает надежного и твердого разграничения добра и зла, детям, молодежи, а часто и взрослым, сказка предлагает мир, в котором с самого начала и до конца рассказа мы знаем, что хорошо, а что нет. плохо. В сказках не так много переосмотра наград и наказаний, они присуждаются за заслуги, поэтому награды приходят без долгих слов и наказываются без угрызений совести. Поступки многих сказочных

персонажей можно критически интерпретировать и подвергать сомнению в свете более утонченных этических принципов (что и делают многие критики), но это не оказывает большого влияния на читающую аудиторию. Ребенку нужна разница между добром и злом, ему важно знать, что есть награды и наказания, поэтому он любит читать сказки и все жанры, которые с этим связаны. В этом смысле в референтных рамках современного общества рецептивная и творческая являются высокоцитируемыми формами и видами фантастики, поэтому интерпретация сказки в обучении должна быть согласована с современной методикой обучения, делающей упор на критическое мышление и всесторонне понимающим жанр. сказки и многочисленные метаморфозы, через которые прошел этот литературный тип.

#### Литература:

1. Липовецкий М. Н. Поэтика литературной сказки. Свердловск, 1992. 183 с.
2. Сутеев В. Сказки и картинки. М., 2002. 230 с.

## Образы героев в романах Энн Бронте

Чечетко Маргарита Владимировна, кандидат филологических наук, доцент;

Закарина Алина Айдархановна, студент

Западно-Казахстанский государственный университет имени Махамбета Утемисова (г. Уральск, Казахстан)

*В статье авторы пытаются проанализировать образы героев в романах «Агнес Грей» и «Незнакомка из Уайлфеллхолла» Энн Бронте.*

**Ключевые слова:** образы, параллелизм, роман.

Одним из любимых приемов характеристики героев для Бронте является параллелизм характеров. В романе «Агнес Грей» Бронте сопоставляет поведение и отношение к людям миссис Мэррей и матери Агнес Грей. Если миссис Мэррей познакомилась с приехавшей в дом гувернанткой Агнес лишь в середине следующего после ее приезда дня, то мать Агнес, как она уверена, поговорила бы с новой служанкой сразу же после ее прихода в дом, причем куда более ласково и дружелюбно. В том и другом романе особое внимание уделено священникам. Образы их также сопоставлены. В «Агнес Грей» Энн Бронте описывает двух непохожих друг на друга священников — мистера Уэстона и мистера Хатфилда. Она подчеркивает разницу между ними в нескольких аспектах.

Они по-разному читают молитвы. Мистер Хатфилд уделял особое внимание своей внешности, старался выйти к прихожанам как можно эффектнее. Он бормотал вступительную молитву, бормотал «Отче наш», декламировал коротенький текст и наконец излагал свои сочинения, которые проникнуты нарочитой ученостью и искусственностью. Во время молитвы он не забывал о своей внешности — приглаживал завитые волосы, да-

вая возможность прихожанам полюбоваться его сверкающими перстнями.

В противоположность Хатфилду, молитвы мистера Уэстона вызывали совсем иные чувства, Священное писание он читал так, что каждое слово обретало свой полный смысл. Даже самые рассеянные должны были невольно слушать, а самые невежественные — понять. Молитвы он произносил так, словно не участвовал в службе, а просто молился, благоговейно, из самой глубины сердца.

Мистер Хатфилд старался угодить богатым прихожанам, и тем самым, в глазах Агнес Грей, унижал свой сан. Он опрометью сбегал с кафедры, лишь бы пожать руку помещику и посадить его жену и дочек в экипаж. Иногда, чтобы угодить наиболее состоятельным из своих прихожан, он утверждал в проповеди необходимость почтительного покаяния бедных богатым.

Мистер Уэстон равнодушно относился к своему положению в обществе. Он с удовольствием помогает всем, кто нуждается в его помощи, не придавая значение положению человека. Войдя в дом бедняка, он замечает, чего недостает в этом доме, и порою присылает им эту вещь, которой они сами купить не в силах. Уэстон никогда не заис-

кивал перед помещиками. Он не побоялся противоречить богатому мистеру Мэррею, спасая кошечку бедной женщины Нэнси Браун.

В романе «Незнакомка из Уайлфелл-холла» также введен священник — это приходской священник Майлс Миллуорд, отец Элизы. Энн Бронте критически оценивает его принципы и поведение: он закостенел в предрасудках, не терпел несогласия с его трактовкой догматов веры, считал свои мнения всегда истинными, а тех, кто спорил с ним — либо невеждами, либо упрямыми. Приходской священник, слово которого должно быть весомо — он, не зная правды, верит всем сплетням о Хелен, которые распространяет его собственная дочь.

Из этого видно, что Энн Бронте в своей трактовке религии и долга священнослужителя исходит из простых истин: религия призвана учить добру и любви к ближнему, и священник должен донести это до прихожан и сам соответствовать этим требованиям. Скромность и доброта приветствуются ею, а тщеславие и угодливость, недоброжелательность к людям и безответственность — осуждаются. Из него также видно, что Энн Бронте не боится прямых сопоставлений и параллелизма в характерах персонажей — например, Джейн Остен делала это всегда исподволь, заставляя читателя догадываться о нем и проводить сравнения самому. Моральные сопоставления Энн Бронте, напротив, подчеркнуты и открыты — точно так же поступает и Шарлотта Бронте, в своих произведениях. В этом ощущается опора на назидательные каноны XVIII века, когда моральная тенденция в романе должна была проводиться открыто и подчеркивалась рациональной сюжетной композицией.

Героиня также имеет своего двойника — это ее ученица Розали Мэррей. Агнес Грей — не может похвастаться красотой, но у нее доброе, отзывчивое сердце. Она умеет помогать людям, прощать обиды, обладает выдержкой, терпением и тактом. Автор вознаграждает ее встречей с мистером Уэстоном, когда она уже потеряла на это надежду, дарит ей взаимную любовь и счастливую семейную жизнь.

Розали Мэррей, напротив, очень красива; она стройна, кокетлива, нарядна и богата, и имеет множество поклонников. Поклонение — всё, чего она жаждет, она хочет, чтобы все восхищались ею и пытается покорить всех знакомых мужчин, не думая о чувствах других. Выйдя замуж по расчету, она по-прежнему красива и богата, но несчастна и одинока.

Так же проведены параллели и между героями романа «Незнакомка из Уайлфелл-Холла». В этом романе внешность героев не противопоставлена их внутренней сущности: все героини молоды и привлекательны, но у них разные характеры и разные сердца. В этом романе сопоставляются также деревня и город, что было излюбленным моральным тезисом сентименталистской литературы. «Бог создал деревню, а человек — город», — восклицал английский поэт конца XVIII века Джордж Крэбб. Энн Бронте не столь категорична: она, напротив, сводит свое сопоставление к выводу, что и в деревне, и в городе всегда найдутся как до-

стойные, так и недостойные люди. Так она сопоставляет Элизу Миллуорд и Хелен Хантингтон, Гилберта Маркхэма и Артура Хантингтона.

Хелен Хантингтон — всю жизнь провела в городе. Она красива, богата, образованна, изящна. Благодаря своему уму, красоте и обаянию, она привлекает внимание мужчин, сама того не желая. Выросшая в достатке, она в силу неблагоприятных обстоятельств живет в скромном старом доме в деревне, пытается зарабатывать на жизнь своим трудом. Обладая выдержкой, терпением, добротой, она ради спасения сына терпит все косые взгляды и сплетни соседей. В отличие от Элизы Миллуорд, она не способна прибегнуть к непорядочным и низким уловкам и интригам, даже во спасение своей семьи и сына.

Гилберт Маркхэм — деревенский житель, владелец фермы, который знает, что такое труд. Он полюбил Хелен Хантингтон, ничего не зная о ее прошлой жизни. Он долго не верит сплетням и слухам о ней, а потом прямо ищет истины, обращаясь к ней, надеясь на ее искренность. Узнав правду о семейной жизни Хелен, он готов ждать сколько угодно, сделать что угодно, лишь бы потом быть со своей любимой. Он принимает все условия, поставленные Хелен, хотя и не знает, что его ждет впереди. Узнав о том, что она вернулась к больному мужу, он еще больше убеждается в ее благородстве и доброте и не питает обид. Свое счастье Гилберт Маркхэм заслуживает терпением, выдержкой, пониманием и искренней любовью.

Артур Хантингтон — полная противоположность Гилберту. Это молодой светский человек, получивший обычное для своего статуса образование, он красив и любезен, но при этом — избалован и эгоистичен. Интересы его ограничены; он — повеса, гуляка и мот. Женившись на Хелен, он вначале требует уделять ему всё внимание, ревнует ее даже к посещениям церкви. Но в его любви — тот же эгоизм: он быстро остывает и возвращается к прежней жизни. Жена и ребенок мало его занимают, он по несколько месяцев живет вдали от семьи, пьет кутил с друзьями и любовницами. На старания жены образумить его, он отвечает всё более наглым и жестоким поведением по отношению к ней. Даже во время смертельной болезни, он не может образумиться и раскаяться, а лишь панически боится смерти. Сам не способный на высокие чувства, он не верит, что Хелен вернулась, чтобы ухаживать за ним, а не упрекать его и издеваться. Он так и не смог искупить свою вину перед женой и оказался плохим отцом для своего маленького сына.

Таким образом, Энн Бронте использует рациональное сопоставление персонажей для того, чтобы подчеркнуть нравственную идею своего произведения. Этот дидактический принцип также восходит к роману XVIII века, в том числе и к нравоописательному роману, опиравшемуся на моралистические требования к литературе Самюэля Джонсона.

Но многое в ее романах принадлежит новому веку. Хотя она не воспринимает романтические веяния времени, во всяком случае, в такой степени, как их воспринимали

ее сестры-романистки, — эмоциональная окраска сказывается в трактовке темы природы. Описания природы занимают значительное место в ее романах — это неотъемлемая часть чувств главных героев.

Литература:

1. Чечетко М. В. Эстетические взгляды и художественные принципы Джейн Остен. — В кн. Проблемы английской литературы XIX и XX века. М, изд. МГУ, 1974
2. Филюшкина, Светлана Николаевна. Современный английский роман: Формы раскрытия авт. сознания и пробл. повествоват. техники / С. Н. Филюшкина. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1988. — 182 с.

## Описание природы в романах Энн Бронте

Чечетко Маргарита Владимировна, кандидат филологических наук, доцент;

Закарина Алина Айдархановна, студент

Западно-Казахстанский государственный университет имени Махамбета Утемисова (г. Уральск, Казахстан)

*В статье рассмотрены примеры отображения чувств героев в описании природы.*

**Ключевые слова:** чувства, природа, описание, погода, настроение.

Описания природы занимают значительное место в ее романах — это неотъемлемая часть чувств главных героев.

В «Агнес Грей» Энн Бронте сопоставляет чувства Агнес и состояние природы, чтобы выразить их возможно ярче. Грустное, тяжелое настроение сопровождает Агнес при отъезде из дома. Она бросает последний взгляд на свой дом, который «bask in a slandering beam of sunshine» [1, с. 32]. Этот единственный луч озаряет ее дом, хотя деревня и холмы ушли в тень; и Агнес торопится взглянуть на него, пока он освещен солнцем, ибо не хочет запомнить его «in gloomy shadows» [1, с. 32].

По дороге в дом Блумфилдов погода как бы предсказывает Агнес тяжелую работу. В этом отрывке всё время повторяется слово «heavy», «the heavy clouds» сильный ветер, очень холодно, «very heavy; the roads were heavy», да и лошадь тоже «very heavy» [1, с. 33]. Когда Агнес направляется ко второму месту своей работы — в дом Мэрреев, погода вновь мешает путешествию: «wild, tempestuous day: there was a strong north wind, with a continual storm of snow drifting on the ground and whirling through air them» [1, с. 94].

Агнес Грей трудно жить среди ограниченный, недобрый людей стало легче и веселее, когда она узнает от многих о добром сердце мистера Уэстона, о его бескорыстной помощи беднякам. У нее появляется надежда, которая связана вначале не с любовью, а лишь с дружеским общением. Природа сразу же реагирует — этот сюрприз преподносит «one bright day». Но однажды, ей чудится, что она видит «see the black clouds gathering round my native hills, and to hear the angry muttering of a storm that was about to burst, and desolated our hearth» [1, с. 229]. Вскоре она получает письмо, извещающее о болезни отца, а приехав домой, узнает о его смерти.

Прогулка к морю, которую совершает Агнес, описана как настоящая радость для нее, после стольких огорчений и бед. Она наслаждается дивной погодой: «The sea was in the world commotion if a rough sea-breeze, and in the brilliant freshness of a summer morning! The deep, clear azure of the sky and ocean, the bright morning sunshine, on the semi-circular barrier of craggy cliffs surrounded by green swelling hills, and on the smooth wide, while sands and the low rocks out at sea-locking, with their clothing of weeds and moss like little grass-grown island — and above all, om the brilliant, sparkling waves» [1, с. 285–286]. И только такое божественное, чудесное утро — могло подарить героине встречу в Уэстонам и счастливую семейную жизнь.

В романе «Незнакомка из Уайлдфелл-Холла» Энн Бронте часто включает описания природы в письма Гилберта Маркхэма. «Bright February morning», «calm, clear afternoon; a mild, sunny morning» — такие описания и упоминания природы указывают на хорошее настроение Гилберта, на то, что Хелен где-то рядом и у них всё хорошо. «The blood-red harvest moon, just rising over of the grim, fantastic evergreens, was shining in upon us» [2, с. 97] — такое описание предсказывает что-то недоброе и предвещает разрыв между Хелен и Гилбертом.

Во время их ссоры и разлуки погода соответствует мрачному настроению героя: «a dull, gloomy morning, ... the rain was patting against the window, a dull, drizzly day». Но происшедшие в природе изменения приносят надежду Гилберту и сулят примирение с Хелен. «That day was rainy, but towards evening it began to clear up a little, and the next morning was fair and promising. A light wind swept over the corn: and all nature laughed in the sunshine. The lark was rejoining among the silvery floating clouds. The late had so sweetly freshened and cleared the air, and washed the sky, and left such glittering gens of branch and blade» [2, с. 103].

Присущая Энн Бронте живость и яркость зрительного восприятия проявилась в списании ландшафта в ее романах, в лаконизме пейзажных зарисовок, в постоянных упоминаниях о времени суток, в которое происходит то или иное событие, о погоде, которая создает особое настроение.

Движение времени, таким образом, фиксируется не только датами в дневниковых записях, но и чередованием картин весеннего утра и летнего заката, осенних заморозков и ранних сумерек короткого декабрьского дня: «On a mild sunny morning — rather soft under foot: for the last fall of snow was only just washed away, leaving yet a thin ridge, there and there, lingering on the fresh green grass beneath the hedges, but beside them already the young primroses were peeping from

among their moist, dark foliage, and the lark above was singing of summer, and hope, and love» [2, с. 54].

Великолепно и описание моря, внезапно открывшегося перед путниками, поднявшимися на вершину холма: «... The blue sea burst upon our sight! — deep violet blue-not deadly calm, but covered with diminutive white specks twinkling on its bosom, and scarcely to be distinguished, by the keenest vision, from the little sea-mews that sported above, their white wings glittering in the sunshine: only one or two vessels were visible: and those were far away!» [2, с. 59].

Эта тонкость видения и ощущения красоты природы, умение воплотить зрительный образ в художественно-словесный рисунок — одна из самых привлекательных черт художественной манеры Энн Бронте. Он рождает радость от общения с ее книгами.

#### Литература:

1. Bronte, Anne. Agnes Grey, Penguin Books Ltd / A. Bronte. — London; New York, 1999.
2. Bronte, Anne. The Tenant of the Wildfell Hall / A. Bronte; ed. G. D. Hargreaves. — Harmondsworth: Penguin, 1980.
3. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М., Просвещение, 1990.
4. Михальская Н. П. Третья сестра Бронте. — В кн.: Бронте, Энн. Агнес Грей. — Незнакомка из Уайлфелл-Холла. — Стихотворения. М., Худ.лит., 1990. С. 5–16.

## Эволюционный характер красоты в русской литературе

Яхшимурадова Гузал Азаматовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Петрухина Наталья Михайловна, доктор филологических наук

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

*В статье рассматривается эволюция форм художественного воплощения идеи красоты в произведениях русской классической литературы.*

**Ключевые слова:** понятие, красота, русская литература, жизнь, духовность, добро, зло, сила.

Красота — центральная категория эстетики, которая получила широкое развитие еще в античный период. Красота — понятие субъективное, которое можно увидеть на примере того, как формировались представления у людей в ходе многовековой эволюции. Основы современной цивилизации — науки, литературы, философии, пластических искусств, театра — были заложены в отдаленном прошлом, во время античности. Мы рассмотрим каким образом они нашли свое отражение в произведениях русской классической литературы. В творчестве и И. С. Тургенева, и Ф. М. Достоевского и Н. Г. Чернышевского, понятие красоты является доминантной. Через это понятие, через эту категорию прекрасного, они представляют и своего героя, и его отношение к жизни, так как это соотносится с понятием идеала самого писателя. Воплощение теории анемнезиса Платона, можно увидеть в творчестве И. С. Тургенева. Согласно теории Платона, анемнезис (припоминание) — это о том, как душа созерцала до своего воплощения в человека, в божественном мире. По Платону красота как бы

приобщает нас к другому миру, небесному миру. В рассказе «Певцы» есть фрагмент, где представлено воздействие музыки на душу человека. Музыка является одной из составляющих прекрасного. Эстетический предмет таков, что он насильственно отрывает нас от обывательщины и погружает нас в мир красоты. Восприятие красоты доставляет особое наслаждение, от которого иные даже плачут от восторга: «...Песнь росла, разливалась. Яковом, видимо, овладевало упоение: он уже не робел, он отдавался весь своему счастью; голос его не трепетал более — он дрожал, но той едва заметной внутренней дрожью страсти, которая стрелой вонзается в душу слушателя, и беспрестанно крепчал, твердел и расширялся. [...] Он пел, и от каждого звука его голоса веяло чем-то родным и необозримо широким, словно знакомая степь раскрывалась перед вами, уходя в бесконечную даль. У меня, я чувствовал, закипали на сердце и поднимались к глазам слезы; глухие, сдержанные рыдания внезапно поразили меня... Я оглянулся — жена целовальника плакала...» [8]. Автор акцен-

тирует внимание на таких ее составляющих как «трепет», «внутренняя дрожь страсти», на определенные изменения, метаморфозы, которые происходят с героем и от пения с одной стороны личный аспект восприятия, а с другой стороны — песня является тем аспектом, где пересекаются вертикаль и горизонталь. Горизонталь — это что-то родное, близкое понятное, а вертикаль — это то, что уходит в вечность. Песня — она несет в себе удивительный энергичный посыл. Она приводит душу в гармонию с самой собой и с Божественным миром. Песня становится для человека той дорогой, по которой душа восходит в небесные сферы. Даже самые суровые на вид люди, как например, Дикий-Барин, пускает «тяжелую слезу», а Обалдуй едва сдерживает рыдания от чего-то родного и необозримо широкого, веющего от пения Якова. Так велико было впечатление, так глубоко захватило оно душу каждого, что и после исполнения они стояли как «оцепенелые». И не только слушающие, но и сам Яков позабыл обо всем, было видно как им овладевало упоение и именно красота его души, возвышенность ее и позволяют ему с «вдохновением отдаться своему счастью» во время пения и передать в песне прекрасную душу. Вот в этом и проявляется высокая, огромная сила искусства, данная избранным, могущая своими сверхъестественными струнами вознести нас к небесному миру.

Вот то особое пороговое состояние, которое испытывает герой в рассказе «Певцы» И. С. Тургенева, его можно соотносить с состоянием князя Мышкина в эпилептическом припадке. То состояние, когда нисходит нечто высшее, как бы возникает ощущение какого-то откровения чего-то и это откровение — совершенно великие моменты. И вот как размышляет князь о припадках эпилепсии: «Он задумался между прочим о том, что в эпилептическом состоянии его была одна степень почти пред самым припадком (если только припадок приходил наяву), когда вдруг, среди грусти, душевного мрака, давления, мгновениями как бы воспламенялся его мозг, и с необыкновенным порывом напрягались разом все жизненные силы его. Ощущение жизни, самосознания почти удесятерилось в эти мгновения, продолжавшиеся как молния. Ум, сердце озарялись необыкновенным светом; все волнения, все сомнения его, все беспокойства как бы умиротворялись разом, разрешались в какое-то высшее спокойствие, полное ясной, гармоничной радости и надежды, полное разума и окончательной причины. Но эти моменты, эти проблески были еще только предчувствием той окончательной секунды (никогда не более секунды), с которой начинался самый припадок. Эта секунда была, конечно, невыносима. Раздумывая об этом мгновении впоследствии, уже в здоровом состоянии, он часто говорил сам себе: что ведь все эти молнии и проблески высшего самоощущения и самосознания, а стало быть и высшего бытия, не что иное как болезнь, как нарушение нормального состояния, а если так, то это вовсе не высшее бытие, а, напротив, должно быть причислено к самому низшему. И однако же он всё-таки дошел, наконец, до чрезвычайно парадоксального вывода: что же в том, что это болезнь? решил

он наконец, какое до того дело, что это напряжение ненормальное, если самый результат, если минута ощущения, припоминаемая и рассматриваемая уже в здоровом состоянии, оказывается в высшей степени гармонией, красотой, дает неслыханное и негаданное дотоле чувство полноты, меры, примирения и встревоженного молитвенного слития с самым высшим синтезом жизни? Эти туманные выражения казались ему самому очень понятными, хотя еще слишком слабыми. В том же, что это действительно красота и молитва, что это действительно высший синтез жизни, в этом он сомневаться не мог, да и сомнений не мог допустить. Ведь не видения же какие-нибудь снились ему в этот момент, как от хашиша, опиума или вина, унижающие рассудок и искажающие душу, ненормальные и несуществующие? Об этом он здраво мог судить по окончании болезненного состояния. Мгновения эти были именно одним только необыкновенным усилением самосознания, если бы надо было выразить это состояние одним словом, самосознания и в то же время самоощущения в высшей степени непосредственного. Если в ту секунду, то-есть в самый последний сознательный момент пред припадком, ему случалось успевать ясно и сознательно сказать тебе: Да, за этот момент можно отдать всю жизнь!» [9] Его ощущение мгновения «высшего бытия», гармонии, полноты и «восторженного молитвенного слития с самым высшим синтезом жизни» перед припадком, его пороговое состояние, это те моменты, когда душа соприкоснулась с божественным миром. И несмотря на последствия припадков, князь был готов отдать жизнь за эти мгновения. Достоевский считал, что эти моменты наделяют человека исключительными способностями прозрения, интуитивного понимания людей и мира. Его герой-эпилептик в физическом смысле беззащитен перед миром. Но в «священной болезни» (древнее название эпилепсии) заключается и его сила. Князь наделён особой мудростью, истоки которой скрыты для окружающих. Об этом и говорил Платон. О бессмертной душе, которая побывав в Божественном мире, познает прекрасное. Так в пороговом состоянии вспоминает душа князя Мышкина о Высшей красоте, которую она созерцала до своего рождения. Князь Мышкин — олицетворение света и добра. Люди тянутся к князю Мышкину — его присутствие просветляет их, но тем катастрофичнее их последующее падение: чем ярче свет прекрасного, тем яснее и нестерпимее люди видят свою убогость и низменность, и не у всех хватает сил уверовать в возможность своего перерождения. Рогожин полюбил его, предложил свою дружбу и поддержку, и в Епанчиных он приобретает вечных друзей, полюбили его Настасья Филипповна и Аглая. Обаяние нравственно чистого Мышкина в его полном доверии и уважении к людям, в умении увидеть лучшие их качества.

История развития человечества непосредственно соотносится с историей развития литературного процесса. Эстетический идеал в каждую эпоху меняется. Категория красоты Чернышевского, опирается на антропологическом принципе. Социализму писателя, присуще утопический

характер. Чернышевский обосновывает свой социалистический выбор не как эстетический идеал, но и как политический и нравственный. Его утверждение о свободе личности и эстетическая окрашенность общественного идеала, являются одной из причин несравненной удачей романа «Что делать?». Писатель акцентирует внимание на социальном аспекте: «Прекрасное есть жизнь»; «прекрасно то существо, в котором видим мы жизнь такую, какова должна быть она по нашим понятиям; прекрасен тот предмет, который выказывает в себе жизнь или напоминает нам о жизни», — кажется, что это определение удовлетворительно объясняет все случаи, возбуждающие в нас чувство прекрасного» [10].

Чернышевский понимал, что различные типы понятия красоты не равнозначны: эстетический идеал крестьянина является более истинным и из-за близости его к природе, но и прекрасно понимал то, что жизнь народа в условиях тяжелого угнетения, нужда, страдания и изнуряющего труда, может отрицательно повлиять на эстетические взгляды его, поэтому истинные воззрения на красоту могут быть, по мнению писателя, у просвещенных «особенных» людей. Именно таких людей он изобразил в своем романе «Что делать?».

Концепция М. А. Булгакова утверждает дуалистическую природу человека. Модель категории красоты в романе «Мастер и Маргарита» представляет сложную и многомерную систему концептов, присутствует определенная концепция эпохи Античности, Возрождения, Просветительства.

Имея целью обличить зло, порожденное новым строем, и продемонстрировать возможность существования добра. Историческое время, описанное в романе — отрицания всего предшествующего развития культуры, связанного с религией, духовного обнищания. Иешуа — воплощение добра и красоты! Он проповедник добра. Своей целью, он считал сделать добрым людей и очистить мир. Философия его такова: «В мире нет злых людей, есть несчастные». Он с каждым обычным человеком обращается так, как если бы

он был воплощением добра. Один из главных действующих лиц — Воланд, чьим прообразом является сатана — воплощение зла. Двойственность восприятия мира отразилась в дуалистическом изображении Воланда:

«..так кто ж ты, наконец?

— Я — часть той силы, что вечно хочет зла

И вечно совершает благо» [11].

По Булгакову, понятия добра и зла суть от мира сего, потому что зло, так же как и добро, живет в сердцах людей и может реализовать себя только с их помощью. Вмешательство потусторонних сил вскрывает зло, находящееся в глубинах человеческой души. Обнаружившись, оно может быть и наказано — такова функция нравственного возмездия, которую мифологическое зло (в лице парадоксально симпатичного Воланда и его свиты) выполняет в земной жизни. Воланд является олицетворением вечности. Он все расставит по местам, всех рассудит и каждому воздаст по заслугам. Булгаков через призму нравственно философских постулатов, показывает противоречия современной ему действительности. При этом писатель обращается и к условной, художественной реальности, и к библейскому прошлому, и к фантастическому настоящему, и к будущему. Булгаков в праве на будущее, отказывает суетливым карьеристам и приспособленцам, бюрократам и обывателям, полностью отдавая свои симпатии глубоким и сильным натурам, способным любить и сопереживать, мыслить и творить.

Каждый писатель или художник, используя существующие модели категории красоты для воплощения ее в своих произведениях, стремится разобраться в ее сущности, чтобы выработать о ней по возможности полное и всестороннее понятие. Эти понятия являются основным элементом его мировоззрения, который отражается в его творчестве в совершенно иной интерпретации. Так создаются шедевры мирового искусства, которыми мы не перестаем удивляться и восхищаться.

#### Литература:

1. А. Ф. Лосев. История античной эстетики. М.: АСТ; Х.: Фолио, 2000. — 624 с.
2. Киносита Т. «Возвышенная печаль судьбы» «Рыцаря бедного» — князя Мышкина // Роман Ф. М. Достоевского «Идиот»: Современное состояние изучения: Сборник работ отечественных и зарубежных ученых. — М.: Наследие, 2001. — С. 390–404.
3. Достоевский, Ф. М. Дневник писателя 1877 (сентябрь — декабрь) — 1880 (август) // Полное собрание сочинений / Ф. М. Достоевский. — Л.: Наука, 1984. — Т. 26.
4. Н. Г. Чернышевский «Что делать?». «Библиотека Всемирной литературы», М.: Художественная литература, 1969.
5. Булгаков М. Мастер и Маргарита. Серия: Классики и современники. М.: Изд-во Художественная литература, 1988. 383с.
6. Платон. Соч.: в 4 т. Т. 2 / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007.
7. Николай Гаврилович Чернышевский/Сочинение в двух томах / Том 1. Издательство «Мысль», 1986.
8. <https://iknigi.net/avtor-ivan-turgenev/21806-pevcy-ivan-turgenev/read/page-1.html>
9. <https://ilibrary.ru/text/94/p.21/index.html>
10. <http://russkay-literatura.ru/chernyshevskij-ng/436-chernyshevskij-ng-dissertacziya-esteticheskie-otnosheniya-iskusstva-k-dejstvitelnosti.html>
11. <https://bookzip.ru/reader/1331/>

Молодой ученый  
Международный научный журнал  
№ 19 (414) / 2022

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 25.05.2022. Дата выхода в свет: 01.06.2022.  
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.  
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.  
E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.