



АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Часть 4

**Сборник статей
по итогам
Международной научно - практической конференции
14 декабря 2017 г.**

СТЕРЛИТАМАК, РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
2017

УДК 00(082)
ББК 65.26
К 64

К 64

**КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: Сборник статей по итогам
Международной научно - практической конференции (Казань, 14 декабря
2017). / в 6 ч. Ч.4 - Стерлитамак: АМИ, 2017. - 212 с.**

ISBN 978-5-906996-86-2 ч.4
ISBN 978-5-906996-89-3

Сборник статей составлен по итогам Международной научно - практической конференции «КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ», состоявшейся 14 декабря 2017 г. в г. Казань.

Научное издание предназначено для докторов и кандидатов наук различных специальностей, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений, а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы статей несут полную ответственность за содержание статей, за соблюдение законов об интеллектуальной собственности и за сам факт их публикации. Редакция и издательство не несут ответственности перед авторами и / или третьими лицами и / или организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

При использовании и заимствовании материалов ссылка обязательна

Издание постатейно размещено в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрировано в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 1152 - 04 / 2015К от 2 апреля 2015 г.

© ООО «АМИ», 2017
© Коллектив авторов, 2017

Ответственный редактор:

Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук.

В состав редакционной коллегии и организационного комитета входят:

Алиев Закир Гусейн оглы, доктор философии аграрных наук

Агафонов Юрий Алексеевич, доктор медицинских наук, доцент

Алдакушева Алла Брониславовна, кандидат экономических наук,

Алейникова Елена Владимировна, профессор

Баишева Зилия Вагизовна, доктор филологических наук, профессор

Байгузина Люза Закиевна, кандидат экономических наук, доцент

Ванесян Ашот Саркисович, доктор медицинских наук, профессор

Васильев Федор Петрович, доктор юридических наук

Виневская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент

Вельчинская Елена Васильевна, кандидат химических наук, доцент

Галимова Гузалия Абкадировна, кандидат экономических наук, доцент

Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук

Грузинская Екатерина Игоревна, кандидат юридических наук

Гулиев Игбал Адилевич, кандидат экономических наук

Датий Алексей Васильевич, доктор медицинских наук, профессор

Долгов Дмитрий Иванович, кандидат экономических наук,

Закиров Мунавир Закиевич, кандидат технических наук,

Иванова Нионила Ивановна, доктор сельскохозяйственных наук,

Калужина Светлана Анатольевна, доктор химических наук, профессор

Куликова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук

Курманова Лилия Рашидовна, доктор экономических наук

Киракосян Сусана Арсеновна, кандидат юридических наук,

Киркимбаева Жумагуль Слямбековна, доктор ветеринарных наук

Кленниа Елена Анатольевна, кандидат философских наук

Козьрева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук

Кондрашихин Андрей Борисович, доктор экономических наук

Конапачкова Ольга Михайловна, доктор медицинских наук

Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук,

Мухамадеева Зинфира Фанисовна, кандидат социологических наук,

Песков Аркадий Евгеньевич, кандидат политических наук

Пономарева Лариса Николаевна, кандидат экономических наук

Почивалов Александр Владимирович, доктор медицинских наук

Прошин Иван Александрович, доктор технических наук,

Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук

Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, академик РАЕН

Сирик Марина Сергеевна, кандидат юридических наук

Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук

Старцев Андрей Васильевич, доктор технических наук

Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук

Venelin Terziev, Professor Dipl. Eng., DSc., PhD, D.Sc. (National Security), D.Sc. (Ec.)

Хромина Светлана Ивановна, кандидат биологических наук

Шилкина Елена Леонидовна, доктор социологических наук

Шляхов Станислав Михайлович, доктор физико - математических наук

Юрова Ксения Игоревна, кандидат исторических наук

Юсупов Рахимьян Галимьянович, доктор исторических наук

Янгиров Азат Вазирович, доктор экономических наук

Яруллин Рауль Рафаэлович, доктор экономических наук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аникина М. Н.,
студент 5 курса
факультет иностранных языков
МГПИ имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск,
Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ–РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Безусловно, в последние годы большое значение придается использованию новых информационных технологий при обучении иностранному языку. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, а так же, кардинально новый подход к процессу обучения.

Основная цель обучения иностранному языку – формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому владению иностранным языком. Основная задача учителя заключается в том, чтобы создать все необходимые условия для практического овладения языком, отобрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить себя. Как раз в этом на помощь могут прийти современные технологии обучения иностранному языку, в частности использование интернет - ресурсов в обучении лексической стороне речи.

Общеизвестно, что к основным этапам работы над лексикой относятся:

1. Ознакомление с новым материалом, включая семантизацию.
2. Первичное закрепление.
3. Развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения [1, с. 296].

Естественно, обучение лексике на определенном возрастном этапе имеет свою специфику. Информационные технологии позволяют сделать процесс работы над лексикой более эффективным, интересным и захватывающим. Нельзя не отметить тот факт, что использование интернет - ресурсов возможно на любом этапе освоения лексики. Кроме того, можно найти соответствующие ресурсы не только для любой возрастной группы, но и для определенного уровня владения иностранным языком [3].

В сети Интернет существует великое множество приложений, ресурсов для помощи учителю в преподавании иностранного языка. Например, „LearningApps.org“ является приложением социального сервиса Web. 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания иностранного языка с помощью интерактивных модулей. В данном сервисе имеются разнообразные виды упражнений: викторины, заполнение пропусков в тексте, кроссворды, пазлы, головоломки, сетка из слов, различные игры и т. п.

Так же ресурс „LearningApps.org“ имеет наглядность, что позволит наиболее прочному усвоению лексического материала обучающимися. Вышеприведенный ресурс рассчитан на начальный этап обучения, где лексика представляет собой

лексические единицы, которые учащиеся должны мгновенно извлекать из памяти для обозначения каких-либо понятий и правильно воспроизводить в речи с соблюдением всех норм употребления.

Еще одним ресурсом для изучения лексики являются следующие сайты, как „www.blinde – kuh“ или „www.kindernetz.de“. На этих сайтах есть возможность реального общения со своими сверстниками, для которых немецкий язык является родным. Стоит заметить, что на сайтах можно выбрать собеседника по своему уровню владения иностранным языком. В процессе реального общения, учащиеся расширяют свой лексический словарь, тренируют навыки употребления лексики в речи. А так же, на вышеприведенных сайтах имеется огромное количество игр на активизацию лексики. Например: различные игры (сопоставление немецких антонимов и синонимов и т. п.), репортажи, песни, видеоролики и так далее.

В сети Интернет существует конкорданс, еще один новый сервис в обучении лексической стороне речи немецкого языка. Для начала, стоит сказать, что такое лингвистический корпус. Лингвистический корпус – это массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (жанру, языку, автору и т.п.) и снабженных поисковой системой. Конкорданс является программой, позволяющей анализировать большие массивы текста на предмет обнаружения закономерностей использования в языке слов или выражений. Конкорданс осуществляет поиск запрашиваемого слова в корпусе и выдает несколько фрагментов предложений из разных текстов, в которых используется данное слово или предложение. На основании полученных результатов можно понять значение данного слова из контекста и провести анализ его употребления в языке. Как уже было сказано, существует множество корпусов, основными являются, например: „Корпус Бранденбургской Академии Наук DWDS - Corpus“ или „Немецкая лексика онлайн Projekt DeutscherWortschatz,“. Вышеприведенные корпуса содержат около 35 млн предложений и 500 млн слов [2, с. 230].

Таким образом, интернет - ресурсы вносят разнообразие в образовательный процесс. Существенное преимущество этих методов в том, что они предоставляют новые возможности обеим сторонам. Ученик из объекта обучения превращается в субъект обучения, осознанно участвующий в процессе учебы и самостоятельно принимающий решения, связанные с ним.

Список использованной литературы

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2013. – 336 с.
2. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учеб. пособие. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 264 с.
3. Шабан, О. П. Использование интернета в обучении немецкому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/26835>

© Аникина М.Н., 2017

Аношкина М. В.,
студент 5 курса
факультет иностранных языков
МГПИ имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация:

В данной статье рассмотрены принципы формирования универсальных учебных действий младших школьников, которые обеспечивают умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Ключевые слова:

Универсальные учебные действия, познавательные УУД.

В современном образовательном процессе приоритетной задачей является научить ребенка учиться самостоятельно, без чьей - либо помощи, ставить учебные цели, проектировать направления их реализации, оценивать и контролировать собственные достижения.

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: 1) *личностный*; 2) *регулятивный*; 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный*.

Рассмотрим подробнее формирование познавательных УУД.

Развитие познавательных универсальных учебных действий необходимо начинать еще в младшей школе, чтобы в старшей школе максимально автоматизировать и закрепить этот навык в речи.

В начальной школе познавательные действия, которые формируются на уроках английского языка, ориентированы на использование в дальнейшем нового языка как средства приобретения и переработки информации: найти, прочитать, обобщить, изложить в устной и письменной форме, создать собственный текст. На начальном этапе обучения важно научить ученика самостоятельно ставить познавательные задачи:

- научить выделять основное в тексте;
- научить осознанно и произвольно строить свои высказывания с опорой на картинки и схемы;
- понимать смысл текста и научить учащегося прогнозировать развитие его сюжета;
- составлять оригинальный текст на основе плана.

На начальном этапе обучения необходимо научить ребенка самостоятельно ставить познавательные задачи: научить выделять основное в тексте. Для примера возьмем учебник О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой “Rainbow English”, 4 класс. В нем дан текст “*The Houses*”, который нужно прочитать, а затем сказать, на какой картинке чей дом изображен. Дети, прочитав текст, выбирают главную информацию и отвечают на поставленный вопрос. Также в этом учебнике даются детям картинки, а им, в свою очередь, необходимо догадаться, что делают люди. Все эти материалы помогают максимально оптимизировать

процесс обучения, эффективно и грамотно организовать современный урок английского языка.

Для осознанного и произвольного построения речевого высказывания на уроках необходимо пользоваться планом, в котором даны опоры - предложения. Например: 1. *We will go to...in...* 2. *There is / are...in*. Можно так же включить алгоритм, по которому дети будут строить высказывание.

Хоть логические УУД на начальном этапе еще не сформированы, но, тем не менее, необходимо не забывать развивать у детей логическое мышление, используя различные опоры (тексты, грамматический или лингвострановедческий материал, словари, картинки, схемы и др.).

Анализировать учащихся можно научить с помощью обучения грамматике. Синтезировать – при построении монологической и диалогической речи или при выполнении следующих упражнений в учебнике:

- вставить недостающие слова;
- вставить недостающие буквы;
- заполнить таблицу и т.д.

Чтобы научить школьников ставить и решать проблемы, в настоящее время широко используется метод проектов. Учащимся предлагают создать по определенной теме свой собственный проект. Проект – это самостоятельная творческая работа учащихся. Здесь могут быть представлены такие творческие задания, как нарисуй и опиши свою любимую игрушку, свою маму или папу, своих любимых сказочных героев. Детям также предлагается создать проекты такие темы как «Мое любимое время года», «Мой дом». Также можно ставить несложные театральные постановки. Таким образом, у школьников формируются такие качества как целеустремленность, ответственность, умение отстаивать свое мнение.

Знакомство младших школьников с фразеологизмами позволяет формировать у них мировоззрение, расширять знания об английском языке. Помимо этого, у учащихся формируются и представления о национальной культуре англичан, что также является важной задачей.

Работа над синонимами, антонимами и фразеологизмами играет важную роль в развитии речи учащихся, а применение различных способов толкования слов, кроме того, формирует познавательные (в частности, логические) универсальные учебные действия у школьников [1, с. 69–71].

Таким образом, для успешного развития школьника, формирование познавательных универсальных учебных действий необходимо начинать еще в младшей школе. А основной задачей учителя является организация благоприятных условий для успешных учебных действий на уроке.

Список использованной литературы

1. Супряга, С. В. Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников при изучении лексики / С. В. Супряга, К. А. Бушина // Вестник Челябинск. ун - та Сер. Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 68–72.

© Аношкина М.В., 2017

РОЛЬ КЕЙС - МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация:

В данной статье рассматривается значение современной технологии, которая называется кейс - метод, способствующая повышению мотивации школьников при обучении иностранным языкам в школе.

Ключевые слова:

Проблемно - ситуативное обучение, кейс - технологии, проблемная ситуация.

Основная задача общества сегодня – развивать творческие способности каждого его члена, так как прогресс нашей цивилизации полностью зависит от людей творческих, многогранных и стремящихся к проявлению своих способностей. Задача школы состоит в том, чтобы не потерять будущие таланты, стимулировать и развивать их [1]. В современном образовании необходимо не только формировать знания, умения и навыки учащихся, но также развивать их личностные качества. В связи с этим возрастает потребность в новых формах обучения. Технологии проблемного обучения активно используются при обучении студентов в ВУЗах, на курсах повышения квалификации и т.д. Но в школах их реализация представляет значительные трудности.

Одной из новых форм эффективных технологий обучения является проблемно - ситуативное обучение с использованием кейсов. Кейс представляет собой описание конкретной жизненной ситуации с целью обучения учащихся умению формулировать проблему и находить различные варианты ее решения. Использование кейс - технологии позволяет каждому учащемуся принять активное участие в поиске решения проблемы в конкретной ситуации реальной жизни, а также решать ее в соответствии с индивидуальным стилем учебной деятельности. Таким образом, на уроке происходит формирование активной самостоятельной деятельности учащихся, ведущей к развитию их конструктивных учебных и личностных качеств.

Погружение в проблему, реализованное на основе кейс - метода, помогает каждому обучающемуся активно включиться в обсуждение какой - либо конкретной жизненной ситуации, выявить проблему и определить пути ее решения. Тщательно разработанный кейс должен вызывать чувство сопереживания с его главными действующими лицами. Это достигается тем, что в нем описана личная ситуация центральных персонажей. И именно сопереживание подростка, решающего учебную задачу, и является важнейшим фактором процесса нахождения верного решения и успешного преодоления проблемной ситуации.

Результатами использования кейсов в процессе обучения является полная вовлеченность учащихся в решение проблемной ситуации.

Таким образом, кейс - метод становится наиболее эффективным способом решения конкретной педагогической ситуации. Его специфическими особенностями являются следующие характеристики:

- описание реальной, жизненной проблемной ситуации;
- альтернативность возможных решений проблемной ситуации;
- единая цель и коллективная работа по выработке решения;

- функционирование системы группового оценивания принимаемых решений;
- эмоциональное напряжение учащихся [2].

В современном мире, когда люди не только не испытывают недостаток информации, но часто имеют ее избыток, человеку бывает трудно отделить значимую информацию от несущественной. Полезная информация способствует эффективному решению проблем, а также развитию самого человека, окружающих его людей и всего общества в целом. Бесплезная информация во многом затрудняет наш жизненный путь и снижает нашу способность к выработке правильных решений.

Поэтому очень важно научить учащихся работать в таких условиях, когда существует избыток информации. При этом они формируют умения оценивать информацию, отбирать из нее наиболее полезную, помогающую решить поставленную задачу, и игнорировать ненужную, второстепенную.

Важно ставить перед учениками задачи, максимально приближенные к условиям реальной жизни. В этом случае они получают отличный шанс применить на практике все, чему их учат в школе, а это повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Использование кейс - метода в учебном процессе на уроках иностранного языка помогает учащимся развивать свою самостоятельность, повышает их учебную активность, позволяет развивать конструктивные личностные качества, направленные на более глубокое познание и понимание своего эмоционального мира, поведения и взаимодействия с окружающими людьми.

Список использованной литературы:

1. Литвинова, С. Л. Урок английского языка в современной школе [Электронный ресурс] / С. Л. Литвинова. – Режим доступа : <http://xn--ilabnckbmc19fb.xnp1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/512519/>. – Загл. с экрана.
2. Филатова, О. Р. Кейс - метод – эффективный способ формирования самостоятельности учащихся на уроках английского языка [Электронный ресурс] / О. Р. Филатова. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/shkola/inostrannyeyazyki/angliiskiyazyk/library/2017/08/09/keys-metod-effektivnyu-sposob>. – Загл. с экрана.

© Аношкина М.В., 2017

Аристова Л.Е., воспитатель высшей категории

Волкова Т.В., воспитатель высшей категории

МБДОУ д/с № 88

г. Белгород

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО - РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ

М.Л.Лазарева «ЗДРАВСТВУЙ!»

Воспитание здорового образа жизни – одна из актуальных проблем современности. По выражению академика Амосова Н. М., чтобы быть здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные. Заменить их ничем нельзя.

«Берегите здоровье смолоду» - этот девиз отражает необходимость укрепления здоровья ребенка с первых дней его жизни. Растить детей здоровыми, сильными, эмоциональными – задача каждого ДОУ.

В условиях модернизации образования с введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»), основной образовательной программы дошкольного образования одной из главных и основных задач является сохранение и укрепление здоровья детей в процессе их воспитания и развития. В требованиях к условиям (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного

образования»)интегративным результатом реализации указанных требований является создание развивающей образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического и психического здоровья воспитанников.

Основным приоритетным направлением деятельности МБДОУ - д / с №88 «Улыбка» по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования является физкультурно - оздоровительная работа.

В работе с детьми используем разнообразные формы и методы по физическому развитию, которые способствуют функциональному совершенствованию детского организма, повышению работоспособности, делают его стойкими и выносливыми, обладающим высокими защитными способностями к неблагоприятным факторам внешней среды:

утренняя гимнастика, водолечение, закаливание стоп, получение праны, прогулка, босохождение, успокоительный сон с мятой, самомассаж, гимнастика после сна, рациональное питание, формирование культурно - гигиенических навыков.

Творчески применяем дополнительную оздоровительно – развивающую программу «Здравствуй!» доктора медицинских наук М. Л. Лазарева.

Цели, задачи, содержание данной программы выражает внутренние потребности физиологического, психического и личностного роста детей. Реализация главных идей позволяет сохранить естественность психического развития ребенка, построить прочный фундамент в жизнеутверждающей, творческой личности. Программа интересна и доступна детям. Затрагивает психологию, эмоциональную сферу, расширяет кругозор ребенка, физически и эстетически развивает. Особая ценность в том, что она готова к применению на практике, что рассчитана на всех детей, здоровых, больных, с разным уровнем психического развития.

Для названия программы здоровья детей взято исконно русское слово – «ЗДРАВСТВУЙ»

В нем звучит приветствие ребенку, приглашение его в мир. В названии также показана главная цель программы: на личностном уровне научить ребенка любить себя. Именно через любовь к себе можно научить ребенка любви к ближним.

Программа предназначена для работы с детьми 3 - 7 лет, разработана на основе современных подходов к воспитанию детей дошкольного возраста в рамках существующих образовательных стандартов.

Программа направлена на оздоровление детей, на формирование мотивации здоровья и навыков здорового образа жизни, на всестороннее и гармоничное развитие ребенка на каждой ступени обучения. А также на социализацию ребенка в обществе.

Программа строиться с учетом принципа интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей [1]. Имеется оздоровительное содержание, познавательный и художественный материал (сказки, песни), что расширяет кругозор, развивает детей как физически, так и эстетически.

Работа по программе «Здравствуй!» предполагает тесное взаимодействие и понимание между музыкальным руководителем, воспитателем по физической культуре, воспитателем группы и родителями.

В качестве ведущего фактора развития и оздоровления ребенка выступает музыка – это песни «на все случаи жизни»: о закаливании, микробах, дружбе, семье, взаимопомощи и т.д. Песни легко запоминаются детьми, используются в режимных моментах, игровых ситуациях, главное они нравятся детям.

В результате более успешно осваивается изучаемый материал, развивается память, музыкальный слух, создается хорошее настроение.

Инструктору по физической культуре использует занятия с элементами оздоровительной гимнастики. В играх и упражнениях закреплять двигательные навыки и умения, что развивает их не только физически, но и интеллектуально, творчески.

Для успешного освоения материала программы предлагается с детьми рассмотреть процесс самовыздоровления в виде цветка, «цветка здоровья» - из семи лепестков. При этом каждая новая тема становится одним из его лепестков, олицетворяющих какое – либо психофизическое качество, а центром является «Я» ребенок. Цвет каждого лепестка соответствует цвету камня юного учителя здоровья (сказочного героя). Начинается работа на цветке с желтого лепестка (психологического качества).

И так в течение года мы осваиваем с детьми 7 тем:

1 тема « Волшебное зеркальце»

Сказочный герой – Яник, цвет желтый (частица солнца), цвет радости, веселья и счастья.

2 тема «Целебные звуки»

Сказочный герой – Виолетта, дочь музыки – жизненная вибрация, нотка, цвет фиолетовый. Это цвет мечты, цвет будущего, веры в чудо, волшебства.

3 тема «Чудо – нос»

Сказочный герой – Йоник – цвет голубой, (частица воздуха и других веществ), цвет прохлады, чистого неба, свежего дыхания.

4 тема « Веселые движения»

Сказочный герой – Огник – (источник огня), цвет оранжевый, цвет сноведений, сказки, цвет творчества и фанта.

5 тема «Вода и мыло»

Сказочный герой – Гидроник (частица воды). Цвет – синий, цвет глубины моря, безграничных возможностей.

6 тема «Полезная еда»

Сказочный герой – Ростик (частица Флоры), цвет – зеленый, зеленый цвет успокаивает, он считается самым целебным, так как это цвет живой природы, цвет травы, листьев.

7 тема «Цветок здоровья»

Сказочный герой – Орстик – (частица земли). Цвет красный – это цвет мужества, силы и отваги [2].

Для каждого занятия разработана оздоровительная партитура:

- 1.Лечебно - затылочная позиция
- 2.Разучивание и пение песен
- 3.Чтение и обсуждение сказки
- 4.Игра
- 5.Конструирование
- 6.Медитация
- 7.Визуализация
- 8.Лобно - затылочная позиция.

Кроме этого в конце каждой темы в группе силами детей показываем спектакль. Для этого готовим декорации и костюмы.

В результате проделанной работы у детей к концу года имеются определенные знания и навыки:

- знают, что от хороших и плохих слов зависит их здоровье и здоровье окружающих, знают основные части тела;
- знают основные звуки родного языка, используют звуки для своего здоровья;
- знают, что вдох делается носом, освоили дыхательные игры;
- знают, что дыхание основа жизни, освоили 7 способов дыхательной гимнастики;
- знают прямой и непрямой путь передачи инфекции, как правильно мыть руки, умеют выполнять закалывающие процедуры;
- знают, что часто рекламируют не самые полезные продукты, освоили ритуал приема пищи;
- знают генеалогическое древо семьи, умеют делать массаж себе и своим родственникам.

В конце каждой темы проводится самодиагностика.

Диагностика по программе «Здравствуй!» М. Л. Лазарева несколько отличается от других программ, имеет свои особенности:

- 1.Она встроена в процедуру занятия, поэтому дети воспринимают как игру, предложенную персонажами сказок.
- 2.Диагностика визуализирована. Ребенок имеет перед глазами зрительную картину показателей здоровья.
- 3.Ребенок проводит диагностику сам, занося с помощью взрослого свои показатели в книгу здоровья.
- 4.Он соревнуется не с другими детьми, а только сам с собой.

Для диагностического обследования детей используем игру «Лесенка счастья». Данный прием направлен на диагностику эмоционального благополучия каждого ребенка, способность адекватно оценивать себя.

80 % детей поставили себя на верхнюю ступень, т.е. ощущают эмоциональное благополучие в группе, уверенность в своих силах, возможность адекватно оценивать себя. Эти дети с удовольствием изучают свой организм, проявляют интерес и доброжелательность к окружающим людям, стараются следить за своей речью, не произносить плохих слов, поддерживать хорошее взаимоотношение с другими людьми.

20 % детей поставили себя на нижних ступенях. Они не всегда умеют наладить взаимоотношения с окружающими, не уверены в себе, самооценка у них занижена, иногда проявляют равнодушие к другим.

С этими детьми дополнительно читаем сказки, где сказочные герои являются для них подражанием в области здоровья. На примере рассказов о сильных людях - спортсменах, артистах в области цирка и т. д - показать, что они могут достичь многого, если будут трудиться над собой. Предложить выбрать среди родственников пример для подражания хороших поступков, вежливых слов.

В воспитании здорового образа жизни большую роль играет семья. Родители вносят посильный вклад в оздоровление собственного ребенка: разучивают песен, пословиц о здоровье, чтение художественной литературы.

Задача ДОО к моменту выпуска в школу, чтобы дети не только получили четкие представления о здоровом образе жизни, но и сформировали довольно стойкие навыки и привычки.

Таким образом, комплекс оздоровительных мероприятий, направленных на укрепление организма и воспитания здорового образа жизни дает возможность успешно решать задачи по формированию, укреплению и сохранению здоровья детей – будущего здоровья нации.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»).

2. Лазарев М. Л. Программа формирования здоровья детей дошкольного возраста - М.: Академия здоровья, 1998.

© Аристова Л.Е., Волкова Т.В. 2017

Асмус Н.А.

Студент 4 курса СГПИ, г. Соликамск, РФ

Научный руководитель: Перлова Ю.В.

кандидат пед. наук

г. Соликамск, РФ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВЕТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация.

В статье автор дает понятие "отклоняющееся поведение подростков" и совет старшекласников, рассматривает особенности профилактики отклоняющегося поведения. Также выделяет научно - исследовательскую базу по изучению данного вопроса. Автор анализирует результаты опытно - экспериментального исследования с целью выявления уровня отклоняющегося поведения.

Ключевые слова:

отклоняющееся поведение, профилактика отклоняющегося поведения, подросток, совет старшекласников, деятельность совета старшекласников

Отклоняющееся поведение на сегодняшний день - период, приобретающий огромное значение, поскольку статистика «общественного здоровья» демонстрирует, что приблизительно 2,5 миллиона детей школьного возраста нигде не обучаются, более 2 миллионов детей и подростков занимаются дромоманией, количество детей - сирот составляет более 700 тыс.; более 42 % детей подвергаются домашнему насилию; 13 % учащихся ощущают со стороны педагогов в образовательных учреждениях, а именно в школе физическое насилие, а 25 % - психологическое. За последнее десятилетие смертность от самоубийств из числа детей и подростков увеличилась на 100 % . Увеличивается детская преступность. На территории нашей страны за 2016 год зафиксировано около 45 преступных объединений детей, не достигших совершеннолетия [1, 21].

В собственном труде В.Д. Пурин представляет последующее определение: «отклоняющееся поведение — действия лица, в частности детей, имеющее вид проявленных отклонений от обычных, общепризнанных мерок действия».

Для профилактики отклоняющегося поведения в условиях школы можно использовать такой орган самоуправления как совет старшеклассников, основная цель которого заключается в создании благоприятных педагогических, организационных социальных условий для самореализации, самоутверждения, саморазвития каждого учащегося в процессе включения его в разнообразную содержательную индивидуальную и коллективную деятельность [2, 254].

Ученическое самоуправление - одно из важнейших форм организации жизнедеятельности коллектива учащихся, обеспечивающее развитие их самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей.

Развитие ученического самоуправления в общеобразовательном учреждении зависит от успешности решения целого ряда задач организационного, программно - методического, социально - психологического характера, а также умелого педагогического руководства. Следовательно, совет старшеклассников – важнейшая форма организации жизнедеятельности школьников, основными задачами которой является активное вовлечение каждого школьника в разнообразную деятельность, что является основным механизмом формирования личности; объединение членов Совета старшеклассников на основе общих программ, проектов, акций; обучение школьников элементам управленческой деятельности, что воспитывает ответственность и самостоятельность учащихся; оказание содействия членам Совета старшеклассников в осуществлении контактов с детскими организациями района, города; разработка и реализация программ для социально значимой деятельности подростков; развитие творческой индивидуальности учащихся и лидерских качеств; привлечение общественного внимания к проблемам детского самоуправления [5, 157].

Цель совета старшеклассников - создание благоприятных педагогических, организационных социальных условий для самореализации, самоутверждения, саморазвития каждого учащегося в процессе включения его в разнообразную содержательную индивидуальную и коллективную деятельность. Достижение данной цели обуславливает реализацию следующей задачи: содействие руководству школы, педагогическому коллективу в завершении каждым учащимся полного среднего образования, глубокого освоения основных наук учащимися и приобретение ими трудовых навыков для успешной жизнедеятельности.

Изучением данной проблематики занимались как отечественные, так и зарубежные ученые, а именно К.А. Альбуханова–Славская, Г.Ю. Айзенк, А.А. Бодалев, В.В. Давыдов, Э. Йелоу, Е.К. Киприянова, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, Ч. Спирмен, В. Штерн, В.А. Ядов и др. [4, 239]

В ходе проведенной опытно - экспериментальной работы, нами были получены следующие данные: нарушения социализации – 8 подростков; делинквентное поведение – 8 подростков; агрессия – 9 подростков; показатель внутренних проблем – 8 подростков; показатель внешних проблем – 9 подростков.

Анализируя данные методик «Кактус» и «Несуществующее животное» мы увидели, что у 10 подростков из 25 детей проявляется агрессия (уровень выше среднего) и нестабильность в эмоциональном плане.

Для опытно - экспериментального исследования использовались такие методики как «Анкета Т.М. Ахенбаха» и методика «Кактус» [3, 159].

В исследовании приняло участие 25 подростков в возрасте 12 - 13 лет.

Программа функционирования школьного самоуправления в лице совета старшеклассников считается одним из инструментов в решении проблемы воспитания высоконравственной персоны, способной к самореализации и самоадаптации в социуме. Вопрос воспитания высоконравственной персоны считается актуальной для нашего времени в формировании общества в целом.

Цель программы совета старшеклассников заключается в том, чтобы формировать благоприятные педагогические, организационные и социальные условия для самореализации, самоутверждения и саморазвития каждого индивида в результате включения его в разные формы работы (индивидуальную или коллективную).

Программа совета старшеклассников имеет следующие характерные черты: программа по целевому обеспечению потребностей относится к социальной адаптации; по образовательной деятельности программу совета старшеклассников можно отнести к нравственно - социальной, корректирующей и предупреждающей отклоняющееся поведение; по характеру деятельности – комплексная; по уровню усвоения – общекультурная; по возрастным ограничениям – дети разных возрастов; по временным показателям программа является долгосрочной.

Программа способствует развитию, сплочению детей, как в классе, так и в различных коллективах, способствует снижению уровня детей, входящих в группу детей с отклоняющимся поведением. Формы работы совета старшеклассников способствуют активизации и развитию актуальной жизненной позиции, развивают готовность и желание работать и организовывать коллектив на выполнение определенного рода задач, брать на себя ответственность за принятые решения. Также можно отметить, что у детей появляются способности к организаторской деятельности, решать конструктивно возникающие проблемы, умение планировать свой день, развивается навык публичного выступления.

Итак, профилактика отклоняющегося поведения – сложный и многогранный процесс, который должен быть ориентирован на своевременное обнаружение данной ситуации, устранить или нейтрализовать источник данной ситуации. Работа с такими детьми должна вестись систематически и по разным направлениям, повышая мотивационную направленность личности к обучению, воспитывать социальное приемлемое поведение, что в свою очередь позволит более успешной социальной адаптации подростка.

Список использованной литературы:

1. Брауэр, С.П. «Трудные дети» – дети, которым трудно [Текст] С.П. Брауэр // Детский дом. 2011. № 39. - 21 с.
2. Вайндорф - Сысоева, М. Е. Педагогика [Текст] : краткий курс лекций для студ. пед. вузов / М. Е. Вайндорф - Сысоева, Л. П. Крившенко. – М.: Юрайт - Издат, 2009. – 254 с.
3. Вернер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство [Текст] / А.Л. Вернер. - М.: Владос - Пресс 2010. - 159 с.
4. Рожков М. И., Ковальчук М.А., Кузнецова И.В. Воспитание трудного ребенка. Дети с девиантным поведением: Учеб. - метод. пособие [Текст] / М. И. Рожков, М.А. Ковальчук, И.В. Кузнецова . - М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2016. - 239с.
5. Гончарова, Н.М. Особенности воспитательной работы с «проблемными» учащимися: планирование, мониторинг развития учащихся, разработки занятий с педагогами и родителями [Текст] / Н.М. Гончарова. - Волгоград: Учитель, 2012. - 157 с.
6. Гуреева, И.В. Отклоняющееся (девиантное) поведение детей школьного возраста, его причины. Коррекционная работа. Статья [Электрон. Ресурс] / И.В. Гуреева, Москва. - 2015. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/624309/> - 8.11.2016
7. Змановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы: Учебное пособие [Текст] / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. - Питер, 2010. - 352 с.
8. Описание психологических тестов, бланки [электронный ресурс]: <http://vch.narod.ru/file.htm>
9. Павлова, М.А. Социально - педагогические технологии работы с «трудными» детьми [Текст] / авт. - сост. М.А. Павлова. - Волгоград: Учитель, 2011. - 232 с.

© Асмус Н.А., 2017

Блошенкова А.В.

студент 3 курса МГПИ им. М.Е. Евсевьева,
г. Саранск, РФ

Научный руководитель: **Янкина О.Е.**
ст. преподаватель кафедры английского
и немецкого языков и методик обучения
МГПИ им. М. Е. Евсевьева,
Г. Саранск, РФ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Статья посвящена изучению особенностей развития коммуникативных универсальных учебных действий на старшем этапе обучения в соответствии с требованиями новых ФГОС. В статье раскрывается структура и сущность понятия «универсальные учебные действия», описывается дидактический потенциал использования дискуссии на занятии по

английскому языку как эффективного средства, способствующего развитию коммуникативных навыков на старшем этапе обучения.

Ключевые слова:

Универсальные учебные действия, коммуникативные универсальные учебные действия, дискуссия, английский язык, старший этап обучения

На сегодняшний день важнейшим вопросом в сфере языкового образования является вопрос о реализации стандартов второго поколения, которые предъявляют новые требования к учителям с целью организации образовательного процесса, отвечающего нуждам и запросам современного общества. В этой связи перед учителем английского языка особо актуальной является задача формирования и развития универсальных учебных действий.

Анализ литературы по теме исследования показывает, что работ, посвященных данной проблеме недостаточно. Разработчиками понятия «универсальные учебные действия» (А. Г. Асмолов, И. А. Володарская, Г. В. Бурменская и др.) термин определяется как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [1, с.27].

Коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) обуславливают социальную компетентность человека, что предполагает умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, учитывать позиции других людей, партнера по общению или деятельности. Овладение этими действиями обеспечивает учащимся возможность сотрудничества, что подразумевает умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять между собой роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли и так далее.

Одним из главных условий эффективного развития коммуникативных УУД является создание возможности учебного сотрудничества, которое может быть реализовано в групповых формах работы, например, дискуссии. Развивающая функция дискуссии связана со стимулированием творчества обучающихся, развитием их способности к анализу информации и аргументированному, логически выстроенному доказательству своих идей и взглядов, с повышением их коммуникативной активности, эмоциональной включенности в учебный процесс. Дискуссия – это публичный спор, целями которого являются выяснение и сопоставление различных точек зрения, нахождение правильного решения спорного вопроса, выявление истинного мнения. Кроме того, дискуссия – это эффективный способ убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу [2, с.195].

Формами проведения дискуссии являются круглый стол, заседание экспертной группы, форум, симпозиум, дебаты. В дискуссии выделяют три этапа: подготовительный, основной и этап подведения итогов и анализа.

Организацию дискуссии в формате круглого стола с целью развития коммуникативных УУД учащихся старших классов предлагается рассмотреть в процессе работы с УМК “New Millennium English” для 10 класса. В модуле «The root of all evil!» рассматриваются

некоторые философские вопросы, одним из которых является вопрос: «Что такое любовь?». Данная тема является наиболее оптимальной для дискуссии, поскольку способствует общению и располагает к обмену мнениями между участниками.

На подготовительном этапе учителем создаются необходимые условия для вовлечения учащихся в дискуссию. Основная роль педагога в период подготовки и проведения дискуссии должна заключаться в стимулировании самостоятельных мыслей участников дискуссии, умении задавать наводящие вопросы, создания доброжелательной атмосферы, поддержания психологического комфорта. Так для снятия трудностей ученикам предлагается предварительно усвоить новую лексику с данной транскрипцией и переводом на раздаточном материале. После того, как ученики прочитают текст, им предлагается несколько заданий на проверку понимания его содержания. Ряд вопросов, связанный с тематикой урока наталкивает на личное размышление каждого ученика. Это задание является самым сложным из всех предложенных, но ответы на вопросы могут послужить отправной точкой для составления речи для участия в дискуссии. А чтобы детям было легче высказывать свои мысли и идеи, предполагается наличие раздаточного материала с набором аутентичных выражений. На этом же этапе можно показать трейлер к фильму «Ромео и Джульетта, перед показом которого также необходимо предварительно снять все возможные трудности. Для подготовки к коллективному обсуждению предлагается провести мини - дискуссию с опорой на примерную таблицу - схему. Работая в парах, ученики задают друг другу различные вопросы. Таким образом, ученики на основе просмотренного видеоролика и прочитанного текста составят верные, ложные и спорные высказывания, обсудят их в парах и выберут наиболее интересные утверждения.

На основном этапе проведение дискуссии будет способствовать развитию таких коммуникативных умений, как умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие, учитывать позиции других людей, партнера по общению или деятельности. Овладение этими действиями обеспечивает учащимся возможность сотрудничества, что подразумевает умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять между собой роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли.

В начале заседания круглого стола ведущий обозначает проблему и причину проведения дискуссии. Ученикам заблаговременно даются клише, в соответствии с которыми они будут осуществлять речевое взаимодействие со сверстниками. В качестве приемов выступает изложение проблемы, описание конкретного случая, демонстрация кинофильма, приглашение экспертов, использование текущих новостей, ролевое разыгрывание эпизода и т. д.

На заключительном этапе проведения дискуссии после обсуждения проблемы ведущий подводит краткий итог сказанному, дает оценку деятельности каждого ученика во время заседания круглого стола, разбирает с учащимися основные ошибки. Анализ и оценка дискуссии повышают ее педагогическую ценность и развивают коммуникативные навыки учащихся.

Таким образом, проблема развития коммуникативных УУД на старшем этапе обучения требует адекватных методических приемов ее решения. Дискуссия позволяет значительно

активизировать познавательный интерес обучаемых, способствует интенсификации процесса обучения и развитию творческого потенциала личности, что помогает существенно повысить качество их знаний.

Список использованной литературы:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 162 с.

2. Янкина, О. Е. Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров при обучении немецкому языку как второму иностранному посредством интерактивной дискуссии / О. Е. Янкина // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков. Материалы междунар. научн. - практич. конф., (г. Саранск, 02 ноября 2016 г.) / редкол. : Л. А. Лазутова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин - т. 2016. - С. 191 - 198.

© Блошенкова А. В., Янкина О. Е. 2017

Богатырёва М.Б.

учитель иностранных языков, МБОУ СОШ №42,
г. Белгород, РФ

Бондаренко К.В.

учитель иностранных языков, МБОУ СОШ №42,
г. Белгород, РФ

Чаплыгин И.В.

учитель иностранных языков, МБОУ СОШ №42,
г. Белгород, РФ

РОЛЬ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Английский язык, как школьный предмет, весьма специфичен. Одной из целей урока является формирование коммуникативной компетенции учащихся, что и отличает его от многих предметов в школе.

Многие учащиеся считают уроки английского языка сложными, но в тоже время очень интересными, занимательными и увлекательными. Со временем поколение меняется, меняются их интересы, а значит, учителю нужно совершенствовать методики и технологии своей работы на уроке. Урок иностранного языка направлен на освоение английской речи, поэтому значительная роль при обучении английскому языку отдается использованию учебных игр или игровых упражнений. Именно в игре дети усваивают нормы поведения, развиваются всесторонне. Игра сама по своей сути – это всегда проявление эмоций, а где эмоция, там и активнее учащийся. В игре его внимание и воображение работают значительно больше, развивается мышление.

Игра служит средством обучения языку, вырабатывая у учащихся речевые умения и навыки. Посредством игры у детей появляется интерес к изучению иностранного языка. Также появляется желание говорить на изучаемом иностранном языке.

Игра на уроке выступает в качестве закрепления полученных ранее знаний и умений. Как и любой другой вид деятельности, игра начинается с мотива, имеет свою определенную цель, понятное ребенку содержание и исполнительную часть – непосредственно сами игровые действия.

Игровое занятие, как организованный процесс, требует эмоциональных и умственных сил ребенка. В игре необходимо принятие каких-либо решений в процессе – что делать, как поступить, что и когда сказать, как впоследствии выиграть? Желание у детей решить эти вопросы активизирует их мыслительную деятельность. Дети не задумываются об этом в процессе. Для них игра – увлекательное занятие и приятное времяпрепровождение. Игра понятна и доступна всем ученикам, независимо от уровня владения языком. Более того, даже слабый по языковой подготовке ученик может выиграть: находчивость и сообразительность иногда бывают важнее, чем знание изучаемого языка. И это, в свою очередь, помогает подбодрить ученика, дать ему возможность понять, что все в его руках. Во время игр языковой материал довольно успешно усваивается практически всеми, вовлеченными в игру, учениками.

С помощью игры хорошо отрабатывается фонетическая сторона изучаемого языка, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи. Важно еще то, что в игре развиваются и открываются творческие способности ребенка. Игра помогает ребятам преодолеть их стеснительность, зажатость, снять языковой барьер. В любой вид деятельности на уроке можно внести элемент игры, и тогда даже самое скучное занятие будет иметь занимательную форму.

Различные по форме и содержанию игры способствуют формированию у учащихся навыков говорения и аудирования. Одной из задач подобного рода игр является обучение учащихся речевой реакции в процессе коммуникации. [1,78с.]

Не только дети дошкольного и младшего школьного возраста проявляют наибольшую активность именно в игровой деятельности, но также и учащиеся подросткового возраста. Использование разного рода игр на уроках английского языка помогает решению многих психолого-педагогических проблем, помогает участникам игровой деятельности преодолеть различные трудности, а также выработать адекватные формы поведения. Игра способствует выявлению творческих способностей учащихся, развитию личностного творческого потенциала, поднимает самооценку, способствует развитию умения принимать взвешенные, самостоятельные решения. Игровая деятельность на уроке способствует развитию памяти, восприятия, внимания, помогает регулировать психическое и эмоциональное состояние учащихся, снимает агрессивность и тревожность. Благодаря игре можно освоить новые умения, развить необходимые навыки и, наконец, просто отдохнуть. Конечно же, при работе с детьми младшего школьного возраста игра используется намного чаще, чем при работе со старшеклассниками, что объясняется психоэмоциональным состоянием учащихся данного возраста.

Игру как часть урока стоит вводить с первых уроков. Например, при обучении счету можно предложить ученикам различные «считалки», которые можно использовать в подвижной игре или в качестве физкультминутки. При работе с детьми дошкольного и

младшего школьного возраста можно использовать игрушки, как при введении нового лексического материала, так и на стадии его закрепления. Также игру можно использовать при введении и тренировке некоторых грамматических структур. Младшие школьники с удовольствием разучивают различные скороговорки, стишки, они придумывают разного рода ситуации с использованием диалогической и монологической речи, играют в такие игры как: “Кубики”, “Внимателен ли ты?”, “Игра в мяч”, “Угадай название”, “Найди предмет”, “Рассказ по рисунку”, “Кто больше?”, “Картинка”, и т.д.

Стоит отметить, что игру, как вид деятельности на уроке английского языка, также не следует исключать и при обучении языку на среднем и старшем этапах. При работе с учениками среднего и старшего школьного возраста можно использовать сложные ролевые, ситуативные игры, тренируя учащихся использовать ранее полученные ими речевые умения и навыки.

Подчеркнем, что урок не может состоять только из одних игр. Игра, как форма обучения, имеет массу плюсов, но время и место ее проведения зависят от многих факторов. Нужно учитывать подготовку учащихся, возможные сложности конкретного изучаемого материала, цели урока, которые учитель ставит перед собой и даже психологический настрой учеников на каждом конкретном уроке.

Роль игры на уроках английского языка велика. Она является хорошим средством активизации лексики, грамматики, отработки произношения, развития навыков устной речи. Играть можно не только во время уроков, но и на переменах, внеурочной деятельности. Использование игр на уроках иностранного языка способствует формированию позитивной атмосферы в классе и, конечно же, воспитывают ответственность и взаимопомощь учащихся, так как в игре они должны быть «одной командой», постоянно помогая и поддерживая друг друга. [2,21с.; 3,21с.]

Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который они призваны изменить.

Список использованной литературы:

- 1) Пучкова Ю.Я. Игры на уроках английского языка: Метод.пособие - М.; ООО «Издательство АСТ», 2005. - с.78
- 2) Прохорова, Л.М. Воспитание младшего школьника [Текст] // Развиваем творческую активность школьников / Л.М. Прохорова - 1996 №5, май - с.21 - 27.
- 3) Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. - 1989. - №1 - с. 21

© Богатырёва М.Б., Бондаренко К.В., Чаплыгин И.В., 2017

Бондаренко А.,
студентка 4 курса
факультета педагогики и психологии АГУ,
г. Майкоп, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

На современном этапе развития общества предъявляются новые требования к патриотическому воспитанию подрастающего поколения. В связи с этим актуализируется

поиск новых методов и средств развития патриотических чувств у младших школьников на первой ступени обучения.

Ключевые слова

Патриотизм, способы, методы и средства патриотического воспитания.

Проблема патриотического воспитания детей постоянно находится в центре внимания общества. Но особую актуальность эта проблема приобретает в наши дни, когда общество разрушило старые идеалы и не создало новых ориентиров.

Проблема воспитания истинных граждан Отечества нашла широкое отражение в педагогической мысли XIX в., и приоритетами в воспитании было служение государству, воспитание высокой культуры личности. Социально - педагогические проблемы гражданственности, нравственности и культуры освещены в работах педагогов советского и постсоветского периодов. Анализ теоретических подходов [1, 2, 5, 6] к определению понятий «патриотизм» убеждает в многогранности этого понятия.

Понятие «патриотизм» от греческого «patris» означает отечество. Патриотическое воспитание чаще всего рассматривается как формирование у учащихся чувства гордости за свое Отечество и свой народ, любовь к своей малой и большой Родине, уважение к истории Отечества [1; 2; 3].

Патриотическое воспитание тесно связано с гражданским воспитанием: патриот испытывает любовь к Родине, а гражданин способен нести ответственность за будущее своей страны [5; 6].

Многое требуется от образования: его роль в этом плане невозможно переоценить.

Государственная и общественная потребность в гражданско - патриотическом воспитании отражена в государственных программах «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 гг.» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 гг.»; в региональных целевых программах, например: «Патриотическое воспитание населения Краснодарского края на 2012–2015 гг.», «Духовно - нравственное развитие детей и молодежи, становление и укрепление семейных традиций в Краснодарском крае на 2012–2014 гг.» и др.

В настоящее время усилено внимание к решению задач гражданско - патриотического воспитания со стороны Правительства РФ и Министерства образования РФ. Опубликованы нормативные документы по этой теме, в том числе «Концепция модернизации Российского образования до 2020 года», «Концепция духовно - нравственного развития и воспитания гражданина России» и др.

Согласно «Концепции духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [4] воспитание высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа РФ осуществляется в образовательных организациях страны с привлечением различных способов, методов, форм и средств воспитания. В педагогическом арсенале по развитию патриотических чувств детей наиболее эффективно себя зарекомендовали следующие методы, средства и формы патриотического воспитания:

- методы: убеждение, пример, рассказ, беседа, показ;
- средства: выставки, альбомы, фрагменты кинофильмов и т.д.;
- формы: экскурсии, классные часы, конкурсы, праздники, патриотические акции и др.

Следует отметить, чтобы проводить работу по развитию патриотических чувств с детьми начальной школы педагог должен правильно использовать источники педагогического мастерства, опыт, накопленный веками и жизненный опыт самих детей и их родственников.

В качестве условий воспитания патриотизма можно выделить следующие:

- создание благоприятного психологического климата в коллективе;
- интеграция содержания образования (проектирование такого содержания образования, которое бы способствовало усвоению ребенком культурных и других традиций своего народа, с традициями других народов).

Задачи патриотического воспитания решаются во всех видах учебной и внеурочной деятельности. Для эффективной организации воспитательного процесса, направленного на формирование гражданской ответственности и патриотизма как качеств личности, педагогам необходимо владеть соответствующей методикой, организационными формами и методами.

Список использованной литературы

1. Апиш М.Н. Формирование чувства патриотизма у младших школьников как современная психолого - педагогическая проблема // Наука в современном обществе: закономерности и тенденции развития, 2017. – С.153 - 155.
2. Вороненко А.Г. Патриотическое воспитание в России // Педагогические науки. – 2006. – № 5. – С. 12 - 19.
3. Гасанов З.Т. Патриотическое воспитание граждан // Воспитание школьников. – 2005. – №6. – С. 59–74.
4. Данилюк А.Я. Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
5. Михайлова Е.Н. Гражданско - патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности. – Краснодар: Кубанское полиграфическое объединение, 2014.
6. Устинова Н.Н. Система гражданско - патриотического воспитания школы: Активные методы и приемы. – М., 2004.– 85 с.

© Бондаренко А.С., 2017.

Бурухина О.В.

к.х.н., доцент СГУ,
г. Саратов, РФ

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ЗАЩИТА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ 20.03.01 ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

Аннотация

Рассматривается общий подход к преподаванию дисциплины «Инженерная защита окружающей среды» студентам Института химии Саратовского национального

исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского направления 20.03.01 Техносферная безопасность, профиль Промышленная безопасность технологических процессов и производств.

Ключевые слова:

Техносферная безопасность, инженерная защита окружающей среды, компетентностный подход.

Техносферная безопасность - это направление подготовки специалистов в области охраны труда, обеспечения промышленной безопасности в среде называемой Техносфера, направление подготовки специалистов, занимающихся минимизацией техногенного воздействия деятельности человека на природную среду. Впервые подготовку специалистов по данному направлению начали в 2005 году. Институт химии СГУ подготавливает бакалавров по этому направлению с 2012 года.

Целью изучения дисциплины является формирование, расширение и углубление знаний студента в области защиты природной среды и социальной сферы от неблагоприятных антропогенных и природных воздействий при комплексном освоении природных ресурсов.

Задачами и итогами изучения этого курса должно стать: приобретение знаний по экологической оценке территорий, отдельных производств и технологических решений на стадиях подготовки, проектирования и осуществления производственных процессов; знание принципов инженерной защиты окружающей среды, обоснование параметров защитных сооружений и оборудования, обеспечение надёжной эксплуатации и безопасности сооружений с учётом изменчивости характеристик окружающей среды.

При изучении данной дисциплины у учащихся формируются следующие профессиональные компетенции:

- способность решать задачи профессиональной деятельности в составе научно - исследовательского коллектива (ПК - 21);
- способность использовать законы и методы математики, естественных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач (ПК - 22).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен

знать:

- основные группы факторов, влияющих на состояние природной среды; формы воздействий и загрязнений, виды вмешательства человека в биосферу;
- объекты, методы и принципы инженерной защиты окружающей среды;
- характеристики воздействий ведущих отраслей промышленности на окружающую среду;
- закономерности распространения вредных выбросов в окружающей среде;
- основы эколого - экономического подхода к решению экологических проблем;
- методы защиты окружающей среды от загрязнений.

уметь:

- прогнозировать и оценивать последствия антропогенных и природных воздействий на окружающую среду и социальную среду;
- обосновать параметры компенсационных и защитных мероприятий и сооружений.

владеть:

- методами расчёта уровня загрязнений окружающей среды промышленными выбросами;

- методами оценки эффективности мероприятий инженерной защиты окружающей среды.

Данная дисциплина входит в вариативную часть профессионального цикла дисциплин направления «Техносферная безопасность». Она логически связана с дисциплинами «Экология», «Физика», «Химия». Освоение данной дисциплины как предшествующей желательно для изучения некоторых других дисциплин: «Технология химических процессов и производств», «Надежность технических систем и техногенный риск», «Опасные производства Саратовской области». Изучается в 6 и 7 семестрах, общая трудоемкость дисциплины 9 зачетных единиц, из них 72 часа – лекции, 72 часа – практические занятия, 144 часа – самостоятельная работа.

По результатам работы в течение каждого семестра студенты в соответствии с принятой в СГУ балльно - рейтинговой системы получают сумму баллов за активную работу на лекциях и практических занятиях, проводимых в интерактивной форме, правильное и своевременное выполнение учебных задач, в том числе ситуационных и проблемных. В качестве интерактивных методов обучения предлагается проведение по данной дисциплине:

- на практических занятиях ролевой игры «6 шляп мышления»;
- на итоговом занятии интеллектуального футбола.

© Бурухина О.В. 2017

Варламов Н.Н.
МГПИ им.М.Е.Евсевьева
3 курс

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА

Аннотация

Сегодня такое явление как экстремизм и его наиболее опасная разновидность - терроризм, не нуждается в особом представлении. Эти понятия настолько что называется «на слуху», что о них знает даже школьник. Поэтому особенно важно в современных условиях сформировать грамотную подготовку учащихся по неприятию этих разрушительных идеологий, сделать так, чтобы молодёжь навсегда поняла, что этим вредоносным идеям нет места в их жизни.

Ключевые слова:

Образование, патриотизм, экстремизм, профилактика

Подготовку подрастающего поколения к противодействию терроризму целесообразно в мягкой, ненавязчивой форме начинать ещё в дошкольном возрасте. Можно объяснить ребёнку, что общение с незнакомыми людьми на улице может быть опасно для его здоровья и жизни. Ведь ни для кого не секрет, что у террористов нет никаких моральных ценностей. Они могут использовать маленьких детей в качестве доноров внутренних органов, в качестве заложников и даже живых бомб, о чём они сами могут не догадываться.

В школе же необходим компетентный подход. У учащихся необходимо формировать на уроках ОБЖ действия при:

- а) угрозе террористического акта;
- б) при террористическом акте в различной форме (захват заложников, подрыв, применение отравляющих веществ);
- в) при действиях спецподразделений ФСБ и МВД на территории образовательной организации[1]

Но эти лишь малая часть того, что должно обеспечить образование в школе для противодействия этому злу. Важная составляющая этого подхода - введение обучения основам религиозной культуры (учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики»). Сейчас это только эксперимент, однако в дальнейшем изучение этого курса, на наш взгляд, следует сделать обязательным.

Достижение положительных результатов в этом направлении предполагает нацеленность педагога на формирование всесторонне развитой личности, уважающей другие культуры и религиозные конфессии[2]. При этом, на наш взгляд, следует различать понятия толерантность, которая сегодня зачастую принимается как все терпимость и взаимоуважение представителей различных религий.

Стоит отметить важность адресного воздействия на адресата, подверженного в той или иной степени влиянию деструктивных идей, поскольку любая акция терроризма - это с одной. Представляется, что в данном случае речь должна идти, во - первых, о точном выделении указанных категорий (то есть, дети и молодежь без отклонений в психофизиологическом развитии, а также трудновоспитуемые, девиантные подростки, деприванты и т.п.). При выделении таких категорий следует в обязательном порядке учитывать индивидуально - психологические свойства ребенка, подростка (и т.п.), а также конкретные обстоятельства и неблагоприятные условия воспитания, которые способствовали возникновению различных асоциальных проявлений и отклонений. Во - вторых, необходимо также выделить и подкатегории (имеющие ряд уточняющих характерных признаков: любимый и нелюбимый ребенок; из полной или неполной семьи и т.п.)

В - третьих, необходимо учитывать такой немаловажный фактор, что в последнее время среди детей наблюдаются игромания, компьютеромания и мания виртуальной реальности. Кстати, установление устойчивой компьютерной зависимости среди детей и подростков (а также и у представителей молодежи), на наш взгляд, в настоящее время представляет собой один из существеннейших факторов, которые имеет феноменальное воздействие на еще неокрепшее сознание детей и подростков.

С нашей точки зрения, в «группу риска» вполне могут попасть, прежде всего, трудновоспитуемые, девиантные подростки, деприванты.

Думается, что своеобразными «лидерами» в этом являются девиантные подростки, поскольку идеи экстремизма или терроризма, воспринимаемые ими, представляют для них как раз «норму», так как их сознание воспринимает реальную действительность как своеобразное «кривое зеркало». В этой связи красиво «упакованная» идеология терроризма воспринимается девиантами как призыв «разбить это зеркало», что бы мир стал им более «понятным и своим»[3].

В вузах со студентами необходимо продолжать проводить патриотическую работу, развивать правовую и религиозную культуру студентов, с целью минимизации проявления ксенофобии в нашем обществе, а также для того, чтобы наши граждане понимали особенности той или иной религии, чтобы она не была для них «тёмным царством», которое увеличивает возможность манипулятивного воздействия на их

сознание. На наш взгляд, студентам должна оказываться комплексная психологическая помощь в преодолении трудных жизненных ситуаций, ведь известно, что психологически неустойчивый человек может легко попасть в круг вербовки потенциальных террористов. Стоит активизировать работу со студентами по привлечению их к различной проектной и конкурсной деятельности по противодействию экстремизму, так как именно в рамках такой работы под руководством грамотного преподавателя строится система взглядов молодого человека на эту проблему.

Стоит отметить немаловажную роль традиционного религиозного образования в противодействии экстремизму и терроризму. Ведь именно традиционные мусульмане составляют опору государственной власти в борьбе с этим злом, оказывая большое влияние на местное население, направляя их религиозные воззрения в нужное русло.

Подводя итог, стоит ещё раз отметить важность на сегодняшний день системы образования для противодействия идеологии экстремизма и терроризма, его стрессоустойчивого характера для формирования взглядов молодого поколения, его системы ценностей и взглядов, способных в будущем серьёзно повлиять на его дальнейшую жизнь. Немаловажной остаётся и роль родителей, которые должны привить детям нетерпимость к любым проявлениям экстремизма и терроризма и научить противостоять им в повседневной жизни.

Список использованных источников

1. Глебов В.В., Тыгарт В.А. О роли образовательных организаций в противодействии терроризму // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6. с. 94 - 96

2. Роль образовательных учреждений в системе противодействия идеологии терроризма и проявлениям экстремизма [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://sibgtu.sibsau.ru/files/inf/antiterror/public/vestnyk_nak_2010_02.pdf

3. Террористическая идеология - сущность и проблемы противодействия [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://tksu.ru/Education/SitePages/Террористическая_Идеология_20_-_Идеология_20_сущность_20и_20проблемы_20противодействия.aspx

© Варламов Н.Н. 2017

Вертякова Э. Ф.,

кандидат педагогических наук, доцент,

«Южно - Уральский государственный гуманитарно - педагогический университет»,

(ЮУрГГПУ) г. Челябинск

Ласая А. С.

магистрант 3 курса, факультета подготовки УНК, (ЮУрГГПУ), г. Челябинск

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация

В статье рассматривается проблема этнокультурного развития младших школьников средствами народного творчества. Анализируются основные понятия, приводятся некоторые результаты исследования.

Ключевые слова: *этнокультура, этнокультурное развитие, народное творчество, диагностические методики.*

Система образования направлена на развитие личности подрастающего поколения, формирует у детей опыт нравственного поведения через постижение таких ценностей как любовь, истина, добро, красота, духовность. Все перечисленные ценности формируются и развиваются у обучающихся через этнокультуру и творчество. Разработка и применение национально - региональных этнических особенностей в процессе обучения помогает успешному формированию творчески активной личности.

Наше исследование было направлено на теоретическое обоснование, разработку и проверку результативности программы внеурочной деятельности, направленной на этнокультурное развитие младших школьников средствами народного творчества.

Теоретический анализ литературы показал, что народное творчество рассматривается как важное средство духовного развития личности и творческих качеств. Вопросы использования этнокультурных традиций как воспитательных средств, поднимались в работах В.Ф. Афанасьева, Г.В. Виноградова, Г.Н. Волкова, А.Э. Измайлова, Я.И. Ханбикова и др.

Методологическую основу исследования составили: основные положения этнокультурного подхода (Ю. В. Бромлей, Л. Н. Гумилев, В. А. Тишков и др.); исследования, способствующие развитию этнокультурных традиций младших школьников (В.Ф. Афанасьев, Л.Н. Гумелев, Г.Н. Волков, Г.Т. Тавадов, В.С. Кукушин, А.П. Садохин и др.); общепсихологические идеи о роли народа в создании духовной культуры, его отношения к наследию прошлого, самобытности культурных традиций разных народов, о единстве общечеловеческого и национального (М.С. Каган, Д.С. Лихачев, К.Д. Ушинский и др.).

Мы понимаем **этнокультуру как** культура конкретного этноса, которая находит свое выражение в определенном этническом самосознании материальных и духовных ценностей, проявляющихся в нравственно - эстетических нормах, в образе жизни, одежде, жилище, кухне, социально - бытовых установках, этикете, религии, языке, фольклоре и психологическом складе этноса» [1]. Еникеева А.Р. определяет этнокультурное развитие личности как процесс духовного формирования, усвоение общественно - исторического опыта через обращение к народным традициям [2]. Эффективное протекание процесса этнокультурного развития личности ребенка посредством народного творчества возможно при условии реального включения в контекст этнокультуры и социального взаимодействия, именно это способствует культурной преемственности, консолидации и солидарности российского общества. Опираясь на такую терминологию нами были выявлены педагогические возможности народного творчества и включены в разработанную программу внеурочной деятельности «Уралочка», основанную на этнокультурном подходе. Опираясь на требования ФГОС НОО определили цель программы: воспитание духовности через приобщение к ценностям и традициям народной культуры.

Учитывая, что в классе учатся дети разных национальностей (русские, татары, башкиры, немцы, таджики и цыгане), нами были использованы диагностические методики: методика «5 рисунков» Н.А. Лепской и «Шкала социальная дистанции» Э. Богардуса (вариант Л.Г. Почебут). По методике данных авторов, минимальная дистанция приводит к наиболее тесному взаимодействию людей, социальных групп, культур. Она показывает толерантное отношение людей друг к другу. Максимальная социальная дистанция является признаком

интолерантности, а это прежде всего, несклонность к компромиссу, нетерпимость, агрессивность и т.д.

Как и полагается мы провели диагностические исследования в начале и в конце 2015 - 2016 учебного года. Результаты исследования нас удивили. Если в контрольной и в экспериментальной группе уровень творческого развития, как и полагается повысился, то социальная дистанция уменьшилась незначительно. Результаты промежуточного этапа показали, что социальная приемлемость, толерантность изменилась незначительно в обеих группах, это говорит об отсутствии стремления у учащихся к интеграции с другим этносом (ЭГ – 37 % ; то в КГ – 39 %). Мы определили, что на результаты значительно повлияли степень проживания на единой территории. В коллективе произошли сплочение, но присутствует напряженность в отношениях между учащимися.

Таким образом, для этнокультурного развития средствами народного творчества одного года формирующего эксперимента недостаточно. Если за один учебный год (36 часов внеурочной деятельности), можно повысить уровень художественно - творческого развития средствами народного творчества и приобщить их этнокультуре в целом, то для изменения социальной дистанции необходимо создавать поликультурную, образовательную среду.

Список использованных источников

1. Вертякова, Э.Ф. Этнокультурное развитие дошкольников в процессе художественно - творческой деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Э.Ф. Вертякова. – Челябинск, 1998. – 156 с.

2. Еникеева, А.Р. Этнокультурные традиции как средство патриотического воспитания подростков [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук. / А.Р. Еникеева. – Казань, 2006. – 19 с.

© Вертякова, Э.Ф. Ласая А.С. 2017

Воронова Е.Н.,

канд. пед. наук, доцент СГУ им. Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов, РФ

ФОРМЫ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация

Подчеркнуто, что цель обучения иностранному языку в вузе состоит в овладении коммуникативной компетенцией. В статье описаны формы групповой работы студентов при изучении английского языка.

Ключевые слова

групповая работа, студент, вуз

С целью повышения эффективности обучения на занятиях по иностранному языку широко используется групповая работа студентов, в процессе которой происходит их самообучение и взаимообучение. При этом из существующих принципов формирования групп мы отдаем предпочтение принципу формирования гетерогенных групп, в которые

включаются студенты с неодинаковым уровнем знаний, разными способностями работать, чтобы студенты с более низким уровнем этих способностей учились у тех, у кого они выше [1].

Для работы в группах составляются карточки с заданиями по определённым темам. За определённое время каждый член группы должен проработать своё задание, «самообучиться», обучить своего партнёра и сделать выводы согласно цели занятия. В заключение проводятся занятия контроля и коррекции знаний [2].

Из групповых форм обучения в вузе мы практикуем работу студентов - консультантов (взаимоконсультирование). Наиболее подготовленный студент помогает преподавателю эффективнее восполнять пробелы в изучаемом материале, что стимулирует не только самообразование студентов - консультантов, но и побуждает стремление каждого реализовать возможность индивидуального роста.

В групповую работу мы включаем коллективную дискуссию. В институте искусств СГУ регулярно проводятся занятия - диспуты на различные темы: "Современная попмузыка", "Английский фольклор» и др.

К групповой работе относится и метод "тематически - ориентированного взаимодействия" (ТОВ) Рут К.Кон, выступающий как методологическая основа коллективной работы, когда требуется соединение в учебной ситуации потребностей и интересов всех членов группы и предполагается равная ответственность. Суть этого метода выражена в принципе "Будь сам себе голова" ("Be your own chairman"). Методика ТОВ основывается на том, что каждая коллективная интеракция содержит три фактора, которые образно можно представить как углы треугольника: • Я (каждая участвующая личность); • мы (группа); • тема (общее задание) [3, с. 73 - 79]. В этом случае мы используем "метод жужжания пчелы", когда присутствующие разбиваются на группы и вполголоса обсуждают задачу. Затем капитаны команд выступают с ответом. В таких малых группах наблюдается явление "раскованности", студенты свободно высказывают свои мысли. Этот метод делает членов подгруппы единомышленниками. Например, группе студентов на одном из занятий предлагалось составить краткое выступление на тему "USA: with facts and brief". В качестве наглядного материала предлагалось воспользоваться буклетами с картой США, фотографиями и краткими сведениями о стране в некоторых областях: population, geography, education, national holidays, government, history. Другой группе предлагалось подготовить сообщение на тему "Statue of Liberty". В качестве опорного раздаточного материала выступали: изображение статуи с её размерами, ключевые слова и предложения: "The place on which she stands", "Gift to the United States", "Symbol", "National monument", "the "father" of the Statue of Liberty", " the sculptor who designed the Statue of Liberty" и другие.

На другом занятии одной группе обучающихся предлагалось подготовить викторину на тему "London through questions". Составлялся список вопросов о фактах из истории города, о его достопримечательностях, планировке, уличном движении, церемониях, проводимых в столице Великобритании. Другая группа составляла план туристического маршрута по Лондону. Студенты сами предложили ввести элементы драматизации: один из студентов играл роль директора туристической фирмы, другой – роль гида, несколько человек были туристами. В конце таких занятий с интересом проходит диспут о том, что нового студенты узнали, в каких областях им не хватило знаний (в культурологической, языковой, трудности в общении с сокурсниками). Они учатся представлять себя в группе и

анализировать свой опыт и ошибки (рефлексия). Молодые люди легче воспринимают предложения и критику от своих сверстников, нежели от педагогов. На таких занятиях работают все обучающиеся. Они учатся слушать и слышать, чувствуют себя раскованно.

Мы считаем, что все перечисленные выше формы работы на занятиях по иностранному языку в вузе будут способствовать качественной подготовке современных специалистов.

Список использованной литературы:

1. Лукашенко Н.П., Муравьёва Н.И. Технология организации групповой деятельности учащихся в учебном процессе // Педагогика сотрудничества: проблемы образования молодёжи: сб. науч. тр. Вып. VII. Саратов: Изд - во Слово, 2001. С. 117 - 123.

2. Воронова Е.Н. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Организация самостоятельной работы студентов. Сипакова И.Н., Александрова Е.А., Могилевич Б.Р., Базылева Р.М., Воронова Е.Н., Кубракова Н.А., Зайцева М.А., Саунина Е.В. Коллективная монография. Саратов: Изд - во «Техно - Декор», 2015. С. 70 - 101.

3. Suzanne F. Peregoy, Owen F. Boyle. Reading, Writing, and Learning in ESL: A Resource Book for K - 12 Teachers. Second Edition. Longman. 1997.

© Воронова Е.Н., 2017

Давыдова Е.А.

канд. фил. наук, магистрант 3 курса ОГУ,
г. Оренбург, РФ

Карабаева Е.М.

магистрант 3 курса ОГУ,
г. Оренбург, РФ

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Актуальность обусловлена тем, что сейчас электронное обучение становится очень востребованным, т.к. позволяет обучаться, не отрываясь от привычного образа жизни. Цель нашей статьи: уточнить статус электронного обучения в дихотомии «электронное обучение – традиционное обучение». Для этого нами использовались описательно - аналитический метод, методы дефиниционного и классификационного анализа, а также прием классификации и систематики. В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что электронное обучение может носить формальный или информальный характер.

Ключевые слова:

Электронное обучение, традиционное обучение, формальное образование, неформальное образование, информальное образование.

Рассмотрим различные виды образования, которые могут характеризовать статус электронного обучения и традиционного обучения.

Образование может быть формальным или неформальным, а также информальным. Рассмотрим подробнее каждый вид.

При формальном образовании обучение происходит в аккредитованных государством учреждениях в соответствии с установленными рабочими программами и документами о квалификации. Оно завершается выдачей документа об образовании – диплома государственного образца. Примерами организаций формального образования могут служить колледжи, вузы, курсы повышения квалификации, и т.д.

Целями неформального образования обычно являются развитие общей культуры, профессиональный рост, улучшение профессиональных навыков, для того, чтобы закрепиться на работе, или достичь дальнейшего карьерного роста. Иногда получение новых знаний и навыков вовсе не требует документального подтверждения. Например, когда по работе сотрудники изучают новые языки или новые программы для работы с компьютером. Такие полученные навыки обычно не нуждаются в документальном подтверждении. Неформальное образование обычно не регулируется или плохо регулируется со стороны государства. Оно основывается на индивидуальной заинтересованности [3, с. 12].

Вместе с формальным и неформальным видами образования выделяется и информальное.

Информальное обучение – это обучение, происходящее в повседневной жизни, в кругу семьи, на рабочем месте или в свободное время. Такое обучение не имеет четкой структуры и не ведет к получению официального документа об образовании. Само слово «информальный» предполагает, что такой вид обучения происходит без формальных процедур. Информальное обучение в принципе совпадает с активностью и деятельностью любого взрослого человека. Определенные элементы учения и научения присутствуют во всех формах его обычной жизни. И уже не так важно, как человек получил знания и умения, необходимые для эффективной деятельности, важно, чтобы он ими обладал. Например, стихийное самообразование в виде самостоятельного поиска ответов на интересующие вопросы, учение по методу проб и ошибок, обогащение духовного мира через книги, посещение различных культурных мероприятий и участие в каких-либо культурных событиях, взаимообучение в ходе совместного выполнения тех или иных задач [1].

Основное отличие неформального обучения от информального состоит в том, что информальное обучение носит спорадический характер и само по себе несистемно, а неформальное обучение в принципе систематично, но не имеет документального подтверждения или полученные дипломы / сертификаты не являются образовательными документами, которые признаются государством как официальные.

Таким образом, получается, что традиционное обучение априори всегда формально, а вот статус электронного обучения четко не установлен. Рассмотрим различные точки зрения на электронное обучение.

В самом общем значении электронное обучение – это общее понятие, которое используется для описания различных электронных технологий (интернет, радио и т.д.) в образовании с упором на обучение через интернет [4, с. 7].

Неудивительно, что при такой интерпретации электронное обучение проигрывает традиционному, по мнению портала [http: // www.ed - today.ru](http://www.ed-today.ru) [5]. Один из основных

дискутируемых пунктов – это то, что в результате электронного обучения невозможно получить диплом или сертификат, который будет признан как официальный документ об образовании. Проанализируем сложившуюся ситуацию.

Рассмотрим подробнее, что же представляет собой электронное обучение.

По мнению Каменевой Т. Н., существуют следующие виды электронного обучения:

1) локальное электронное обучение (электронное самообучение или самоуправляемое e - обучение);

2) дистанционное электронное обучение, управляемое преподавателем асинхронно;

3) дистанционное электронное обучение в режиме реального времени [2, с. 52].

Локальное электронное обучение представляет собой асинхронно - локальную организацию обучения, в основе которого находится интенсивная индивидуальная деятельность обучающихся и электронные учебные ресурсы и различные мультимедиа в рамках конкретного электронного средства. Электронные учебные ресурсы размещены на компьютере студента или на каком - либо внешнем носителе. Они работают в автономном режиме и содержат гипертекстовые и мультимедийные учебные курсы, электронные тесты, презентации, тренажеры, тестовые задания, таблицы, учебно - методические материалы и т.д.

Дистанционное асинхронно управляемое обучение – это такая форма электронного обучения, которой асинхронно управляет преподаватель. Вид дистанционного обучения, при котором студенты изолированы физически друг от друга. Их взаимодействие происходит асинхронно с помощью преподавателя. Такое обучение представляет собой асинхронно - удаленную организацию, в основе которой лежит процесс постоянного обмена информацией между студентами и преподавателем.

Дистанционное электронное обучение в режиме реального времени представляет модель синхронно - удаленного обучения. Взаимодействие между преподавателем и студентами происходит в режиме реального времени. Модель синхронно - удаленного обучения предполагает объединение студентов в виртуальные учебные коллективы [2].

Также мы предлагаем четвертый тип – это различные мультимедийные курсы, представленные на обучающих (образовательных) платформах, таких как Coursera [6] или FutureLearn [7]. У всех желающих есть возможность зарегистрироваться на этих платформах, записаться на интересующий курс, а потом слушать лекции и выполнять задания. После успешного обучения можно заказать диплом о прохождении какого - то цикла лекций, при этом такие сертификаты уже официально признаются работодателями как полноценные дипломы. Так на Coursera можно даже купить курс от одного из ведущих мировых вузов, успешно на нем обучаться, написать своего рода дипломный проект, а в случае успешной защиты, получить диплом мирового уровня, который признается в западных странах.

В результате анализа всех 4 видов электронного обучения получается, что современное электронное обучение в принципе может носить формальный или неформальный характер в зависимости от ситуации. Так если обучение проходит без получения официального документа, то это неформальное образование, а если с получением сертификата или диплома, то формальное. Понятие «информальное образование» в этом случае не может применяться, т.к. электронное обучение носит систематический характер, а не спорадический как при информальном.

Список использованной литературы:

1. Бугайчук К. Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение: сущность, соотношение, перспективы [Электронный ресурс] / К. Бугайчук. – Режим доступа: <http://www.e-learning.by/Article/Formaljnoe-neformaljnoe-i-informaljnoe-distancionnoe-obuchenie-suschnostj-sootnoshenie-perspektivy/ELearning.html>
2. Каменева Т. Н. Технологии, методы и средства электронного обучения [Текст] / Т. Н. Каменева // Управляющие системы и машины. – 2015. – № 1. – С. 47 - 56.
3. Руткаускьене Д., Кубилюнас Р., Гудониене Д., Цыбульскис Г., Сук А. Ф., Синельник И. В., Сидоренко А. Ю., Осина Т. Г. Технологии и ресурсы электронного обучения [Текст] / Д. Руткаускьене, Р. Кубилюнас, Д. Гудониене, Г. Цыбульскис, А. Ф. Сук, И. В. Синельник, А. Ю. Сидоренко, Т. Г. Осина. – Харьков: Изд - во «Точка», 2011. – 352 с.
4. Сергеев А. Г. Введение в электронное обучение [Текст] / А. Г. Сергеев. – Владимир: Изд - во ВлГУ, 2012. – 182 с.
5. <http://www.ed-today.ru>
6. <https://www.coursera.org/>
7. <https://www.futurelearn.com/>

© Давыдова Е.А., Карабаева Е.М., 2017

Дерова К. В.,
студент 4 курса
факультета иностранных языков
МГПИ им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Республика Мордовия

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассматриваются способы применения фразеологических единиц на уроке немецкого языка с целью формирования социокультурной компетенции, а также предлагается ряд упражнений с фразеологизмами, которые способствуют формированию социокультурной компетенции на старшей ступени обучения немецкому языку.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, фразеологическая единица, методика обучения иностранному языку.

Актуальность данной статьи обуславливается тем фактором, что перемены, происходящие в социуме, сформировали реальную потребность в практическом изучении иностранных языков. При изучении какого - либо языка должен совершаться не только процесс понимания «чужой культуры», но и «диалог» культур.

Термин «компетентность» уже давно введён в понятийный аппарат отечественной педагогики. Компетенция – производное слово от компетентности, она понимается как конкретная область приложения знаний, умений и навыков, помогающие индивидууму в

своей совокупности взаимодействовать с окружающим миром в различных для него ситуациях.

Формирование социокультурной компетенции является неперменной составляющей в процессе обучения иностранному языку. Данное понятие занимает место первостепенной важности в теории межкультурной коммуникации, так как благодаря внедрению в урок социокультурной компетенции учащиеся изучают не только свой родной язык и культуру своей страны, но и язык другого народа, приобщаются к культуре чужой страны.

На сегодняшний день проблема социокультурного содержания обучения иностранному языку освещена во многих работах отечественных и зарубежных исследователей (Т. Е. Воронкова [1], В. В. Сафонова [4], Н. Г. Муравьева [3] и другие).

Исходя из позиции Н. Г. Муравьевой, социокультурная компетенция представляет собой интегративную характеристику личности, предполагающую наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включая способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных жизненных ситуациях, с опорой на собственный смысловой опыт, который автор обозначает как доминирующий компонент социокультурной компетенции [3].

В. В. Сафонова в социокультурной компетенции в качестве составляющих выделяет лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции [4].

Процесс изучения фразеологических единиц открывает колоссальный потенциал для речевого, умственного и эмоционального развития. Преподаватель вовлекает учащихся в активную умственную деятельность и увеличивает их интерес и мыслительные способности, дает четкое толкование фразеологизмов, при этом объясняет их смысл путем рассуждений.

В процессе обучения немецкому языку на основе применения фразеологического материала на старшей ступени можно выделить следующие упражнения, которые способствуют формированию социокультурной компетенции.

1. Работа с лексическим аспектом:

- а) правильно выбирать слова (словосочетания) в соответствии с коммуникативным намерением;
- б) правильно сочетать фразеологические единицы в синтагмах и предложениях;
- в) раскрыть с помощью контекста значения слов;
- г) поиск фразеологических эквивалентов в тексте, которые соответствуют русским эквивалентам.

2. Работа в грамматическом аспекте:

- а) образование грамматических форм или конструкций с применением фразеологических единиц;
- б) выбор и употребление фразеологизмов в различных грамматических конструкциях в зависимости от ситуации общения;
- в) прочтение и восстановления диалога с пропусками, опираясь на предложенные фразеологические единицы.

3. Творческие задания с фразеологическим компонентом:

- а) составление кроссворда посредством ввода в данный кроссворд фразеологизмов;
- б) разыгрывание сценок с использованием фразеологизмов в речи учащихся;
- в) участие в викторине, в которую включены различные фразеологические единицы;

г) написание письма вымышленному другу из Германии, также с включением в письмо фразеологизмов.

4. Лексические игры. Также важным является для урока введение различных игр, способствующих всестороннему развитию учащихся, расширению их кругозора. Лексические игры помогают активизировать, закрепить усвоенный материал, корректировать знания, умения и навыки. Использование игровых методических разработок на уроке является мощным стимулом к овладению немецким языком [2]. Из лексических игр на уроке можно применить игры на карточках, различные виды соревнования (квесты), тесты, загадки и многие другие виды.

В заключении стоит отметить, что, к сожалению, на сегодняшний день мало уделяется внимания применению фразеологизмов на уроке иностранного языка. Несмотря на это, фразеологические единицы являют собой всеобъемлющее средство обучения иностранному языку с социокультурным содержанием.

Список использованных источников

1. Воронкова, Т. Е. Работа с аутентичными текстами, содержащими интеркультурный компонент / Т. Е. Воронкова // Иностранные языки в школе. – №7. – 2004. – С. 37–40.

2. Левина, Е. А. Ролевая игра как средство формирования межкультурного общения на английском языке в старших классах / Е. А. Левина, В. И. Ануфриева // Перспективы науки – 2017 : сб. материалов VII Международного конкурса научно - исследовательских работ (24 ноября 2017 года). Том I (Социально - гуманитарные науки) / Научный ред. д. э. н, проф. А. В. Гумеров. – Казань : Рóкета Союз, 2017. – С. 117–122.

3. Муравьева, Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143.

4. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур изучаемого языка / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 187 с.

© Дерова К. В., 2017

Дерова К. В.,
студент 4 курса
факультета иностранных языков
МГПИ им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Республика Мордовия

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ И АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье представлена информация о сущности понятия *социокультурная компетентность*. В последнее время становится актуальным использование социокультурного компонента в процессе обучения иностранным языкам. Это вызвано

социальным фактором, активизацией коммуникации между Россией и зарубежными странами. Учитель должен вносить в урок социокультурный компонент, чтобы приобщить учащихся к иной культуре, повысить общий уровень воспитания в процессе изучения новых социокультурных знаний, а также расширять кругозор.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, компетентность, методика обучения иностранным языкам.

Являясь неперменной единицей в процессе обучения иностранному языку, понятие *социокультурная компетенция* занимает не последнее место в теории межкультурной коммуникации. Социокультурная компетенция (англ. *sociocultural competence*) – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально - культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом [2].

Играя значимую роль в развитии личности учащегося, социокультурный компонент позволяет обучающемуся ознакомиться с культурным наследием той страны, язык которой изучает, а также найти явные различия с культурой своей страны. Благодаря этому у учеников повышается уровень общей культуры. Социокультурная компетенция расширяет социальный и культурный кругозор учеников, а также побуждает их к познавательной и умственной деятельности.

Г. А. Воробьев выделяет следующие элементы социокультурной компетенции.

1. Лингвострановедческий компонент. Лингвострановедческие знания – знания лексических единиц с национально - культурной семантикой и умение их применить в ситуации межкультурного общения. Такие лексические единицы, в частности, представляют собой устойчивые словосочетания, исторически сложившиеся в процессе развития стран изучаемого языка: поговорки и пословицы, фразовые обороты и пр. Этот компонент позволяет учащимся получить представление о специфике иноязычной культуры, ее традициях.

2. Социолингвистический компонент описывает языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, социальных групп, диалектов, регистры общения.

3. Социально - психологический компонент дает представление о культурно - обусловленных сценариях, национально - специфических моделях поведения, вкпе с соответствующей каждой ситуации лексикой.

4. Культурологический компонент. Очевидно, что такие знания (история, культура, социокультурные особенности) при их уместном использовании приведут к успешному общению с представителями другой культуры [1, с. 31].

Из всего вышеперечисленного стоит сказать о том, что данная компетенция связана неразрывно с лингвострановедческими, социально - психологическими и культурологическими знаниями.

Можно выделить следующие этапы образования социокультурной компетенции:

1) выбор адекватных ситуации средств общения (необходимость учитывать регистр общения в зависимости от общественных или возрастных групп, участвующих в общении) при взаимодействии с представителями других стран;

2) получение общих знаний о безэквивалентной лексике (междометия, принятые сокращения, устойчивые обороты и выражения и пр.);

3) получение знаний о культурных ценностях страны, табу, географических особенностях;

Отдельно стоит подчеркнуть важность формирования навыков вежливого поведения, так как имеются существенные различия в понимании вежливого отношения в нашей стране по сравнению со странами изучаемого языка. Учителю необходимо обсудить с учениками, почему и в каких случаях нужно вести себя вежливо, что может произойти в случае невежливого поведения, как нужно работать со своими эмоциями и чувствами при реакции на чье-либо поведение. В качестве примера рекомендуется привести случаи вежливого и невежливого поведения и их последствия.

На сегодняшний день возрастает роль социокультурной компетенции, обогащающей и наполняющей смыслом взаимодействие представителей разных стран. Учитель иностранного языка должен формировать, развивать у обучающихся навыки социокультурной компетенции через этикет, выбор правильных регистров общения с людьми разного возраста, пола и групп, знание, понимание и принятие традиций иноязычных стран.

Список использованных источников

1. Воробьев, Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (Поиск эффективных путей) / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – С. 30–35.

2. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс] URL : http://methodological_terms.academic.ru/.

© Дерова К. В., 2017

Джабраилов А.Л.

Старший преподаватель кафедры математического анализа,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», Россия, г. Грозный

ВЫСШАЯ ШКОЛА: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Аннотация

Статья посвящена вопросам системы образования в высшей школе и взаимосвязи с системой среднего образования учащихся. О недостатках и преимуществах болонской системы образования. Об особенностях европейской системы образования и возможность некоторой корректировки в российских условиях. О более широком использовании программ специалитета в системе образования, использовании программ направления

подготовки бакалавров при более унифицированных направлениях подготовки. О приоритете преподавания математических дисциплин во многих направлениях подготовки бакалавров. Об изменениях происходящих при преподавании и обучении в динамично меняющихся экономических, технологических и социокультурных условиях.

Ключевые слова

Высшая школа, болонская система образования, тьютеры, дорожная карта, математические дисциплины.

Не утихают споры относительно введения болонской системы высшего образования в России. Многие считают, что это было сделано в период разброда и шатаний, другие что мы наконец то вписались в европейскую систему высшего образования введением этой системы. Несколько отошли на второй план и утихли дискуссии вокруг ЕГЭ.

Конечно это связано прежде всего с тем, что материалы по единому государственному экзамену приводятся к соответствию программе по дисциплине, почти отсутствуют тесты открытого типа там, где есть необходимость выбирать правильный ответ. Если и есть тесты открытого типа, то в заданиях такого рода необходимо выбирать два или три правильных ответа. Совершенствуются и тесты закрытого типа, тесты на сопоставление, на алгоритм. Безусловно не всё так просто с приведением материала по дисциплине в соответствие с программой. Можно утверждать, что тесты не выходят за пределы осваиваемой школьной программы по дисциплине, но это не всегда так. Хотя и здесь приводится довод, что не все ученики должны уметь решать задания сложного уровня, но должны попытаться. И здесь происходит самое интересное, как и в самой школе, так и за пределами появилась огромная армия репетиторов, заточенная на натаскивание учащихся именно на выполнение учащимися тестов ЕГЭ. По некоторым данным до 50 процентов учащихся занимается с репетиторами, а в Москве и Санкт - Петербурге до 70 процентов. Правильно ли это? Ведь школа призвана не для создания проблем в обучении, а проблемы то возникают. Возникает вопрос: какая взаимосвязь между преподаванием в средней и высшей школах?

Для понимания давайте вернёмся к болонской системе образования, у которой есть как множество сторонников, так и противников. Конечно каждая из сторон приводит множество доводов за и против этой системы высшего образования. Наиболее весомый довод, что молодые люди получают там блестящее образование. Может быть, но неужели эти же молодые люди получили бы у нас образование хуже? Ведь уезжают учиться лучшие, и понятно, что они больше мотивированы на получение знаний.

Можно было бы и согласиться с этой системой преподавания если бы мы зеркально взяли бы её. Но ведь нет. Говорят, мы взяли лучшее. Допустим. А как же тогда система тьютеров преподавания при болонской системе? У нас же действует предписание дорожной карты 1 преподаватель - 12 студентов.

Касаясь преподавания математических дисциплин отметим, что методика чтения лекций и проведения практических занятий математических дисциплин должна способствовать развитию форм математического мышления студентов, таких как:

аналитически - формульное, логико - дедуктивное, образно - геометрическое, индуктивно - эмпирическое. Например, происходит изменение формата обучения в Финляндии: оно должно стать более «коллективным»; малые группы, больше командной работы [2, с. 43].

Что же происходит на кафедрах? Да, остаются более опытные возрастные, кандидаты, доктора. А как растить замену, молодые кадры, как решать проблему преемственности поколений? Ведь доходит до абсурда преподаватель читает лекции по 12 - 15 предметам, а в случае болезни преподавателя невозможно найти замену. Конечно это всё частности. Но из них складывается картина системы преподавания в высшей школе.

Не могу не коснуться преподавания математики в высшей школе. Что же мы видим в практике преподавания математики будущим экономистам? Признаем, что фактически преподавание математики в высшей школе, в частности для экономистов, медленно, но верно сводится к нулю. При этом в учебниках по высшей математике для экономистов настолько широко излагается материал, что для его изучения, при нынешней учебной программе, понадобился бы десяток лет. Но это хотя бы учебники по направлению подготовки экономика, однако на самом деле часто рекомендуемыми учебными пособиями являются ухудшенные варианты для студентов технических специальностей.

Не будем в данной статье останавливаться на том, что происходит по другим направлениям подготовки. В соответствии с действующими нормативными документами по этим направлениям для зачисления в вуз предусмотрена сдача профильного ЕГЭ по математике, однако учебный план реализуемый в вузе не предусматривает изучение этого предмета, при этом не нарушается ФГОС. Не нонсенс ли? [3, с. 24].

Необходимо идти вперёд, используя опыт передовых стран в образовании, того же Израиля, который, кстати, также использует учебники А.П. Киселёва по арифметике, алгебре, геометрии; Финляндии, которая в последнее время достигла колоссальных успехов в области реформ в образовании [1, с. 59].

Почему - то эти страны не боятся использовать опыт советской системы образования. Поэтому и нам в некоторых вопросах не мешает вернуться к забытому старому при этом брать из опыта других стран необходимо только то, что даёт позитивный результат.

Список использованной литературы

1. Джабраилов А.Л., Ярычев Н.У. От традиционного к компетентностному подходу в образовании / А.Л. Джабраилов, Н.У. Ярычев // Материалы IX международной научно - практической конференции: Фундаментальная наука и технологии - перспективные разработки. –2016. – С. 59–61.

2. Джабраилов А.Л., Ярычев Н.У. Финский и японский опыт развития компетентностного подхода в обучении / А.Л. Джабраилов, Н.У. Ярычев // Материалы XVII Международной научно - практической конференции г. Белгород, – 2016. – № 8–4 – С.43–46.

3. Джабраилов А.Л. о некоторых проблемах преподавания математики в высшей школе / А.Л. Джабраилов // Сборник статей Международной научно - практической конференции «Роль науки в современном мире» (Уфа, 01.09.2017 г.). – Стерлитамак: АМИ, 2017. – С. 24 - 27.

© Джабраилов А. Л., 2017

Игнащенко А. А.

магистрант 2 курса исторического факультета АлтГПУ
г. Барнаул, Российская Федерация

Тырина М. П.

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики АлтГПУ
г. Барнаул, Российская Федерация

УЧЕБНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ ИСТОРИИ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

В данной статье раскрывается роль исследовательской деятельности на уроке истории, дается характеристика ее образовательных результатов.

Ключевые слова

Исследовательская деятельность, краеведение, проектная деятельность, история.

Модернизация российского образования, а также современный процесс информатизации ориентируют школу и учителя на новый результат их деятельности. Новые социальные запросы диктуют новые цели образования. В связи с этим федеральный государственный образовательный стандарт ставит своей целью развитие и воспитание личности, способной к активной познавательной деятельности на всем протяжении жизни, готовой к постоянному пополнению и обновлению полученных знаний, к самореализации и саморазвитию.

В свою очередь, одной из главных целей школьного исторического образования является формирование интеллектуальных и информационных умений, развития у учащихся исторического мышления и способностей использовать приобретенные знания и умения в образовательных учреждениях и повседневной жизни [1, с. 68].

Необходимо готовить учащихся к тому, что знания важно не только усваивать, но и преумножать, творчески перерабатывать, практически их использовать. Современная общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, развивать ключевые компетентности, определяющие современное качество образования.

Для решения задач воспитания и образования школьников сегодня важны не только содержание образовательных программ, но и используемые технологии обучения. В последнее время повышается роль таких педагогических технологий, которые в большей мере соответствуют целям модернизации современной системы образования. Одной из них является технология по развитию исследовательской деятельности учащихся [5, с. 188].

Под учебно - исследовательской деятельностью школьников большинство педагогов понимают процесс решения ими различных научных, учебных и личностных проблем, который нацелен на построение субъективно нового знания. Исследовательская работа позволяет строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, ориентируясь на его личные интересы и ценности [3, с. 16].

Одной из основных задач исследовательской деятельности является практическое применение предметных знаний в процессе обучения. Плюсом данной педагогической технологии является широкое практическое применение способностей подростков, которые сочетают различные виды познавательной деятельности. Исследовательская деятельность направлена на формирование творческих качеств у подростков, что способствует развитию коллективной работы и приводит к их профессиональной ориентации [2, с. 48]. Именно исследовательская работа в процессе обучения позволяет школьникам стать непосредственными участниками творческого процесса, а не простыми потребителями готовой информации.

Возможности применения исследовательской технологии разнообразны, это: задания, связанные с урочной деятельностью, кружковая работа, проекты - зачеты по окончании раздела или элективного курса и т.д.

Исследовательская деятельность школьников является неотъемлемой частью образовательного процесса в области истории. Она имеет большой потенциал при проведении исследований в изучении истории родного края, своей семьи.

Наиболее результативными с точки зрения восприятия школьниками основных этапов исследовательской деятельности являются историко - краеведческие проекты, которые реализованы по материалам локальной или региональной истории. По содержанию их можно разделить следующим образом:

- проекты по реконструкции, описывающие историю конкретного локального объекта (предприятия, завода)
- проекты - реконструкции, выполненные на материале истории конкретной семьи, рода;
- проекты, реконструирующие преломление общероссийских процессов в истории одного или нескольких объектов: селений, района, промышленных предприятий;
- проекты, описывающие политическую или творческую биографию кого - либо из земляков [4, с. 267].

В процессе учебно - исследовательской работы и выполнения школьниками творческих заданий на основе краеведческого материала происходит их приобщение к решению значимых культурных, политических и нравственных проблем. У учащихся проявляется интерес к происходящим событиям, формируется чувство сопричастности с историей своего региона. Краеведение позволяет учащимся от близких фактов и явлений, доступных непосредственному наблюдению, провести линию к более глубоким выводам и обобщениям исторической науки, т.е. организовывать процесс познания наиболее естественным и доступным путем [6].

Таким образом, использование учебно - исследовательской деятельности на уроках истории открывает широкие возможности, так как включение исследовательской деятельности в задания по работе с различными средствами обучения, раскрытие познавательного процесса через доказательство или изложение идей, а также проведение

научного исследования создают оптимальные условия для проявления инициативы, творческого применения полученных знаний учащимися, умения находить неожиданные решения. Это способствует саморазвитию и самореализации каждого обучающегося в жизни.

Список использованной литературы

1. Бехтенова Е.Ф. Педагогические условия создания мотивационной основы познавательной деятельности школьников на уроках истории [Текст] / Е.Ф. Бехтенова // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №2. – С. 67 - 72.
2. Нестерова В.П. Проектная и учебно - исследовательская деятельность обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности [Текст] / В.П. Нестерова // Вестник ТОГИРРО. – 2015. – № 2(32). – С. 48 - 49.
3. Тысько Л.А. Исследовательская деятельность учащихся в общеобразовательной школе [Текст] / Л.А. Тысько // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 4. – С. 14 - 22.
4. Филаткина Р.П. Исследовательская деятельность учащихся в сельской школе: из опыта работы [Текст] / Р.П. Филаткина // Исследователь. – 2010. – № 2. – С. 264 - 269.
5. Ченцова С.А. Научно - исследовательская деятельность учащихся на уроках истории и во внеурочной деятельности [Текст] / С.А. Ченцова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 41. – С. 188 - 190.
6. Юсова М.Г. Повышение уровня мотивации обучающихся на уроках истории и во внеклассной работе через организацию исследовательской деятельности на основе краеведческого материала [Электронный ресурс] / М.Г. Юсова // Режим доступа: <http://cronao.ru/images/doc/aktualnyj-pedagogicheskij-opyt/VD/Usova.docx>

© Игнатенко А.А., Тырина М.П., 2017

Ионова Е.Н.

ст. преподаватель ВлГУ,
г. Владимир, РФ

Исаева А.О.

студентка 3 курса ВлГУ,
г. Владимир, РФ

СРАВНЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ РФ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация

В статье представлена сравнительная характеристика ведущих ВУЗов России и Соединенного Королевства в области исторических наук. Особое внимание уделено стоимости, срокам и формам обучения. На основе сравнительного анализа удалось выявить ключевые показатели совершенствования предоставления образовательных услуг. В результате проведенного опроса было установлено, что для повышения престижа ВУЗу

необходимо внедрять новые формы учебного процесса, а также особое внимание уделять разработкам программ стажировок, работам в малых группах и участию в конференциях.

Ключевые слова:

Историческое образование, научная деятельность, тьюторство, конференции, обмен студентами, стажировки

Мировые ученые отмечают, что 21 век должен быть веком гуманитарного знания, то есть знания о человеке. Сегодня происходит постепенное сращивание различных отраслей науки, однако историческое образование остается фундаментальным. В свете повсеместных вольностей в трактовках исторических фактов, вопрос о предоставлении качественного исторического образования стоит особенно остро.

Россия вступила в Болонский процесс и уже несколько лет идет по пути реформирования высшего образования. Достигнув определенных результатов, мы все еще догоняем мировое сообщество и пытаемся выработать систему компетенции, отвечающих социальному заказу.

В работе представлены результаты сравнения систем исторического образования в России и Великобритании на примере двух российских вузов - МГУ, СПбГУ и Британских - Oxford Brookes University и University of Greenwich. Нами были выявлены общие для обеих стран тенденции в гуманитарном образовании, выявлена их специфика, и сделана попытка ответить на вопрос, что лучшее Россия может перенять у одной из старейших систем образования.

Мы сравнивали модели исторического образования по следующим критериям: содержание и стоимость образования, особенности обучения иностранных граждан, возможность дальнейшего трудоустройства.

Таблица 1. Сравнительная характеристика российских ВУЗов и Соединенного королевства

	МГУ	СПбГУ	Oxford Brookes University	University of Greenwich.
Наличие разнообразных программ обучения	распределены студенты по 14 кафедрам исторического факультета	Распределение студентов по 5 кафедрам исторического факультета	Исторический факультет предлагает 18 различных программ получения высшего образования	Студентам предлагают 4 программы обучения: история и политика, история и английский, история и социология, история.
Стоимость (за год)	от 310 тыс. руб. [1]	192 400 тыс. руб. [2]	£16,230 - £19,915 [3]	£8,250 [4]

Бесплатное образование иностранных студентов	Присутствует, но не для всех стран. Обучение ведется соответственно на русском и английском языках. Необходимо свободно владение языком.		
Возможность дальнейшего трудоустройства	Выпускник готов работать в качестве педагога в детских и юношеских досуговых центрах, культурно - просветительских и образовательных центрах, преподавателя в средних и средних специальных учебных заведениях, научного работника, сотрудника архивов, музеев и библиотек, творческого работника, сотрудника средств массовой информации, редакций и издательств, специалиста по историко - культурному и познавательному туризму, экскурсовода [1] [2].	Выпускники могут заниматься политикой, исследованиями, преподаванием, администрированием, оказывать библиотечные и информационные услуги, управлять музеями, заниматься журналистикой, работать в издательском бизнесе. Некоторые варианты дальнейшей карьеры могут потребовать продолжение обучения [3] [4].	
Основные формы обучения	Университеты сохраняют классический стиль преподавания. Главными формами являются лекции, семинары, лабораторные работы	Предоставляют по сравнению с Россией такие нестандартные формы работы, как независимые исследования, обучение в малых группах, разнообразные научно - исследовательские проекты, стажировки.	
Стипендии для иностранных граждан	Граждане некоторых стран (в основном - Белоруссии, Казахстана и Киргизии), имеют право поступления на места, финансируемые за счет средств федерального бюджета, на правах равных с гражданами РФ[1] [2].	Нет	Есть Студентам из многих стран (таких как Россия, Колумбия, Камбоджа, страны ближнего востока, Турция и др.) присуждается стипендия в размере 1 000 фунтов стерлингов[4].

В МГУ и СПбГУ неотъемлемыми и существенными характеристиками научно - исследовательской деятельности исторического факультета являются: организация, проведение международных и общероссийских научных конференций, многие из которых

проходят на регулярной основе и имеют сложившуюся и отработанную структуру. Они дорожат своей научной репутацией и ведут работу диссертационных советов; издательскую деятельность; издают журналы; публикуют учебники, учебные пособия и хрестоматии, антологии, учебные программы[1], [2]. Университеты предлагают студентам доступ к комплексу музеев, библиотек и архивов, что обеспечивает их вовлеченность в профессиональную среду и непосредственное соприкосновение с историко - культурными памятниками.

Oxford Brookes University и University of Greenwich интегрируют в процесс обучения такие курсы, как политика, иностранный язык и социология. В Оксфорде научно - исследовательские центры обеспечивают координацию студенческих и исследовательских проектов совместных с преподавателями. В университетах осуществляется административно - командная работа, а также организуются семинары, конференции и практикумы. В учебных заведениях эффективно осуществляются совместные международные проекты на базе сложившихся научных коллективов кафедр и факультетов, а также разрабатывается стратегия финансирования и продвижения результатов исследований внутри ВУЗа и за его пределами[3].

Институт Гринвича использует все преимущества своего исторически - культурно богатого расположения и близости к центру Лондона. Студенты имеют право посещать бесплатно музеи и архивы. В преподавании профессорско - преподавательский состав активно опирается на свои научные интересы и публикации. Институт предлагает широкие поля для исследований, такие как гендерная история, изучение Османской империи, Первой Мировой войны, а также изучение морской и экологической истории[4].

С целью выяснить мнение студентов, обучающихся на историческом профиле, нами был проведен опрос среди студентов ВлГУ. Целью исследования было выявить их предпочтения в выборе учебного заведения и его обоснование.

На вопрос «хотели бы Вы учиться в Великобритании» 45 % респондентов ответили положительно, 30 % опрошенных отметили, что их уровень владения английским языком недостаточно высок для учебы, 20 % не смогли бы оплачивать свое обучение, и 5 % воздержались от ответа.

Большинство респондентов предпочло бы платное обучение в Великобритании (45 %) платному обучению в России (30,5 %), не смотря на стоимость. Подавляющее большинство опрошенных не боится остаться без работы после окончания обучения, так как считают, что будут востребованными специалистами, однако 25 % испытывает неуверенность в будущем.

Опрошенные студенты считают, что для поднятия авторитета гуманитарных направлений и профилей ВУЗы должны предоставлять гарантии дальнейшего трудоустройства, создавать программы стажировок, чаще проводить конференции, а также расширять творческую составляющую учебного процесса. Студенты хотели бы видеть такие формы работы как лабораторные исследования, обучение в малых группах, дискуссии, конференции и проведение научно - исследовательских проектов с научным руководителем.

Итак, сравнив системы исторического образования в России и Великобритании, мы видим все еще существующую существенную разницу в формах организации учебного процесса и стоимости обучения. Однако обе системы предполагают выпуск

высококвалифицированных специалистов, имеющих возможность трудоустройства в различных областях. Наблюдается тенденция расширения международных контактов, а также соприкосновения истории со смежными науками.

Список используемых источников:

1. <http://hist.msu.ru/>
2. <http://history.spbu.ru/>
3. <http://www.ox.ac.uk/>
4. <http://www.gre.ac.uk/>
5. Аврамкова И.С. К вопросу о кризисе образования в современной России Известия РГПУ им. А.И. Герцена, № 139, 2011.

© Ионова Е.Н., Исаева А.О., 2017

Катренко М. В.

к. п. н, доцент

Факультет физической культуры СКФУ,
г. Ставрополь, Российская Федерация

Корниенко М. А.

ст. преподаватель

Факультет физической культуры СКФУ,
г. Ставрополь, Российская Федерация

Еремينا Л. В.

ст. преподаватель

Факультет физической культуры СКФУ,
г. Ставрополь, Российская Федерация

РОЛЬ ИСКУССТВА В СОХРАНЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В системе высшего образования России происходят глубокие перемены, требующие поиска психолого - педагогических средств сохранения здоровья студенческой молодежи. Внедрение средств искусства в образовательный процесс снимает психо - эмоциональное напряжение оказывая комплексное воздействие на психическое и душевное здоровье студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс вуза, психо - эмоциональное напряжение, здоровье студентов, средства искусства, разностороннее и гармоничное развитие личности.

В условиях формирующихся реорганизаций образовательной системы России, вузы пересматривают качество подготовки студентов. Для того чтобы соответствовать требованиям предъявляемым временем, знания, полученные в период обучения, ни каким образом не должны компенсироваться психическим здоровьем выпускников. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации», являющейся основополагающим государственным документом, утверждаемым федеральным законом и

устанавливающим приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития до 2025 года, указано, что «...государство в сфере образования должно обеспечить всестороннюю заботу о здоровье учащихся и студентов» [3]. На сегодняшний день этой проблемой обеспокоены как педагоги, так и медицинские работники страны (Ю. М. Антонян, Л. В. Белова, Т. Б. Бурменская, Л. С. Выготский; В. С. Мухина, Д. С. Сомов и др.). Справедливо отмечает Д. М. Кирнос: «...причиной деградации человека, снижения его личностной и социальной ценности будут не столько мировые катаклизмы или экономические катастрофы, сколько превращение человека из творца в потребителя, истощение его духовного и эмоционального мира» [1, с. 4]. Это говорит о том, что сохранение и укрепление здоровья студентов – прежде всего нравственная и педагогическая проблема.

Высокий темп жизни, стрессы, перегрузки, неврозы и частые проявления апатии, повышенная раздражительность, агрессивность, потеря интереса к учебе и общественной жизни приводят к психо - эмоциональному напряжению и ухудшению здоровья студентов. Все эти факты побуждают искать психолого - педагогические средства предупреждения подобных негативных проявлений. Одним из таких средств является искусство, оказывающее комплексное воздействие на личность, с его ведущей функцией «очеловечивания» (М. С. Каган, 1988) и «...способностью всесторонне влиять на сложноорганизованную телесно - душевно - духовную природу человека» [2, с. 3].

О педагогических возможностях искусства писали в своих трудах Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.

Судя по разнообразию и количеству публикаций последнего десятилетия, научный интерес к возможностям внедрения искусства в образовательный процесс вуза возрос в России многократно (М. В. Азорская, В. Г. Анисимов, Р. А. Верховодова, М. В. Катренко, И. Ю. Кульчицкая, Н. Ю. Шумакова, Е. А. Федоринова и др.). В работах высказывается общее мнение о том, что искусство является универсальным педагогическим средством, позволяющее решать многообразные педагогические задачи. Вместе с тем малоизученным остается вопрос системного привлечения различных видов искусства: музыки, хореографии, литературы, изобразительного, фото и видео искусства для создания благоприятных условий в профессиональной подготовке студентов.

Общедоступными вариантами применения искусства являются: передача информации (лекционный материал) под определенное музыкальное сопровождение; просмотр развивающего видеоматериала с обсуждением и показом художественных, документальных, мультипликационных фильмов; использование словесных методов передачи вербальной информации (объяснение, рассказ, беседа) в сочетании с домысливанием художественного мотива в живописи, мелодии в музыке, мысли в литературе и поэзии, движении в танце; проведение деловых игр, дискуссий, лекций с включением приемов релаксации.

Психическое и душевное здоровье студента зависит от эмоционально - телесных процессов переживаемых в период образования. Соответственно, формирование у студента эмоционально положительного самоощущения через его сенсорное насыщение является основой гармонизации личности и воспитания оптимистического отношения к жизни (использование образов, интонации, жестов, мимики, пантомимы при проведении интеллектуальных викторин, состязаний в танце, поэзии и фольклоре; красочное

изготовление стендов, эмблем, костюмов, объявлений - призывов, украшений зала; зарисовки, наиболее запоминающиеся фрагментов торжественных мероприятий, юбилейных дат и праздников; просмотр репродукций на спортивную тематику и рассказы о гуманных поступках спортсменов и т. д.). Стоит отметить, что разумнее внедрять искусство в массовые, зрелищные мероприятия, где четко проявляется его воспитательная функция: формирование гуманных качеств личности, формирование эстетического отношения к окружающему миру, овладение студентами приемов художественно - творческой выразительности и культурой движений, разностороннее и гармоничное развитие личности.

Оздоровительный момент наблюдается в сохранение, укрепление здоровья студентов и в формирование здорового образа жизни. Организация здорового досуга через коллективную деятельность создает атмосферу сопереживания, комфортность процесса обучения, определенный эмоциональный настрой на мотивированную образовательную среду, творческое самовыражение и др.

Однако подобное использование видов искусства носит не системный, а скорее спонтанный, эпизодический характер в силу слабой научно - методической оснащенности данного процесса.

Определяя свою позицию по данному вопросу, мы считаем, что роль влияния искусства может быть выше и конкретнее, если целенаправленно, последовательно сочетать и внедрять его в основные направления образовательного процесса и организационно - методическую деятельность по укреплению здоровья студентов в вузе.

Список использованной литературы

1. Бегидова С. Н., Хазова С. А. Основы формирования опыта профессионально - творческого мышления педагога: Учеб. пособие для студентов вузов физической культуры // Под общ. ред. М. Я. Виленского. – Майкоп, 2007. – 168 с.

2. Сергеева Н. Ю. Арт - педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08, 13.00.01 / Сергеева Наталья Юрьевна; – Чебоксары, 2010. – 432 с.

3. «Национальная доктрина образования в РФ 2000 – 2025». Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751.

© Катренко М.В. , Корниенко М. А., Еремина Л. В. , 2017

Колоколова А., студентка 4 курса
факультета педагогики и психологии АГУ, г. Майкоп, Российская Федерация

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Современные подходы к оцениванию учебных достижений обучающихся согласно ФГОС требуют пересмотра сложившейся системы оценивания результатов обучения.

Традиционная система оценки качества обучения не всегда учитывала личные успехи обучающихся. Поэтому возникла необходимость изучения современных средств развития оценочной деятельности.

Ключевые слова

Оценка, методы и средства оценивания, оценочные листы, тестовые задания, рефлексивный дневник.

Проблема оценивания результатов учебной деятельности обучающихся в педагогике возникла давно. Современные подходы к ее изучению позволяют на каждом этапе обучения проследить возможности ученика, корректировать имеющиеся пробелы в знаниях. Чаще всего с целью проведения текущего оценивания рекомендуется использовать следующие методы: наблюдение, оценивание процесса выполнения, открытый ответ, контрольные диагностические работы, комплексные диагностические работы [1; 2; 3; 5].

Согласно рекомендациям ФГОС НОО для отслеживания и оценивания предметных знаний, способов деятельности в начальной школе широко используют *листы индивидуальных достижений, тестовые задания*. Например, в образовательной системе «Школа 2100» разработаны оценочные листы по всем классам на все предметы.

Для определения уровня остаточных и итоговых знаний учащихся за каникулярный период и учебный год соответственно *стартовые и итоговые тестово - диагностические работы*.

Тестовые задания являются содержательной основой предметных тестов, при использовании которых осуществляется контроль. По характеру (однозначности, неоднозначности) правильного ответа тестовые задания делят на единичные (индивидуальные, отдельные) тесты и задания тестового типа.

Единичный (отдельный, индивидуальный) тест представляет собой отдельное задание особой формы и структуры, начинающееся глаголом действия, четко показывающим, что должен сделать учащийся для получения правильного ответа. Он состоит, как минимум, из трех компонентов: задания, его «ценъ» в определенных единицах и эталона (правильного ответа). Существуют и четырехкомпонентные единичные тесты. В классическом индивидуальном тесте правильный ответ на данное задание должен быть однозначным, одновариантным. Однако имеются индивидуальные тесты с несколькими правильными ответами.

Задание тестового типа по своей форме напоминает отдельный индивидуальный тест (по структуре, наличию эталона, «ценъ» задания), но в отличие от классического для такого задания правильными могут быть несколько ответов. Необходимость использования этих заданий связана с тем, что можно больше учебного материала перевести в тестовую форму и через нее подвергнуть процедуре контроля или использовать для самообразования.

По наличию (отсутствию) набора ответов различают два типа тестовых заданий – задания с открытым и с заданным ответом. В первом отсутствует набор ответов, а во втором он есть, и среди них один или несколько правильных.

Тестовые задания можно применять и как обучающие, и как контролирующие. При этом их следует использовать в текущем, тематическом и итоговом видах контроля. Из тестовых заданий конструируют педагогические тесты – предметные, блок – тесты, относящиеся к тестам достижений.

Тесты по конкретным предметам являются совершенным средством контроля и оценки знаний в силу своей объективности, простоты в использовании и анализе результатов [4].

Интеллектуальные тесты позволяют оценивать умственные способности учащихся соотносить их с принятой нормой. На этой основе делаются выводы об успешности обучения.

При формировании и развитии оценочных, конструктивных (прогностических, проективных, рефлексивных) умений эффективно использование *рефлексивного дневника*, разработанного Барановой О.И. Он предназначен для учащихся 2 - х – 4 - х классов. С помощью данного средства у учителя появляется возможность систематически и целенаправленно формировать и развивать конструктивные навыки младших школьников – целеполагание, планирование собственной учебно - познавательной деятельности, рефлексивные навыки – самоанализ и самооценку [3].

Исследования педагогов и психологов свидетельствуют о повышении качества знаний обучаемых посредством использования заданий тестового характера.

Список использованной литературы

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательные и образовательные функции оценки умений школьников. – М., 1984.
2. Апиш Ф.Н. Психолого - дидактические основы развития учебной информации младших школьников средствами текущего контроля: диссертация на соиск. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2000.
3. Баранова О.И. Технология соуправления обучением на основе рефлексивного дневника (для начальной школы) / О.И. Баранова, А.В. Гитман. – Краснодар, 2007.
4. Гринченко И.С. Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: УЦ Перспектива, 2008.
5. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010.

© Колоколова А., 2017.

Лисицына Т.Б.,

кандидат педагогических наук, доцент,
Гжельский государственный университет,
п.Электроизолатор

Никитина Е.В. аспирант

Гжельский государственный университет

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА С.Т. ШАЦКОГО

Ключевые слова: педагогика, воспитательная система, воспитание всесторонней личности

Аннотация: эффективность педагогического процесса зависит от знания социальной среды, степени изученности ее влияния на детей. Детская жизнь во всех своих проявлениях отражает жизнь среды, в которой она протекает

Станислав Теофилович Шацкий вступил на педагогический путь в начале 20 века и первым его детищем была детская колония «Сетлемент», созданная как самоуправляемая община, преследовавшая цель распространения культуры среди населения и поиск новых

средств и форм работы с детьми. После закрытия полицией «Сетлемент», С.Т. Шацкий создал в 1908 году общество «Детский труд и отдых». В рамках этой прогрессивной демократической организации открывается в 1911 году детская летняя колония «Бодрая жизнь». В основе взаимоотношений между сотрудниками и детьми, по-прежнему, лежало глубокое уважение к личности ребенка. Главной задачей воспитателей, С.Т. Шацкий считал создание условий для всестороннего развития сил воспитанников. Организация работы на основе отличного знания детской психологии, глубокое и пристальное изучение интересов и потребностей ребенка - отличала сотрудников С.Т. Шацкого еще и в дореволюционный период. Требования активного привлечения детей к организации их жизни, большая теоретическая и практическая работа по детскому самоуправлению обоснованно вывела их в пионеры по данному направлению. Уже тогда С.Т. Шацкий осознал, что эффективность педагогического процесса зависит от знания социальной среды, степени изученности ее влияния на детей.»Детская жизнь во всех своих проявлениях отражает жизнь среды, в которой она протекает - это надо учитывать при постановке педагогической [2]. В 1919 году школа - колония «Бодрая жизнь» становится центром Первой опытной станции Наркомпроса по народному образованию. Процесс педагогического поиска приобретает целенаправленный характер, исследования становятся более системными и научно - обоснованными. В основу всей деятельности станции ложатся исследования деятельности, отношений, развития школьников; методов, форм и содержания работы педагогов; изучения отношений между воспитателями и воспитанниками. Каждая воспитательная система имеет центральную идею, которая выступает системообразующей по отношению к остальным концептуальным положениям. Для С.Т. Шацкого такой идеей была «школа - центр воспитания в социальной среде». «Мы говорили о трудовой школе не только как о школе умственного труда, не только как о школе, которая применяет физический труд как метод преподавания, которая вводит у себя мастерские разнообразного ручного труда, а как о трудовой школе, которая должна изучать трудовую деятельность людей..., должна ее оценивать и вводить детей, поскольку они могут разбираться в этих вопросах, в посильное участие в социалистической трудовой деятельности трудящегося населения».[5] Труд детей рассматривался во взаимосвязи со всей учебной и кружковой работой. Главной целью педагогов С.Т. Шацкий видит в формировании «будущих граждан республики»[3]. При этом он категорически выступает против единообразия школы и требует учета социально - экономических и социально - бытовых условий жизни детей. «Современная школа должна чутко отражать все особенности в условиях детской жизни... Школа в центре города имеет одну физиономию. Школа в конце бульваров отражает уже другие интересы. Наши неудачи в работе с детьми, которых очень много, имеют происхождением то, что те явления, которыми интересуется местная среда, не учитываются, не принимаются во внимание»[4]. Систообразующей в воспитательной системе становится деятельность по преобразованию среды, в процессе которой изменяется и сама личность ребенка. Эта деятельность включала в себя учебно - познавательную, трудовую, общественно - полезную и другие виды. Воспитательная система школы не просто работала в окружающей среде и учитывала ее влияние, она активно преобразовывала ее. Для С.Т. Шацкого школа и окружающая среда не отдельные самостоятельные элементы, а неразрывное единство. В любой момент своей жизни ребенок должен быть включен в активную преобразовательную деятельность. При этом последовательно выдерживалась

линия на индивидуализацию процесса обучения и воспитания, организацию учения с максимальной ориентацией на интересы ребенка, группировка материала вокруг специально отобранных тем (идея комплексов). По мнению С.Т. Шацкого, «детям нужно знать и чувствовать, для чего им следует учиться.»[5]. Все занятия строились исключительно на личностном интересе ребенка, не желающий работать мог в любой момент уйти. Роль педагога сводилась к организации; к тому, чтобы дать пищу детским интересам, помогать им соизмерять свои силы с целями. В школе не было обычного деления на классы. Ученики группировались вокруг учителей по интересам, в процессе работы, организуемой с той или иной целью и в кружках; родного языка, драматического, музыкального и других. Лозунгом педагогов было: «Не дети для программы, а программы для детей». Воспитательная программа являлась ведущим видом деятельности для педагогов и органически включала в себя образовательный процесс. Содержанием воспитания являлся, в первую очередь, сам ребенок, его потребности, интересы и цели, его труд, а затем человек и его деятельность, природа, мир, труд индивидуальный и коллективный, физический и умственный. Рассматривая опыт С.Т. Шацкого, один из его современников пишет: «В индивидуальном труде ребенок может проявить свои особенности творчества, свою оригинальность дарования, и это нужно. Разнообразие и содержательность человеческого общества заключается в разнообразии и содержательности членов, входящих в состав общества. Нельзя нивелировать детей в умственном отношении, нужно дать возможность каждому найти свое творчество «я». Труд коллективный также нужен, и он вводится с целью развития социальных инстинктов.[4] С.Т. Шацкий ставит перед воспитателями двойную задачу - быть не только организатором, но в то же время – исследователем детской жизни, в которой социальный момент имеет преимущественное значение. Принципы детской организации формулировались на основе данных изучения детского сообщества. Станислав Теофилович обоснованно, считал, что детей воспитывает не только школа, но и окружающая среда, в которой есть как положительное, так и отрицательные черты, с которыми надо бороться. «При таких условиях, - писал он, - мы работаем над воспитанием детей не изолировано, а вместе с той средой, которая вокруг школы имеется». На становление научных взглядов Шацкого повлияли идеи представителей отечественной и зарубежной педагогики, в особенности Л.Н.Толстого, А.Ф. Фортунатого, Д. Дьюи.

Литература:

1. Торосян В.Г. История образования и педагогические мысли. Учебное пособие для студентов высших уч. заведений, М., ВЛАДОС - ПРЕСС, 2013, - 352с.
2. Толстова О.С. Методы реализации гуманистически направленного обучения в образовательных учреждениях США, автореферат, - Самара, 1999, - 20с.
3. Лисицына Т.Б. Гуманистические тенденции в образовании. // Никитина Е.В. // Новая наука: От идеи к результату. 2017. Т.1. №2. С.35 - 37
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения, М., Просвещение, 1968, - 557с.
5. Шацкий С.Т. Избранные педагогические произведения, М., Учпедгиз, 1958, - 430с.

© Лисицына Т.Б., 2017

Наумова Н.А.,
Педагог - организатор
Морозова И.Г.,
Педагог дополнительного образования
Лопатина О.Л.,
Методист центра информационно - методической работы
Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Белгородский
Дворец детского творчества» г. Белгорода

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБУДО БДТТ)

Аннотация: Актуальность избранной темы является очевидной, поскольку театр – это не только зрелище, эстетический результат, но в первую очередь различные техники работы человека над собой, над своей речью, артикуляцией, умением двигаться, слышать себя и слышать других, что особенно необходимо развивать с детства.

Ключевые слова: театральная деятельность, работа с детьми, учреждение дополнительного образования, воспитание.

Театр является самой древней и мудрой школой жизни, школой нравственного воспитания. Работа с детьми в этом направлении не только развивает у детей определённые художественные способности, но и общечеловеческую универсальность к творчеству в любой его области.

И, действительно, театр – это проверка мышления, памяти, внимания, коммуникативных навыков, то есть всего того, что так важно в становлении маленького человека – дошкольника.

Необходимо дать детям возможность, как можно более естественно поиграть в «золушек», «принцев», «трубадура», «кота в сапогах» и так далее. В процессе этих игр детей можно многому научить незаметно для них, решить разнообразные психолого - педагогические и коррекционные задачи.

По мнению А.В. Суворова и А.П. Ершовой театром нужно заниматься со всеми: с солдатами и офицерами, со студентами, со школьниками, со взрослыми и детьми.

Театральная деятельность имеет большое значение для развития умственных и эстетических способностей детей. Она развивает личность ребёнка, прививает устойчивый интерес к литературе, театру, совершенствует артистические навыки детей в плане переживания и воплощения образа, побуждает к созданию новых образов.

Данная тема выбрана не случайно. Очень важно, что она охватывает все стороны воспитания дошкольников.

Значение этой работы особенно возрастает в наше время – время стрессов, резких взлётов и ещё более резких падений в судьбах людей. Пресса, телевидение, фильмы, даже детские мультфильмы несут в себе достаточно большой заряд агрессии, атмосфера насыщена отрицательными, тревожными и раздражающими явлениями. Всё это обрушивается на незащищённое эмоциональное поле ребёнка.

Как уберечь его от такой страшной разрушительной силы?

Одним из путей решения этой проблемы является, на наш взгляд, приобщение детей дошкольного возраста к театральному искусству на занятиях в учреждении дополнительного образования.

Кому посчастливилось именно в раннем возрасте окунуться в атмосферу волшебства театра, тот всю жизнь будет воспринимать мир прекрасным, душа его не очерствеет, не ожесточится и духовно не объединится. Образ театра с самого раннего детства способен превратиться в символ красоты и культуры. И в этом его уникальность.

В своё время Сухомлинский писал, что духовная жизнь ребёнка полна лишь тогда, когда он живёт в мире сказок, творчества, воображения, фантазии, а без этого он засушенный цветок.

Синтетический характер всех театрализованных игр и, в особенности, игр - представлений (спектаклей) позволяет успешно решать многие воспитательно - образовательные задачи учреждения дополнительного образования: развить художественный вкус, творческие способности, сформировать устойчивый интерес к театральному искусству, что в дальнейшем создаст у ребёнка потребность обращаться к театру, как к источнику эмоционального сопереживания, творческого соучастия.

Театр в учреждении дополнительного образования учит ребёнка видеть прекрасное в жизни и людях, зарождает стремление в нём самому нести в жизнь прекрасное и доброе.

В театрализованных играх - представлениях с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, походка разыгрываются определённые литературные произведения. Дети не только знакомятся с его содержанием, воссоздают конкретные образы, но и учатся глубоко чувствовать события, взаимоотношения между героями данного произведения.

Театрализованные игры способствуют развитию детской фантазии, воображения, памяти, всех видов детского творчества (художественно - речевого, музыкально - игрового, танцевального, сценического).

Цель работы педагога в детском объединении «Киндер - микс» – не ограничиваться сценарной, режиссёрской и постановочной работой с детьми - «актёрами», а через всю жизнь детского объединения, через все виды детской деятельности провести решение задач, направленных на формирование в детях творческого начала.

Работа над спектаклем – анализ содержания произведения, распределение ролей, игровые упражнения, этюды, способствующие практическому и эмоциональному освоению действий по сюжету и, наконец, постановочная работа над спектаклем – проводится на специальных занятиях два раза в неделю по 45 минут. Но такая работа не должна проходить в изоляции от той воспитательно - образовательной деятельности, которая осуществляется в учреждении дополнительного образования.

На музыкальных занятиях дети учатся слышать в музыке разное эмоциональное состояние и передавать его движениями, жестами, мимикой. Они слушают музыку к очередному спектаклю, отмечая разнохарактерное её содержание. Разучивают песни для сольного и хорового исполнения, хореографические композиции, музыкальные

игры и хороводы к очередному спектаклю, играют в оркестре, используя детские музыкальные и шумовые инструменты.

На речевых занятиях у детей развивается чёткая, ясная дикция, ведётся работа над артикуляцией с помощью скороговорок, чистоговорок, потешек и прочее; дети знакомятся с литературным произведением к постановке спектакля. Пересказывают сюжет по ролям, играют в словесные игры, читают различные варианты сказок.

На занятиях по изобразительной деятельности дети знакомятся с репродукциями картин, иллюстрациями, близкими по содержанию спектакля, учатся рисовать различными материалами по сюжету сказки или отдельных её персонажей, изготавливают афиши, пригласительные билеты. Совместно с взрослыми готовят декорации к спектаклю, отдельные атрибуты, маски.

В процессе театральной деятельности дети разучивают отдельные эпизоды сказки, разыгрывают диалоги и сценки, используя музыкальные диалоги, диалоговые этюды, используют различные театральные игры (настольные, стендовые, кукол бибабо); осуществляется работа над целостной постановкой спектакля.

Творческая деятельность включает в себя танцевальные и песенные импровизации, творческие задания импровизационного характера, этюды на передачу различных эмоций и чувств, этюды музыкально - вопросно - ответного характера, речевые этюды, сочинение чистоговорок и так далее. Эта работа достигается, и в том числе, через сотрудничество с другими детскими объединениями МБУДО БДДТ, такими как танцевально - спортивный клуб «Юность», детское объединение «Академия для самых маленьких», детское объединение «Веселые нотки» и т.д.

Особое содержание и настроение приобретает вся игровая деятельность детей в свободное от занятий время под руководством педагога и в самостоятельной деятельности.

Как основной принцип обучения в работе с детьми используется личноно - ориентированный подход, то есть учёт специфических особенностей развития детей данной возрастной группы, ориентация на психофизиологические особенности каждого ребёнка, на его социальный и эстетический опыт.

Театральная деятельность как процесс развития творческих способностей ребёнка является процессуальной. Важнейшим в детском театре является процесс репетиций, процесс творческого переживания и воплощения, а не конечный результат. Поскольку именно в процессе работы над образом происходит развитие личности ребёнка, развивается мышление, двигательный, эмоциональный контроль. Происходит усвоение социальных норм поведения.

Занятия театральной деятельностью с детьми строятся на использовании театральной педагогики по возможности адаптированной для детей – в ней увеличены игровые моменты.

Мы с детьми играем не в «артистов», а в «ТЕАТР»..!

© Наумова Н.А., Морозова И.Г., Лопатина О.Л., 2017

Магиярова З.М.

к.п.н., доцент

факультет социотехнических систем

КНИТУ

Г.Казань, Российская Федерация

Муталапов И.Д.

Старший преподаватель

факультет социотехнических систем

КНИТУ

Г.Казань, Российская Федерация

ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В УПРАВЛЕНИИ НАУЧНОЙ РАБОТОЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Поиск оптимальных механизмов педагогического управления учебной научной работой учащихся вызывает необходимость определения направлений взаимодействия всех заинтересованных сторон – самих школьников, учителей, вузовских ученых и родителей. С принятием нового социального статуса «школьник», для растущего человека система образования, как важная область социальных институтов, становится ключевой сферой, главной целью которой определено формирование универсальных учебных умений. Учебно - воспитательный процесс должен быть направлен, прежде всего, на подготовку ученика реализовывать индивидуальную траекторию научно - исследовательской работы, начиная с приобретения учебных умений в процессе обучения в начальном звене общей школы. Важно учить школьников и оказать помощь в построении индивидуальной образовательной траектории, т.е. образовательного маршрута приобретения учебных умений. Функциональная роль школьного учителя как начального звена в педагогическом управлении этой деятельностью состоит в обеспечении органического сбалансированного соотношения учения и научно - исследовательской работы школьников в тесном сотрудничестве с вузовскими преподавателями.

Ключевые слова

Учебная научная работа школьника, детерминанты, педагогический педагогическое управление, учебные умения, саморефлексия, индивидуальная траектория, взаимодействие школы и вуза

Учебная научная работа школьника – это хорошая школа построения индивидуальной траектории реализации собственного потенциала по приобретению умений научного познания, анализа и обобщения научных фактов, приобретения навыков научно - исследовательской работы, необходимых в будущем в приобретении специальности в вузе, самореализации в профессии и формировании карьеры.

Следуя конструктивным утверждениям учителей школ, следует подчеркнуть, что в вуз надо готовить с начальной школы. Школьная программа научной работы, прежде всего, должна быть ориентирована на формирование учебных умений, универсальных для освоения школьных учебных дисциплин, которые, как известно, расширяются в годы

обучения в старших ступенях школы.[2]. Этим вызваны поиски новых механизмов педагогического менеджмента – управления учебной научной работой учащихся.

Назовем определяющие ценностно - смысловые характеристики педагогического управления учебной научной работой.

1. Компетентность школьных учителей как руководителей научных программ с системой компетенций, составляющих основу управления научной работой учащихся.

2. Формирование учебных умений, универсальных для освоения школьных учебных дисциплин, являющихся основой учебной научной деятельности.

3. Построение учебно - воспитательного процесса, готового создать и реализовать индивидуальную траекторию научно - исследовательской работы всех заинтересованных сторон: родителей, учителей, самого школьника, преподавателей вуза.

Рассмотрим их несколько подробно.

Профессиональная компетентность педагогов как руководителей научных программ во многом определяется имеющейся у них системой компетенций, как основы управления научной работой учащихся. Другими словами, школьный учитель – это еще и ученый, научный наставник (коач). Профессиональная компетентность педагогов как учителей - предметников и руководителей научных программ в школе определяется нами как система личностных и профессиональных компетенций управления научной работой учащихся. Профессиональные компетенции будущих учителей формируются в процессе обучения в педагогическом вузе, становятся основой управления учебной научной деятельностью учащихся в школе в тесном сотрудничестве с учеными вузов.

Вслед за учеными (О.А.Андреев, Н.М.Борытко, М.М.Новожилова, С.Г.Воровщиков), которые определяют, что для всякого научного познания существенно знание того, что исследуется, и то, как оно исследуется. Ответ на вопрос о том, что исследуется, раскрывает природа предмета науки, а ответ а вопрос о том, как осуществляется исследование, раскрывает метод исследования. Предмет науки влияет на ее методы, т.е. приемы, способы следования объекта [2,3].

Как отмечалось выше, базовыми в научной работе школьника являются *учебные умения*. В дидактике учебные компетенции сгруппированы следующим образом: *учебно - управленческие, учебно - информационные, учебно - логические*. Они создают основу механизма организации учебных научных программ

Понятие *«учебно - управленческие»* умения продиктовано новыми требованиями к качеству школьного образования. Качество их сформированности создает универсальную базу для педагогического управления научных учебных программ. Очевидно, по результатам такой аналитической работы собственной учебной деятельности, учащиеся увереннее смогут самостоятельно осуществлять планирование и выполнение научной работы, т.е. определять цели и задачи, осуществить выбор средств их достижения, проводить контроль (самоконтроль), анализ и оценку результатов реализации целей и задач программы.

Определение *«учебно - информационные умения»* подчеркивает приоритетность знаний. По своему предмету науки объединяются на *естественно - технические*, изучающие законы природы, способы освоения и преобразования, и *общественно - гуманитарные*, изучающие общественные явления, законы их развития, так же самого человека, как существа, социального. Поэтому возрастает роль учебно - информационных умений

приобретения и ориентации в системе школьных учебных дисциплин: умение работать с письменным и устным текстом, а также с реальными источниками знаний. В информационном поле учебной научной деятельности наблюдается тесная взаимосвязь этих групп учебных умений.

Следующая группа – *учебно - логические* умения, выделяемая в отдельную группу, неразделима с понятиями «восприятие, «мышление», «речь» и другими психическими процессами. Логические умения являются важнейшим компонентом мыслительной деятельности. Следует подчеркнуть, что главной характеристикой процесса мышления является то, что это логически организованный поисковый процесс в учебной научной деятельности, приобретенный в школе, получают применение в профессиональной подготовке в вузе в разработке и реализации научных программ.

Поскольку формирование учебных умений – основополагающий аспект в механизме педагогического управления научной работой в школе определим этапы их формирования.

Первый этап. Определение комплекса учебных умений для успешного выполнения определенных видов учебной деятельности. Учебная деятельность с элементами научной поисковой работы предполагает наличие и использование многих учебных умений.

- 1) понимание, утверждение темы.
- 2) определение, конкретизация цели и задач;
- 3) составление плана;
- 4) работа над текстом согласно цели, задачам и плану;
- 5) выбор лидера, распределение поручений в группе;
- 6) подготовка к выступлениям; выступление;
- 7) 9) выступления;
- 8) 10) анализ (самоанализ), подведение итогов.

Второй этап характеризуется определением степени реализации функций приобретенных общеучебных умений в процессе изучения школьных дисциплин. На данном этапе происходит выявление сформированности конкретных умений, необходимых для реализации определенного вида учебной научной деятельности. Так, например, для самоподготовки необходимы такие учебные умения, как: умение работать с различными источниками информации (учебник, СМИ, Интернет, каталог, справочник и т.д.). При этом следует особо подчеркнуть, что динамика формирования учебных научных умений предполагает переход от внешнего управления как участника совместной деятельности учителей, родителей (выполнение проекта, участие в дискуссии, деловой игре и т.д.) к самоуправлению – позиционированию себя, саморефлексии учебных навыков для коррекции и применения их в других видах деятельности (Таблица 1)

**Таблица 1 – Критерии саморефлексии учащимися учебных навыков
(Разработаны по методике Тейлор - Тома (США))**

Умение распределять обязанности в групповой деятельности: лидер, исполнитель
Работа над литературой. Умеет работать с источниками соответственно целям, задачам, плану работы
Умение анализировать и делать выводы. Выводы опираются на ключевые факты. Выделяет важные, четко и полно описывает. Удачная структура ответа, поясняющая ход мысли.

Умеет излагать ход учебных действий, делать умозаключения. Речь грамотна, последовательна (планомерна) владеет ораторскими умениями.
Умение самокритично анализировать свою работу, аргументировать положительное и недостатки, Умеет прислушиваться к оценке других сверстников.
Ценностные ориентиры. Имеет аргументированную позицию. Умеет слушать и слышать. Знает и при необходимости использует позиции других участников групповой работы. Принимает и поддерживает кооператные отношения в учебной группе.
Контроль, самоконтроль выполнения задания. Находит уместную форму взаимоотношений, учитывая особенности сверстников, всей группы в целом.

В учебной научной деятельности результаты саморефлексии учебных умений покажут учащимся, что приобретенные еще в начальной школе, они широко применяются в научной работе. И наоборот, низкий уровень сформированности учебных умений тормозит деятельность сознательного планирования и выполнения такого вида учебной работы.

Третий этап. Определение возникших затруднений и их причин, установка на дальнейшую индивидуальную работу по формированию учебных умений, имеющихся у ученика. Поэтому третий этап знаменуется осуществлением переработки добытого материала: выделять в нем главное; определять, насколько ценна, достоверна информация для выполнения целей и задач; анализировать информацию, чтобы выделять главное для создания детализированного проекта.

После проведения защиты учебного проекта школьники анализируют примененные учебные умения. Как уже подчеркивалось выше, анализ (самоанализ) – это очень важное умение, позволяющее осмыслить положительный результат, а также причины затруднений (если они возникали) в реализации тех или иных учебных умений. Так, например, трудным оказалось для лидера рабочей группы не занятия распределение поручений между сверстниками и назначение ответственных за их выполнение. Причинами может быть: нарушение добровольности, несогласованность действий с другими лидерами, недостаточное знание возможностей своих сверстников, и т.п.) Этот метод относительно сложен особенно для начинающего педагога, но полезен в педагогическом управлении научно - исследовательской работой.

В условиях сетевого формата реализации образовательных программ важным аспектом, на наш взгляд, является необходимость объединения усилий вузов, успешных педагогических колледжей и средних образовательных учреждений в этом направлении. Такое сотрудничество открывает возможность по - новому организовать индивидуальную траекторию научно - исследовательской работы всех заинтересованных сторон образовательного процесса – учителя, школьника, преподавателя вуза. Поскольку сегодня важным показателем школы становится не только участие в научных конференциях, олимпиадах различного уровня как прежде, а проведение серьезных исследований в составе творческих групп кафедр, лабораторий и других научных подразделений ведущих вузов. Безусловно, сегодня в школах Республики Татарстан регулярно проводятся олимпиады, научные конференции разного уровня. Но в новых условиях вектор развития научного потенциала школьников должен будет ориентирован на подготовку выпускников школ – будущих абитуриентов вузов, обладающих культурой научного труда и владеющих

навыками ведения учебных экспериментов. Как отмечалось выше, этого можно достичь в условиях развития сотрудничества школ и ведущих вузов. Новым условием расширения педагогического сотрудничества системы «школа - вуз», видится организация базовых кафедр вузов в школах, которые дадут возможность вести совместную научную деятельность учащимся и студентам. Кроме того, факультеты, кафедры вузов могут предоставлять учащимся возможность работать в современных компьютерных классах, лабораториях. Такой опыт существует давно в КНИТУ (КХТИ) К примеру, это инициатива вуза о внедрении новой модели профессиональной ориентации школьников по программе НПК. Это ежегодные всероссийские, республиканские конкурсы «профессиональных проб» для учащихся 7 - 11 - х классов всероссийские и республиканские конкурсы «Нобелевские надежды КНИТУ» на базе ведущих школ, гимназии, научная сессия школьников, студентов вузов аспирантов, молодых ученых. Для школьников открывается возможность принимать активное участие в научных группах ведущих кафедр, факультетов совместно со студентами под руководством ученых нашего вуза.

Современные концепции гарантированного качества образования существенно продвинулись благодаря сотрудничества ученых вузов и школьных учителей, чьи авторские технологии организации образовательных процессов доказали свою эффективность. Однако, проблема в целом, а также педагогическое управление учебной научной деятельностью учащихся требует дальнейшего изучения.

Научно - исследовательская деятельность в школе для будущего студента вуза – школа приобретения умений научного познания, анализа и обобщения научных фактов, приобретения навыков исследовательской работы, необходимых в будущем в приобретении специальности в вузе, самореализации в профессии. Отсюда следует, что траектория педагогического управления учебной научной работой учащихся связана с определением направлений взаимодействия в учебно - научной деятельности всех заинтересованных сторон – самих школьников, учителей, вузовских ученых и родителей. В формировании учебных умений главная роль играет школьный учитель задолго до приобщения учащихся к научно - исследовательской деятельности. Сформированные в школе учебные умения составляет основу обеспечения органического сбалансированного соотношения учения и научно - исследовательской работы школьников в новом социальном статусе студента вуза.

Список использованной литературы

1. Педагогика профессионального образования: учебное пособие; под. ред. П.Н. Осипова. Казань: РИЦ «Школа», 2014. 380 с.
2. Подъяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения. – М.: 1998. 85с.
3. Магиярова З.М. Педагогическое сопровождение активной самоорганизации инновационности учащихся в учебной деятельности // www.магариф.рф , 2016, №44.
4. Муталапов И.Д. Формирование профессиональных коммуникативных компетенций инженеров - технологов в учебных деловых играх: монография / И.Д. Муталапов; М - во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун - т.– Казань: Изд - во КНИТУ, 2013.– 176 с.

© Магиярова З.М., 2017

© Муталапов И.Д., 2017

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО - ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Проблема формирования и развития учебно - познавательной мотивации на этапе младшего школьного возраста является актуальной в силу того, что на этом этапе закладываются как основы учебной деятельности, так и потребность в получении новых знаний в процессе этой деятельности. Поэтому у учителей начальных классов возникает острая необходимость в создании благоприятных условий для формирования и развития мотивов учебной деятельности.

Ключевые слова

Мотивация, учебно - познавательные мотивы, познавательный интерес, педагогические условия.

В психолого - педагогической науке накоплен богатый опыт по формированию и развитию мотивации обучаемых. Изучены как вопросы классификации мотивов учения, пути и способы ее формирования и развития как в процессе обучения, так и во внеучебной деятельности. Следует отметить, что эта проблема является предметом изучения в отечественных и зарубежных исследователей, педагогов - практиков.

В качестве педагогических условий формирования и развития учебно - познавательных мотивов чаще всего предлагаются: отбор содержания учебной информации в соответствии с возрастными особенностями детей; организация учебной деятельности с использованием нестандартных заданий и упражнений дидактического назначения; оптимальное сочетание организационных форм обучения; использование инновационных технологий в учебном процессе; анализ и рефлексия учебной деятельности и т.д. [2; 3; 4]. На каждом этапе обучения следует акцентировать внимание на мотивационные возможности данного этапа. Например, какими возможностями обладает мотивационный этап и как его можно организовать; что из себя представляет оценивание результатов обучения и какие средства мотивации на данном этапе наиболее эффективны и т.д.

На наш взгляд, формирование и развитие учебно - познавательной мотивации на этапе контроля возможно, если руководствоваться предлагаемыми дидактикой и психологией обучения способами и средствами. Из них мы выбрали тесты и тестовые задания, построенные с учетом уровней усвоения знаний.

В дидактике выделяются следующие уровни усвоения учебной информации: уровень знакомства, уровень репродукции, уровень полноценных знаний, уровень трансформации. Приведем примеры тестовых заданий:

1) задания, направленные на выявление *знаний* учащихся, подразумевают запоминание и воспроизведение материала любого уровня сложности (факты, понятия, правила);

- 2) задания, направленные на *понимание* материала учащимися, предполагает усвоение материала и способность к его преобразованию и интерпретации;
- 3) задания, направленные на *применение*, рассматриваются как умение применять правила, теории, методы в конкретных ситуациях и в новых условиях;
- 4) задания, направленные на *анализ*, рассматриваются как умение выделять отдельные элементы структуры материала, определять взаимосвязь элементов и логику этой взаимосвязи;
- 5) задания, направленные на *синтез*, предполагают умение объединить элементы в новое целое;
- 6) задания на выявление умения *оценки*: умение оценить качество и значение материала на основе критериев.

Разработанные задания должны отвечать следующим требованиям: быть вполне доступными, т.е. исходить из имеющихся знаний учащихся и опираться на их жизненный опыт; требовать от учащихся не только буквальное, но и реконструктивное воспроизведение усвоенной информации; нести новую информацию, подводящую детей к осмыслению имеющихся знаний; помогать формированию у учащихся научно - теоретического, диалектического стиля мышления; убеждать учащихся, что зачастую чувственный опыт обманчив, доводы «здравого смысла» должны подвергаться проверке методами научного мышления; актуализировать знания способов упорядочения элементов содержания усвоенной информации и операций учебно - познавательной деятельности.

Систематическое изучение мотивации и процесса становления интереса к процессу обучения – важнейшее условие воспитания внутренней мотивации учебной деятельности младших школьников. И пока не будут созданы условия для реализации сформированных целенаправленно или сформировавшихся спонтанно интересов, не будет и сформированных учебно - познавательных мотивов [5]. Внутренняя мотивация и интересы личности к определенным видам учебной деятельности зависят не только от теоретических знаний, практических умений и навыков, которыми можно легко овладеть в достаточном объеме, но и от многих психологических особенностей ребенка [1]. Поэтому необходимо к этому процессу привлекать не только учителей начальных классов, но и школьных психологов.

Список использованной литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб.: Изд - во Михайлова В.А., 1998.
2. Апиш Ф.Н. Психолого - дидактические основы развития учебной мотивации. – М.: МГОУ, 2003. – 180с.
3. Гончарик Л.В. Влияние групповой формы работы на формирование и развитие учебной мотивации // Начальная школа. – 2004. – № 11.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2009.
5. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.

© Марукян А., 2017.

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности трудовой деятельности детей с нарушением зрения. Анализируется система трудового воспитания в дошкольных учреждениях для слепых и слабовидящих детей. Представлены организационно - педагогические и психологические условия успешного формирования положительного отношения к труду.

Ключевые слова

Нарушение зрения; трудовая деятельность; трудовое воспитание.

В дошкольном возрасте важное значение имеет формирование элементарной трудовой деятельности, так как в ней развиваются потребность трудиться, трудолюбие, ответственность и другие важные качества личности [3].

У незрячих и слабовидящих детей уже с раннего возраста притупляется естественное стремление к трудовой деятельности на благо других в силу психофизических особенностей, а также из - за чрезмерной опеки взрослых. У таких детей позднее формируются навыки самообслуживания, нарушена согласованность движений и навыки пространственной ориентировки [2].

Трудовое воспитание целесообразно осуществлять опираясь на потенциальные возможности слепых и слабовидящих детей и складывающиеся у них процессы компенсации зрительного дефекта. Основным является формирование самостоятельности.

Коррекция трудовых действий осуществляется в процессе режимных моментов. Педагог сначала помогает, сопровождая «помощь» объяснением, позднее все большую самостоятельность обретает ребенок.

Особое значение при обучении имеет согласованность педагогов и родителей по отношению к ребенку со стороны взрослых. Только многократное повторение одних и тех же действий в определенной последовательности при активном участии ребенка достигает успеха.

Для формирования у ребенка чувства долга и ответственности перед взрослым за выполнение задания необходимо постепенно усложнять поручения и подкреплять возникающий интерес положительной, доброжелательной оценкой («хорошо, что ты помогаешь мне, мы быстрее накроем столы») [5].

Анализ программы обучения (Л.И.Плаксина) детей с нарушениями зрения показал, что целью работы по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с трудом взрослых является создание условий для воспитания у дошкольников ценностного отношения к труду взрослых, его результатам, способствованию формированию системных знаний о трудовом процессе, как единице труда. Ознакомление с трудом взрослых подчинено в первую очередь воспитанию у детей подлинного интереса и уважения к нему и формирования стремлений быть похожими на взрослых. Положительное отношение и привычки к труду во многом определяются тем, как дети

могут использовать примеры взрослых и их трудового поведения, тем более что педагогическая работа строится на основе живых впечатлений об окружающей действительности [4].

Таким образом, можно определить организационно - педагогические и психологические условия успешного формирования у слепого и слабовидящего ребенка положительного отношения к труду и самостоятельности в выполнении трудовых поручений:

1. Создание материальной базы, обеспечивающей психологический комфорт, охотное включение ребенка в контакт со взрослым.
2. Систематическое стимулирование двигательной активности детей с нарушением зрения путем постепенного увеличения доли его участия в совместной деятельности.
3. Усиление интеллектуального компонента в работе по представлению к правилу в процессе формирования трудового навыка.
4. Обеспечение необходимых условий, времени, места, атрибутов для деятельности по образцу.
5. Опора на сохранные органы чувства, соблюдение сохранного режима работы.
6. Обеспечение внешнего контроля и поддержки при выполнении поручений.
7. Предварительное обрабатывание игровых, трудовых, графических и других и других навыков, обеспечивающих самостоятельность в подражании образцу.

Список литературы

1. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – Москва: Владос, 2010. – 240 с.
2. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – Санкт - Петербург: Каро, 2009. – 336 с.
3. Малунова, Г.С. Трудовое воспитание дошкольников и младших школьников / Г. С. Малунова // Обруч: образование, ребенок, ученик. - 2014. - № 1. - С. 47 - 48.
4. Плаксина, Л. И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – Москва: Институт коррекционной педагогики РАО, 2015. – 88 с.
5. Солнцева, Л.И. Формирование мотивов поведения и их роль в трудовой деятельности слепых детей дошкольного возраста / Л.И. Солнцева // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 58 - 65.

© Недозрелова М.А. 2017

Недозрелова М.А.

магистрант АлтГПУ, г. Барнаул, РФ

Казюк Н.В.

старший преподаватель АлтГПУ, г. Барнаул, РФ.

ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО - ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: В статье рассматриваются основные особенности наглядно - образного мышления у старших дошкольников с нарушением интеллекта. Представлены результаты

экспериментального исследования по данной теме. Проанализированы трудности, возникавшие у детей при выполнении диагностических заданий.

Ключевые слова: мышление, наглядно - образное мышление; нарушение интеллекта.

На современном этапе, развитие мышления в дошкольном возрасте приобретает особую актуальность. Мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием приобретают осознанный и произвольный характер.

А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин рассматривали наглядно - образное мышление как особую форму мышления, сохраняющуюся в течение всей жизни человека и перестраивающуюся в высшие виды мышления. Эта форма мышления служит основным вкладом, который дошкольное детство вносит в общий процесс психического развития. Степень сформированности наглядно - образного мышления у дошкольников во многом определяет успешность для одних, и, возможность, для других, дальнейшего обучения в школе. Поэтому важно рассмотрение проблемы развития мышления у детей дошкольного возраста [6].

Физиологической основой мышления является аналитико - синтетическая деятельность мозга, осуществляемая совместной работой обеих сигнальных систем. Русский физиолог И.П. Павлов, характеризуя мышление, писал: «Мышление – орудие высшей ориентировки человека в окружающем мире и в себе самом» [7]. С физиологической точки зрения, процесс мышления представляет собой сложную аналитико - синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга.

На практике мышление как отдельный психический процесс не существует, оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи. Высшие формы этих процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяет их уровень развития. Отличие мышления от других психологических процессов состоит также в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых она задана [2].

Процесс формирования наглядно - образного мышления у детей с нарушением интеллекта протекает медленно и качественно отличается от нормально развивающихся сверстников [3].

Так, например, дошкольники с данным видом нарушения испытывают большие трудности при решении наглядных задач. Они часто воспринимают изображение на картинке как реальную ситуацию, с которой пытаются действовать. При этом выполняемый детьми мыслительный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью и фрагментарностью. Глядя на объект, ребенок указывает далеко не все его составляющие даже в тех случаях, когда знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных его свойств. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры. Так, рассматривая чучело птицы, дети обычно не упоминают о туловище, но называют лапы и клюв [5].

В исследованиях В. В. Воронковой отмечается, что вследствие органических поражений нарушение интеллекта у детей в преобладающем большинстве случаев сочетается с нарушениями мышления, в частности, наглядно - образного, становление которого неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. Одной из главных

причин, затрудняющих формирование у детей с нарушением интеллекта наглядно - образного мышления, являются органические поражения, которые отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации [4].

Мышление детей дошкольного возраста с нарушением интеллектуального развития формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции развиваются замедленно и обладают своеобразными чертами [1].

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающая детей старшего дошкольного возраста с олигофренией от нормально развивающихся сверстников. Отставание в развитии мыслительной деятельности проявляется у дошкольников с олигофренией проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- 1) в дефиците мотивационного компонента, проявляющегося в крайне низкой познавательной активности;
- 2) в нерациональности регуляционно - целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности в постановке цели, планировании своих действий путем эмпирических проб;
- 3) в длительной несформированности операционного компонента, то есть мыслительных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения;
- 4) в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [6].

Отличительной чертой мышления является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой.

Целью эксперимента являлось изучение особенностей наглядно - образного мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальной базой явился МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида №22» г. Барнаула. В обследование приняли 10 детей в возрасте от 5 до 7 лет с легкой степенью умственной отсталости

Для проведения исследования был подобран ряд методик, с помощью которых выявлялся уровень развития и особенности наглядно - образного мышления: «Кому чего не достает?», «Нелепица», «Что здесь лишнее?».

Проведенное в ходе обследования детей наблюдение позволило выявить ряд особенностей наглядно - образного мышления детей с нарушением интеллекта.

Так, при выполнении первой методики у детей отмечалось снижение интереса, пассивность, безынициативность в ходе выполнения заданий. Методика «Нелепицы» не вызвала у детей с нарушением интеллекта живую эмоциональную реакцию, как было бы у детей с нормой в развитии. Порой было недостаточно наводящих вопросов, в связи с чем приходилось неоднократно прибегать к личному опыту детей, чтобы понять, что именно не так изображено на картинке.

С выполнением третьей методики, дети, в целом, справились. Однако большинству детей неоднократно приходилось повторять инструкцию.

Анализируя полученные данные в ходе исследования можно было сделать следующие выводы:

1. У детей с нарушением интеллекта затруднен процесс сравнения, не сформирован приём классификации наглядно представленных объектов.

2. Таким детям свойственна импульсивность и негативное отношение к трудной задаче.

3. Наблюдалось низкое развитие аналитико - синтетической деятельности, преобладание анализа над синтезом, успешность мысленного анализа зрительно воспринимаемых предметов у испытуемых данной группы зависела от их сложности и последовательности предъявления.

4. У детей с нарушением интеллекта были отмечены затруднения процесса восприятия, затруднено формирование целостного образа, выделение существенных признаков, затруднена ориентировка в пространстве, все это приводит к трудностям: при опознавании рисунков, замедленности обзора, неточности, пропуске деталей изображения, нередко формируются ошибочные версии относительно изображенного на рисунке.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – Санкт - Петербург : Питер, 2001. – 288 с.

2. Зинченко, В.П. Наука о мышлении / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. - 2002. - №1. - С. 5 - 18.

3. Иванина, Т.А. Развитие психомоторики и сенсорных процессов у детей с нарушением интеллектуального развития / Т.А. Иванина // Сибирский вестник специального образования. – 2011. – № 7. – С. 11 - 17.

4. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков / Д.Н. Исаев – Санкт - Петербург : Речь. - 2007. – 390 с.

5. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева - Москва : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 208 с.

6. Пузакова, В.Е. Особенности развития наглядно - образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью / В.Е. Пузакова // Дефектология. – 2013. - № 7. – С. 19 - 27.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – Санкт - Петербург : Издательство «Питер», 2007 - 712 с.

© Недозрелова М.А., Казюк Н.В., 2017

Недозрелова М.А.

магистрант АлтГПУ, г. Барнаул, РФ

Казюк Н.В.

старший преподаватель АлтГПУ, г. Барнаул, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА СОВМЕСТНОГО РИСОВАНИЯ

Аннотация

В данной статье представлен анализ метода совместного рисования в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Проанализированы теоретические стороны роли совместной деятельности для развития

детей в рамках социума. Представлено апробирование данного метода и результаты исследования с выводами. Экспериментально доказывается значение совместного рисования на развитие не только коммуникативной сферы, но и других аспектах.

Ключевые слова

Коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра, коммуникация, совместное рисование, совместная деятельность

По мнению большинства авторов (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, R. Jordan, L. Kanner, В.М. Prizant, M. Rutter, Н. Tager - Flusberg, A.L. Schuler и др.), одним из главных нарушений, препятствующих успешной адаптации при РАС, является недостаток коммуникативных навыков, проявляющийся в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей. Подчеркивается, что недоразвитие вербальной коммуникации не компенсируется спонтанно в виде использования невербальных средств (жестов, мимики) и альтернативных коммуникативных систем.

Совместное рисование — важный стимул для правильного развития детей в рамках социума. Ребенок учится понимать, насколько важно умение сотрудничать и общаться в коллективе при выполнении общего задания. Это довольно важное умение и навык в современных реалиях. Можно дать понять ребенку важность коммуникации, наглядно показав ему важность взаимопомощи и дружеского участия.

Согласно культурно - исторической теории Л.С. Выготского, в совместной деятельности со взрослым ребенок может выполнить те действия, которые самостоятельно он выполнить еще не способен. Они образуют зону ближайшего развития ребенка, становясь его индивидуальным достоянием на следующем этапе, благодаря процессу интериоризации [1].

Опираясь на исследования Е.А. Янушко, можно сделать вывод, что совместное рисование – это специальный игровой метод. В ходе данной методики педагог изображает рисунок, который близок окружающей среде ребенка и эмоционально комментирует происходящее игровой метод. Ребенок участвует в рисовании, «помогая» развитию сюжета, он дополняет изображение разными деталями, «требуя» новый рисунок. Совместное рисование - это не рисование как вид продуктивной деятельности самого ребенка, а особый метод обучения. Использование данного метода в коррекционной работе возможно только после установления контакта между ребенком и педагогом [3].

У детей с расстройством аутистического спектра с помощью этого метода идет развитие коммуникативных навыков, который педагог успешно закрепляет, задействовав сразу несколько аспектов. У ребенка происходит развитие активности, речи и жестов, данный метод дает возможность для проведения психотерапевтической работы. Из-за нарушения коммуникативных навыков у детей с РАС, становится трудно определить, что усвоил ребенок, а что – нет. В процессе использования методики совместного рисования удается получить представления, которые у него уже сформированы.

Исследование проводилось МБДОУ «Детский сад №22» компенсирующего вида и центре семьи и детства «Имка» г. Барнаула. В опытно - экспериментальной группе приняло участие 11 детей с РАС возрастом с 5 до 7 лет.

Для первоначальной оценки уровня сформированности коммуникативных навыков основным диагностическим средством являлся метод наблюдения.

На данном этапе исследования были получены следующие выводы: детей с расстройствами аутистического спектра характеризуют трудности понимания эмоционального состояния других людей; трудности адекватного самовыражения и передачи информации; затруднения в процессе поддержания взаимодействия и взаимообмена информацией. Также нарушенными являются такие вспомогательные компоненты коммуникативных способностей, как общительность, эмпатия, социально - психологическая адаптация, развитие речи.

В ходе организации и определения содержания коррекционного воздействия главным являлись методические рекомендации по использованию метода совместного рисования, разработанные Е.А. Янушко. Методика была адаптирована с учетом индивидуальных особенностей испытуемых и учитывались трудности коммуникации, выявленные в ходе констатирующего эксперимента. Этапы коррекционной работы представлены в таблице 1.

Таблица 1. Этапы коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков

Этап	Содержание
1 этап	Налаживание эмоционального контакта, привлечение интереса к новому виду деятельности.
2 этап	Постепенное введение различных вариантов исполнения одного рисунка, а также новых деталей изображения.
3 этап	Вовлечение ребенка в процесс рисования, побуждение к активным действиям.
4 этап	Введение сюжета.
5 этап	Постепенное развитие сюжета.
6 этап	Перенос полученных знаний в другие ситуации.

С каждым ребенком занятия происходили индивидуально и только на 4 этапе с некоторыми детьми мы приступали к работе в групповой форме. Следует отметить, что продолжительность каждого этапа была различной и зависела от многих факторов: степени тяжести нарушения, наличие сопутствующих нарушений, готовность к контакту и также настроения ребенка.

Для нас становилось особенно актуально задача по развитию речи, которая в свою очередь является одной из коммуникативных средств и оказывается способом проявления ребенком активности. Поэтому, мы постоянно поддерживали любую попытку «поговорить» и специально создавали ситуация для этого. Например: « Покажи свою любимую машину. А какого она цвета? А еще какие есть машины? А сколько у нее колес? У вас есть машина? Кто водитель? и т.д».

На протяжении всех этапов, мы постоянно развивали коммуникативные навыки:

- обогащали его пассивный словарь, эмоционально комментируя все то, что происходит на бумаги;
- у детей развивалась активная речь, были созданы специальные ситуации, побуждающие ребенка к разговору;

- с детьми, у которых отсутствует речь, акцент делался на развитие альтернативной коммуникациям, заставляя ребенка использовать жесты;

- в ходе занятий мы старались организовать общение детей друг с другом; с детьми, занимающимися в индивидуальной форме, были подключены педагоги к занятиям, чтобы происходила стимуляция коммуникативных навыков.

В ходе проведения контрольного эксперимента, методом которого являлось также наблюдение, были получены следующие результаты:

- интерес к сверстнику у детей повысился, если до проведения формирующего эксперимента большая часть испытуемых не взаимодействовали друг с другом, то в ходе групповых заданий, а далее в совместных играх – контакт со сверстником был установлен.

- 8 детей начали проявлять инициативу к общению с педагогом и сверстником (это наблюдалось в предложении детьми «порисовать» вместе); 3 детей идут на контакт самостоятельно, при необходимости получить какую-то цель (подать игру, попросить помочь и т.п.)

- только 1 ребенок проявляет агрессию на комплименты со стороны взрослого; 6 детей благодарят за положительную оценку со стороны взрослого (спасибо), в случае с неговорящими детьми – они жестами показывают благодарность. 4 детей не показывают реакцию на знаки внимания, но и никакого негативизма;

- все дети начали реагировать на воздействия взрослого, появилось желание действовать совместно;

У всех испытуемых повысился интерес к рисованию. Очень часто они сами предлагали педагогу заняться изобразительной деятельностью совместно. Необходимо отметить, что после формирующего эксперимента, мы заметили различные изменения не только в рамках коммуникативной сферы, но также и в других аспектах:

- у детей расширились представления об окружающем мире. Благодаря исследованию, нам удалось систематизировать уже имеющиеся знания у детей и сделать акцент на проблемные стороны данного вопроса, закрепляя это с помощью метода.

- значительно улучшился пассивный словарь, что подтверждают педагоги и родители детей, наблюдая за детьми не в рамках образовательных учреждений;

- у некоторых детей, мы отметили, повышение активности непосредственно в образовательной деятельности (на занятиях); дети стали более сосредоточенные, внимательнее, научились адекватно использовать невербальные средства общения, отвечать на простые вопросы и задавать их с целью получения интересующей информации.

Занятия, с использованием метода совместного рисования дают возможности не только для развития коммуникативных навыков, но также влияет на другие стороны как умственного, так и эмоционального волевого спектров. При этом значимой для ребенка ситуации в ходе эмоционального комментария обогащается его пассивный словарь. Особо актуальна возможность развития активной речи, которая в этой ситуации оказывается одним из средств проявления ребенком активности. Но поскольку даже говорящий аутичный ребенок затрудняется активно использовать речь для коммуникации, мы целесообразно обучали детей некоторым общепринятым жестам: указательный жест, жесты «дай» и «на», «большой», «маленький», «один», «много» и др. В результате у детей появился «арсенал» жестов, которые помогут им выражать свои желания, мысли, но при этом не мешают развитию речи как основного средства коммуникации.

Список литературы:

1. Гущина, Е.А. Современные подходы в коррекции и развитии коммуникативной сферы у детей старшего дошкольного возраста / Е.А. Гущина, И.В. Донковцева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф. - Пермь: Меркурий, 2013. - с. 36 - 38.
2. Никольская, О. С. Проблема обучения аутичных детей: учебное пособие / О.С. Никольская. – Санкт Петербург: Дидактика Плюс, 2001. - с.181 - 199.
3. Янушко, Е. А. Использование метода совместного рисования в работе с аутичным ребенком / Е. А. Янушко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2005. — № 1. — С. 70 - 75.
4. Янушко, Е. А. Использование сенсорных игр для установления эмоционального контакта с аутичным ребенком // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2003. — № 6. — С. 8 - 14.

© Недозрелова М.А. , Казюк Н.В. , 2017

Пожидаева А.И.

магистрант 2 курса

Каменский М.В.

кандидат филологических наук, доцент

кафедра романо - германского языкознания

и межкультурной коммуникации

Северо - Кавказский федеральный университет

г. Ставрополь, Российская Федерация

ТИПЫ ГИБРИДНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Аннотация

В данной статье рассматривается явление гибридизации у существительных. Рассмотрены различные способы образования слов гибридов.

Ключевые слова:

Словообразование, существительные, заимствование, англо - русские слова - гибриды.

Словообразование является одним из основных способов пополнения словарного состава русского языка. Производные слова, составляющие более половины словарного запаса любого языка, – это «галерея окон, через которое мы можем смотреть на все то, что есть вне нашего «я» и что в форме воспоминаний сохраняется в нашей памяти и благодаря словам может оживать в ней» [3]. При изучении языковых единиц возникает необходимость обратиться к выявлению механизмов создания новых слов, описанию словообразовательных ресурсов в лексической системе языка. По мнению Е. С. Кубряковой, «словообразование, тесно связанное с номинацией, является тем звеном в языковой системе, которое ответственно за формирование обозначений элементов внешнего и внутреннего опыта человека.

Появление новых словообразовательных моделей Н. С. Валгина связывает с изменениями, происходящими в экстралингвистической реальности. Так, по наблюдениям ученого, «особенно активны в качестве базы словопроизводства социально значимые слова эпохи, семантика которых отражает политические и социально - экономические изменения в стране, в частности, расслоение населения в материальном и социальном плане, развитие рыночных отношений, изменение ценностных ориентации, расширение сферы бизнеса, информатики, массовой культуры и др.

Изучая англо - русские гибридные образования, Е.Н. Зыкова видит скрытую опасность для русского языка в калькировании грамматических структур, подрывающих основы русского синтаксиса. Она говорит о двусоставных наименованиях, созданных по типу простого сложения без свойственного русскому языку морфолого - синтаксического оформления, когда «оба элемента являются существительными, но один выполняет функцию определения, а другой – определяемого слова. Подобные словообразовательные модели являются калькой английских структур (интернет - класс, интернет - платеж, интернет - пресса; арт - сцена, арт - тусовка; веб - обозреватель, веб - представительство, веб - устройство)» [7].

В современном русском языке слова - гибриды являются отражением активных процессов в области словообразования, связанных с адаптирующей функцией русского языка (4):

1. Образование существительных с заимствованными аффиксальными морфемами: а) префиксами / префиксоидами: супер - , псевдо - , де - , экс, мега - , топ - , нон - , анти - и др. (Пр.: псевдосфера, демотиватор, экс - предчувствие, нефакт, нефигуральный, антигламурный, антидемпинговый и др.); б) суффиксами / суффиксоидами: - инг, - изм, - ер, - изаци(я), - ист, - оид, - гейт и др. (Пр.: паркинг, эскапизм (англ. escape – «побег»), франчайзинг, ребрендинг, джипинг, рерайтер (англ. rewriter – «переписчик») ← от write – «писать»), рекрутер (англ. recruiter – «набиратель»), стартапер и др.).

2. Сложение основ: блиц - опрос, брейн - ринг, фейс - контроль, маркет - мейкер, кофе - брейк, арт - кафе и др.

3. Аббревиация: а) ВИП (VIP, англ. Very Important Person), PR (англ. public relations), IP (англ. internet protocol); б) КПК (карманный персональный компьютер) и др. В контекстных употреблениях от аббревиатуры «VIP» и его графических вариантов V.I.P., ВИП, Вип, вип созданы такие модели: vip - апартаменты, VIP - сервис, ViP - уровень, VIP - резюме, VIP - объявление, Вип - Тур (туристическая фирма), ВИП - линия, столичные VIP'ы (VIP - ы, V.I.P.ы), Киевские випы и др.

4. Сложносокращенные слова: виртоман, демлидер, инфопауза, автосауна, автоджакузи и др.

5. Сокращенные слова: соц, шиз, тех, эко (от «экологический»), поп (от «популярный»), био и др.

6. Изменение семантики заимствованного слова под влиянием социокультурных факторов: опция, месседж, тендер, сингл, драйв и др. [4]. Таким образом, в русском языке заимствованные лексемы проходят процесс адаптации прежде всего с помощью словообразовательных средств.

Рассматривая активные словотворчества в современном русском языке, Э.С.Денисова выявляет узуальные и неuzuальные способы образования инноваций с опорой на

категоризацию словообразовательных значений в пространстве языка рекламы [1]. Так, исследователь предлагает следующие тезисы:

1. Продуктивность узуальных способов образования отмечается у аффиксальных дериватов и композитов (ср.: ВОЛНушка, ЦифрОград {цифра+град}, ORANGEтур и др.).

2. Среди незуальных способов и приемов активность новообразований отмечается при междусловном наложении (ср.: Португалия {спорт+Португалия}, МАРГОША {Марго+Гоша} и др.); в рекламных текстах достаточно активно используется прием контаминации, при котором соединяются два узуальных слова (ср.: домобиль {дом+автомобиль}, аудиомобиль {аудио+автомобиль} и др.).

3. К одному из наиболее распространенных приемов порождения окказионализмов в рекламе относится образование по конкретному образцу (ср.: {Лас - Вегас} – Лас - Книгас; {шоколад} – ШИКолад и др.).

4. Особые выразительные возможности окказионализмов могут выступать в качестве «семиотической провокации» (ср.: Tuborg – початок GREENиозного настрою; GREENиозно!).

5. Продуктивным становится способ образования слов, при котором используются визуальные (графические / орфографические) средства выразительности (ср.: КиберПочт@, % ста, соВСЕМ и др.).

6. Новообразования, которые не имеют дословного перевода на русском языке, но со временем могут стать эквивалентом русских единиц (ср.: биродром {бир (англ. «пиво») + дром}) [1]. Ученый приходит к заключению, что при образовании новых слов большая часть классификационных моделей выстраивается на основе словообразовательного и коммуникативно - стилистического аспектов.

Таким образом, комплексное исследование изучаемых явлений в языке предполагает описание, систематизацию и анализ деривационных моделей образования англо - русских слов - гибридов.

Список использованной литературы:

1. Денисова Э. С. Активные процессы словотворчества в современном русском языке (на материале языка рекламы) / Э. С. Денисова // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, филологический факультет, 20 - 23 марта 2012 г.) : Труды и материалы / Составитель М. Л. Ремнёва, А. А. Поликарпов. – М. : Изд - во Моск. ун - та. – С. 364–365.

2. Дьяков А. Английские заимствования русского языка / Монография, / LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 292 с.

3. Дьяков А.И. Деривационная интеграция англицизмов в русском языке конца XX века в функциональном аспекте. Новосибирск – 2001.

4. Кадырова Л.Д. Гибридные неоминации в современном масс - медийном дискурсе: семантико - деривационный аспект [Текст]: дис... на соиск. учён. степ. канд. филол. наук (10.02.01) / Кадырова Ление Диляверовна; ГОУ ВПО «ТНУ им. В.И. Вернадского». – Симферополь, 2014. – 208 с.

5. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование / Е. С. Кубрякова // Языковая номинация. Виды наименований. – М. : Наука, 1977. – С. 222–303.

6. Земская Е. А. Словообразование как деятельность / Елена Андреевна Земская. – М. : ЛКИ, 2007. – 221 с.

7. Зыкова Е.Н. Англо – русские гибридные образования как один из способов пополнения лексического состава русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/phil/archive/137/7473/>

© Пожидаева А.И., Каменский М.В. 2017

Пожидаева А.И.

магистрант 2 курса

Сальникова Н.В.

кандидат филологических наук, доцент

кафедра романо - германского языкознания

и межкультурной коммуникации

Северо - Кавказский федеральный университет

г. Ставрополь, Российская Федерация

АНГЛО - РУССКИЕ ГИБРИДНЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация

В статье рассматривается процесс англо - русской гибридации в современном рекламном дискурсе, функции и актуальность данного явления.

Ключевые слова:

Текст рекламы, гибридация, транслитерация.

В процессе образования новых англо - русских гибридных лексем активно участвует реклама. Текст рекламы – это один из самых распространенных видов текста в современной повседневной жизни общества. В последнее время реклама стала использоваться не только как средство продвижения услуги или товара на рынке, она стала одним из средств проявления и формирования общественной системы ценностей [3]. Использование англо - русских гибридов очень распространенное явление. 70 % рекламных объявлений содержат англоязычные языковые единицы. Особенностью текстов рекламы является то, что текст нужно поместить на небольшом печатном пространстве. В силу краткости написания, гибридные слова, выполняют функцию компрессии в текстах рекламы, сжимают текст, делая его более информативным и компактным.

Некоторые крупные фирмы, компании, предпочитают англоязычные названия и часто переходят на их русскую транслитерацию: «*Royce nab*», информационное агентство «Сибнет» (*Sibnet*) и дилерская компания «*Sibway*» (от англ. «сибирский путь»), известно ее аббревиатурное название «*Сибвей*» русскими знаками, характерное для русского языка больше. Одно и то же английское слово может быть компонентом не только одного композита, но и целого ряда сложных слов: *Лукойл*, *Юг - Ойл - Пласт*, *Тюменьойл*, *Ставойл*, *Сибойл*, *Газ - Ойл* (от англ. oil «нефть»). Не исключено, что создателей данных лексем привлекла благозвучность этого лаконичного слова (дифтонг + сонорный).

Экономия печатного пространства, необходимая в развлекательном бизнесе и рекламе, также налицо. Переход к русской графике в названиях компаний позволяет им быть более узнаваемыми на международном рынке и популярными в обществе русскоговорящих.

Таким образом, слова - гибриды, встречающиеся в рекламе, выполняют номинативную функцию, называя явления и предметы, которых не было в русской действительности, и, одновременно, прагматические функции (компрессия текста рекламы, привлечение внимания потенциального покупателя к предлагаемому товару или услуге).

Как разновидность гибридизации можно рассматривать полную или частичную транслитерацию, соединение текстов на разных языках, словотворчества, которые весьма распространены в рекламных текстах. Транслитерированное английское слово вследствие изменения начертания его за счет графических средств русского языка часто наделяется несвойственными ему грамматическими категориями (склонения, рода, спряжения). Например, транслитерированными английскими словами названы магазин сумок «Фэнси», спортивный клуб «Люкс Элеганс», интернет - магазин сантехники «Rosa Элеганс Люкс», магазина текстильной продукции «Сатин люкс Элеганс», блюдо и кафе «Стейк - Хаус», типография и магазин электрических товаров «Лайт», турагентство «Лавитур», гостиница «Гранд Виктория» и т.п.

Английское слово Motors (моторы) является довольно популярным транслитерированным компонентом, встречающимся в названиях многих магазинов. На рекламных щитах мы встречаем названия фирм «Гедон - Моторс», «Моторсити» (автомагазин и название известного американского сериала «Город моторов»), «Альфа Моторс», «Моторс - шоп», «Принц Моторс», «МоторсTV», «МСА Моторс - НН» (автосалон в Нижнем Новгороде), «Багира - моторс», «Урал Моторс» и другие.

Не менее распространенный вид гибридизации – транслитерация русских слов в наименованиях различного рода заведений: гостиница «Viktoriya» кафе «Smetana», ночной клуб, кафе и салон красоты «Zanoza» свадебный салон и жилой комплекс «Vesna».

Гибридизация может быть как на графическом и лексическом уровнях, так и на синтаксическом. Текстовая гибридизация «представляет собой использование в одном тексте как русских, так и английских слов» [3]. В этаких ситуациях транслитерируются и английские, и русские слова. Например, музыкальная команда «Most Music» использует свой англоязычный вариант только в заголовке «Мост Мюзик. Летний Premium вернулся!», а в справочном комментарии и других текстах название написано на русском языке разными буквами (прописными и строчными).

Гибриды являются продуктом словотворчества, языковой игры, результатом которых являются новые слова и выражения, гибриды с измененным написанием, значением, т.е. с окказиональными неологизмами: *шуб - тур, зебрантур*, кафе - ресторан и магазин «Вееллога» («Beerloga»), магазины книг «Bookbuster» (buster означает «разрушитель / уничтожитель / взрыватель книг»), «BOOKINGEM» (создатели названия, вероятно, пытались вызвать ассоциации у клиентов с Букингемским дворцом (Buckingham). В последнее время в рекламе магазинов часто вставляются слова NEW в сообщения о новинках или SALE для оформления скидок и распродаж, в название туристических фирм вставляется *tour и trevel*, в рекламных компаниях из сферы красоты и здоровья популярно *style*, места питания обозначают с помощью слов *cafe, restaurant, bar, pub*, последнее приобрело особую популярность.

Необходимо отметить, что все вышеперечисленные гибридные явления несут в себе экспрессивную и аттрактивную функцию, поскольку их употребление связано не с заполнением понятийных лагун в русском языке. Такое словотворчество связано скорее с какой - то ценностью для создателей текстов и для общества в целом.

В названиях, в рекламе, в вывесках городов встречаются также гибриды от английских аббревиатур, хотя это более редкое явление: «VIP - зал» (VIP - очень важная персона). Эта аббревиатура образует такие сложные слова, как VIP - персона, VIP - подписка, VIP - сувенир, VIP - красотки (или в другой графике VIP - KRASOTKI) и др.: «Салон парикмахерская Vip - Персона Витебск».

Большая часть рекламы адресована людям, которые владеют английским языком, это разбирающаяся в современной музыке, кино, и т.д. молодежь. Более того, можно сказать, что гибридные явления несут декоративную нагрузку и призваны магическим образом воздействовать на человека.

Итак, англо - русские гибриды, гибридные сочетания в рекламе выполняют информативную и текстообразующую функции и обычно прагматически маркированы (они служат аттрактивным, побудительным, компрессирующим, стилообразующим, декоративным, средством).

Список использованной литературы:

1. Аделева О.П. Английский гибрианизм: производные гибриды [Текст]: автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. филол. наук (10.02.04) / Аделева Ольга Павловна; ГОУ ВПО «СГУ». – Смоленск, 2011. – 23 с.
2. Арутюнова Н.Д. Функции языка [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Энциклопедия. Русский язык / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М., 1997. – С. 609 – 611.
3. Бойко С.А. Англицизмы в современном русском языке: лингвоэкологический аспект [Текст] / С.А. Бойко // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – №2. – С. 32– 43.
4. Сазанец И.М. Английский гибрианизм: производные гибриды [Текст]: автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. филол. наук (10.02.04) / Сазанец Ирина Михайловна; «ГПГУ им. Л.Н. Толстого». – Тула, 2008. – 21 с.
5. Стернин И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка [Текст] / И. А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. Выпуск 2. Язык и социальная среда. – Воронеж: Изд. - во ВГТУ, 2000. – С. 2–16.

© Пожидаева А.И., Сальникова Н.В. 2017

Пумпур Г.Р.

студентка группы ИПОб - 16 - 1
институт гуманитарного образования
Магнитогорский государственный
Технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск
Научный руководитель: Л.И. Савва
доктор педагогических наук, профессор,
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: В статье представлены приемы использования информационных средств обучения, раскрыта их сущность.

Ключевые слова: средства обучения, информационные средства, информационные средства, применяемые на уроках литературы.

«Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Так гласит известная всем поговорка. В современном учебном процессе перед преподавателем ставится одна из сложных задач: не только передать необходимые знания, но и развить личностные качества ученика. Поэтому при помощи использования учителем информационных средств обучения дети учатся правильно работать с материалом, развивают творческие и интеллектуальные способности.

Цель моей работы: обобщить материалы теории и практики по применению информационных средств обучения на уроках литературы.

В современной школе в учебный процесс необходимо включить использование информационных средств обучения. Данное понятие в образовательном процессе можно определить так. Средства обучения – это объекты материальной и духовной культуры, а также виды деятельности, служащие процессу развития и формирования личности. Методы обучения, которые выбирает преподаватель, определяются задачами, поставленными на занятия, применяемыми методами обучения, а также личными предпочтениями учителя.

Определив сущность понятия "средства обучения", рассмотрим виды средств обучения и их характеристику. Они подразделяются на 2 группы:

1. Вербальные средства обучения по - прежнему необходимы и занимают ведущую роль. Главная их функция передача знаний с помощью взаимодействия с учеником с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

2. Визуальные средства обучения появились позже вербальных. Но прочно закрепились на практике. К ним относятся: учебные пособия, различные схемы, презентации, аудиозаписи, видеозаписи и многое другое. Информационные средства обучению занимают важное место в современном учебном процессе. [2]

Далее проанализируем таблицу 1, где представлены функции средств обучения: познавательная, формирующая и дидактическая, и раскрыта сущность данных явлений.

Таблица 1.

Функции средств обучения	
Функция	Сущность
Познавательная	С их помощью происходит познание действительности, обеспечение точной информации об изучаемом предмете; наблюдение происходит с помощью различных органов чувств.
Формирующая	С их помощью формируются эмоциональная сфера учащихся, познавательные способности и чувства.
Дидактическая	С их помощью происходит облегчение проверки и закрепления учебного материала, а также происходит активация познавательной деятельности.

Перейдем к определению понятия «информационные средства», которое, в свою очередь, также имеет следующую трактовку: совокупность информационных устройств с дидактическим обеспечением, применяемых в учебно - воспитательном процессе для предъявления и обработки информации с целью его оптимизации. Информационные средства обучения помогают вербально и наглядно изложить знания, которые впоследствии ребенок должен усвоить. [1]

Главной задачей информационных средств является повышение эффективности обучения. Они давно вошли в наш образовательный процесс и получили широкое распространение. Информационные средства выполняют следующие дидактические функции:

- 1) сокращение времени;
- 2) передача необходимой для обучения информации;
- 3) рассмотрение изучаемого объекта или явления по частям и в целом;
- 4) обеспечение деятельности учащихся и педагога. [2]

Итак, какие же информационные средства применяют педагоги в процессе обучения, чтобы ученики проявляли интерес к уроку литературы? Их применение зависит от многих факторов. Например, от характера дисциплины или от индивидуальных особенностей обучающихся. Педагогу необходимо из огромного количества технических средств обучения выбрать те, которые будут способствовать повышению качества получаемых знаний и их успешному усвоению. В современном обществе традиционные средства обучения теряют свою силу, поэтому учитель старается с помощью новых информационных методов повысить мотивацию обучающихся для изучения урока литературы.

Рассмотрим применяемые на уроках литературы средства обучения.

1.Использование интерактивной доски на уроках литературы.

Интерактивные доски – специальное оборудование, с помощью которого процесс обучения становится более наглядным, ярким и динамичным. Уроки литературы необходимо проводить с использованием иллюстраций, аудио - и видеоматериалами. Например, просмотр художественного фильма, снятого по мотивам известной книги или прослушивание стихотворения, для того чтобы ребенок полностью окупился в литературный мир и достиг духовного просвещения.

2.Использование компьютерных презентаций.

На мой взгляд, это одно из самых распространённых информационных средств обучения. С их помощью педагог огромному количеству необходимого материала придает упорядоченную и сокращенную форму. Также важную роль играет наглядность, а именно использование в презентациях иллюстраций: портреты поэтов, изображения к произведениям, фотографии из жизни писателей и другое.

3.Использование электронных журналов и электронных дневников.

В образовательном процессе не так давно печатные дневники и журналы заменили электронные. Они обеспечивают взаимодействие образовательного учреждения с родителями учащихся. Они представляют собой закрытые интернет - сайты для каждого класса в школе. Мне кажется, что это очень удобно, поэтому необходимо ввести в каждой школе страны, т.к. с помощью электронных журналов и дневников родители могут

полностью контролировать своего ребенка: узнавать успеваемость, домашнее задание, проходимую программу и другое.

Таким образом, из всего выше выявленного можно сделать вывод, что в современном образовательном процессе использование компьютерных технологий необходимо. С помощью информационных средств обучения ученики могут наглядно изучить материалы в сокращенной форме на уроках литературы, а родители способны контролировать своих детей с помощью электронных средств обучения.

Список литературы

1. Селяева Л. А. Приемы работы с текстом // Научно - методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 6. – С. 81–85. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/65217.htm>.

2. Шарун Е. В. Использование технических средств обучения на уроках русского языка и литературы [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. — Краснодар: Новация, 2016. — С. 78 - 82.

3. Классификация средств обучения [Электронный ресурс] / studopedia.ru — Электрон. дан. — Режим доступа: https://studopedia.ru/10_242511_ponyatie_o_sredstvakh_obucheniya_i_ih_sushchnost.html

4. Веденева О.А., Савва Л.И., Сайгушев Н.Я. Педагогические технологии в современном образовательном процессе: учеб. Пособие. М: ООО Изд - во «Мир науки», 2016. 284с.

© Пумпур Г. Р., 2017 г.

Редина Д. В.,

студентка I курса магистратуры

ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика

И.Г.Петровского», г.Брянск

ПАРАДОКСЫ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Объективную значимость гуманитарного образования в настоящее время трудно переоценить. Его роль в развитии современного постиндустриального, информационного общества определяется несколькими глобальными факторами. Некоторые из них можно абрисом представить в следующем виде.

Как известно, общество, в известном смысле, является конструктом, который на протяжении длительного исторического времени созидает общественный человек. Сам исторический процесс такого конструирования, его вектор, в решающей степени осуществляется на основе неких гуманитарных проектов, культурных по своей природе, которые зарождаются и реализуются в обществе как ответы на исторические вызовы, которые возникают по мере выработки ресурсов предшествующего проекта.¹

¹ Ивановский З.В. Высшее образование в России в условиях глобализации. // Московский гуманитарный университет. Ж. «Знание. Понимание. Умение». 2016. № 1.

Процесс конструирования выступает как некий кумулятивный процесс инноваций, который играет все большую роль в историческом развитии социума. В ходе этого процесса различные стороны социума подвергаются количественным и качественным изменениям. Так в период XIX - XX веков преобладающей тенденцией, которая в решающей степени определяла характер социальных изменений, была выражена в техногенной, индустриальной составляющей.

Развитие техники и технологий детерминировали структурные трансформации общества, порождали исторический оптимизм, ярко выраженный в технократизме. На растущей мощи производительных сил, ее технологической составляющей, в немалой степени обосновывал свой коммунистический проект К.Маркс.

Отсюда в системе высшего образования значительный упор делался на усвоении естественно - научного и инженерного знания. Недаром был так высок престиж ученого, инженера, как создателей и строителей нового общества. Однако по мере развития и реализации этой тенденции все больше стали проступать и отрицательные последствия такого одностороннего обучения и развития

В гуманитарной сфере целью образования является формирование такого знания, которое имплицитно трансформируется в убеждения, в особую способность отстаивать эти убеждения и на их основе формировать собственную позицию. То есть то, что составляет духовный фундамент личности. Поэтому в гуманитарном образовании предельно важным является понимание смыслов. Они должны усваиваться, как мы нередко говорим, душой. В процессе усвоения они должны органически своими знаниями. Это не просто усвоение и запоминание таблицы умножения или физических или химических формул. Учащиеся же, вбирая гуманитарное знание, начинают смотреть и оценивать мир через призму освоенных в процессе образования ценностей. То есть должны меняться культурные характеристики, определяющие духовный статус личности.²

Такой характер освоения информации вовсе не обязателен для других разновидностей знания. В процессе усвоения формализованных понятий, терминов, характерных для естественнонаучного и инженерного знания, такой уровень овладения информацией, вполне достаточен с точки зрения усвоения рационального знания, профессионального умения, закрепления навыков.

В процессе освоения гуманитарной информации и трансформации ее в гуманитарное знание, в отличие от других типов знания, ведущим и определяющим является некий диалог, дискурс, без которого это знание остается пустой формальностью, в сущности все той же информацией, которая так и не превращается в убеждения, нравственную и гражданскую позицию.

Еще А.Тойнби неоднократно указывал, что Россия – это цивилизация. Повторяю не страна, которая должна пройти этап капиталистического (западного) развития, а – цивилизация. То есть Россия является особой социокультурной системой, имеющей свои особые внутренние законы развития и функционирования, свой культурный геном, определяемый нашей историей, и той геополитической ролью, которую играет наша страна в глобальном мире.

Ясно, что молодые поколения способные к реализации этого стратегического проекта, должны быть подготовлены и воспитаны гуманитарно. То есть фундаментом их

² *Потатуров В.А.* Информатизация образования как проблема культуры // Человек и культура. 2015. № 3. С.1 - 40.

личностных характеристик должны быть не совокупность операциональных, по своей природе компетенций, а богатый багаж человеческих характеристик, сформированных на базе высших ценностей национальной культуры и тех достижений мирового духа, которые прошли проверку временем.

В противном случае они не смогут реализовать такой историко - культурный проект. В истории все решают люди. Люди несут историческую ответственность за все достижения и просчеты. Печальный и одновременно великий опыт первой страны социализма это подтверждает. Сегодня страна, снова, как и 90 лет назад, стоит все перед той же проблемой, и сегодня для нее также актуален исторический лозунг того времени: «Кадры решают всё».

Действительно строительство новой, развивающейся России, свободной от идеологических соблазнов и прожектов, возможно только при наличии широко образованной, системно мыслящей, национально ориентированной, культуроцентричной, а значит и патриотической элиты.³

Такая элита не рождается спонтанно, подготовка такой элиты и есть историческая миссия высшего образования России. Без своего креативного, гуманитарно мыслящего класса, Россия не сможет осуществить и разработку самого проекта, ни тем более внедрить его в процессе общественной практики в жизнь.

При всей важности прагматической составляющей образования, оно не выполнит своей исторической миссии, если потеряет ориентиры стратегического, культурного развития, а это зависит от правильности выбора целей, которые определяются потребностями цивилизационного, а значит, суверенного развития России. Культурная составляющая образования, т.е. ее гуманитарная компонента, должна занять свое определяющее место во всем образовательном процессе.

Список использованной литературы и источников

1. Ивановский З.В. Высшее образование в России в условиях глобализации. // Московский гуманитарный университет. Ж. «Знание. Понимание. Умение». 2016. № 1.
2. Потатуров В.А. Информатизация образования как проблема культуры // Человек и культура. 2015. № 3. С.1 - 40.
3. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация как научное знание: истоки исследований и основные теории XX века // Философия и культура. 2016. № 8. С. 1168 - 1176.

© Редина Д. В., 2017

Редина Д. В., студентка 1 курса магистратуры
ФГБОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика
И.Г.Петровского», г.Брянск

РОЛЬ ГУМАНИЗАЦИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИИ НАУКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ

Процесс гуманизации и гуманитаризации образования в условиях информационного общества выступает одним из главных направлений развития высшей школы, как общая

³ Флеров О.В. Межкультурная коммуникация как научное знание: истоки исследований и основные теории XX века // Философия и культура. 2016. № 8. С. 1168 - 1176.

тенденция в развитии мирового образования. Настоятельная необходимость гуманизации и гуманитаризации образования вытекает из социальных запросов общества и государства на личностные качества выпускника вуза и роли гуманитарных знаний в формировании гармонической личности, ориентированной на общечеловеческие ценности.⁴

Развитие информационной цивилизации требует постоянного совершенствования человека, его творческих и созидательных способностей. Человек в современных условиях становится не только главным социальным измерением общества, но и его главным социальным содержанием.

Поэтому гуманитаризацию высшего образования нельзя сводить только к преподаванию гуманитарных и социально - экономических дисциплин. Гуманизирована должна быть вся система высшего образования, его ориентации и приоритеты, образовательные программы, которые должны быть подчинены основной задаче – образованию студента как гражданина, патриота, активной творческой личности специалиста по рекламе.

Гуманитарная подготовка непосредственно связана со всем учебно - воспитательным процессом в вузе, с работой со студентами во внеучебное время. Здесь следует более широко использовать индивидуальные формы и методы обучения и воспитания студентов, такие как диспуты, экскурсии, студенческие кружки, научно - практические студенческие конференции, учебные игры, вечера вопросов и ответов и др. Гуманизация и гуманитаризация высшей школы – это прежде всего индивидуализация обучения, личностных подходов в обучении и воспитании, это обеспечение творческой атмосферы, взаимопонимания между студентом и преподавателем, создание благоприятных условий для формирования личности студента.

Гуманизация и гуманитаризация образования неизбежно вызывает к жизни новые способы и средства в организации и методике образовательного процесса: проблемное обучение, индивидуализация, более тесная связь с практикой, отказ от унификации учебного процесса и ориентации на среднего студента, внедрение в учебный процесс информационной технологии, внедрение новых критериев оценки знаний и т.д.

Гуманизация и гуманитаризация образования способствует развитию потребности студента овладеть гуманитарными знаниями, достижениями общечеловеческой культуры, заниматься самообразованием, в постоянной требовательности к себе, работе над собой, в самосовершенствовании. Гуманитарные знания благотворно влияют как на личностные, так и на профессиональные качества выпускников любых специальностей. По мнению специалистов, гуманитарная образованность человека: облагораживает мотивации деятельности, служит основой человеческой духовности; повышает профессиональную и социальную межличностную коммуникацию; активизирует деятельность интеллекта, его творческие потенции; приближает человека к познанию логики человеческих действий и поступков; обогащает профессиональное сознание универсальным культурно - историческим опытом всего человечества;⁵ гармонизирует интеллектуальную и эмоциональную деятельность головного мозга, способствует целостному развитию сознания; помогает разрешению сложных жизненных проблем, усвоению, обоснованию и распространению общечеловеческих идеалов и ценностей; формирует способность к самоанализу, самосознанию и т.п.

⁴ Ивановский З.В. Высшее образование в России в условиях глобализации. // Московский гуманитарный университет. Ж. «Знание. Понимание. Умение». 2016. № 1.

⁵ Потатуров В.А. Информатизация образования как проблема культуры // Человек и культура. 2015. № 3. С. 3.

Концепция гуманизации и гуманитаризации для специалиста по рекламе направлена на то, чтобы:

1) обеспечить свободное развитие личности во всей полноте его оптимальных жизненных проявлений;

2) обеспечить гуманистическую ориентацию профессиональной подготовки студентов, способных решать производственные, научно - технические, управленческие задачи в тесной связи с вопросами социально - экономического, национально - культурного развития Украины, сохранение и развитие общечеловеческих ценностей;

3) дать будущим специалистам систему научных знаний о человеке, обществе, истории мировой и отечественной культуры и цивилизации, ориентировать на уяснение роли человека и его места в преобразовании современного общества;

4) усилить гуманитарное содержание в преподавании учебных дисциплин;

5) закрепить исторические, культурные, национальные и другие гуманистические ценности;

6) углубить гуманистическую направленность общественной и индивидуальной деятельности человека;

7) добиться углубления демократизации учебного процесса, формировать новые отношения между студентом и преподавателем;

8) стимулировать у каждого студента потребности в самообразовании и самосовершенствовании;

9) преодолеть технократические тенденции и др.

Таким образом, концепция гуманитаризации, гуманизации образования направлена на то, чтобы: сформировать духовно богатую личность, с высокой профессиональной и общекультурной подготовкой; дать студенту систему знаний о человеке, истории национальной и мировой культуры; возродить исторические, культурные, национальные, нравственные ценности общества; преодолеть технократическое и узкопрофессиональное мышление будущих специалистов; пробуждать у студентов потребность к гармоническому развитию своих способностей и дарований.

Гуманитаризация образования, с одной стороны, способствует преодолению односторонности студента, его узкой специализации, задаваемой профессиональной подготовкой, с другой стороны, с помощью гуманитаризации закладываются основы гуманистического мировоззрения, происходит приобщение студенческой молодежи к мировым духовным ценностям, являющимся мерилем гуманности и демократизации общества, средством «очеловечивания человека».⁶

Список использованной литературы и источников

1. Ивановский З.В. Высшее образование в России в условиях глобализации. // Московский гуманитарный университет. Ж. «Знание. Понимание. Умение». 2016. № 1.

2. Потатуров В.А. Информатизация образования как проблема культуры // Человек и культура. 2015. № 3. С.40.

3. Флеров О.В. Межкультурная коммуникация как научное знание: истоки исследований и основные теории XX века // Философия и культура. 2016. № 8. С. 168 - 196.

© Редина Д. В., 2017

⁶ Флеров О.В. Межкультурная коммуникация как научное знание: истоки исследований и основные теории XX века // Философия и культура. 2016. № 8. С. 168 - 196.

Ронжина А.А.
магистрант 2 курса
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров, Российская Федерация

Береснева Е.В.
к.п.н, доцент, профессор кафедры
фундаментальной химии и методики обучения химии
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ХИМИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА – ХИМИКА

Аннотация

Данная статья посвящена актуальной проблеме – совершенствованию профессионально - методической подготовки учителя химии. Гуманитаризация – одно из приоритетных направлений модернизации образования в РФ, поэтому будущий педагог должен уметь использовать гуманитарный потенциал химии в преподавании своего предмета. В статье приводится вариант использования гуманитарных знаний на занятии по химии на примере темы «Основные классы неорганических соединений».

Ключевые слова

Гуманитаризация, гуманитарный потенциал химической науки,
учитель химии

На данном этапе развития общества происходит реформирование образования с целью воспитания деятельной, самостоятельной и культурно развитой личности. Особое место в этом отводится гуманитаризации образования, которая является одним из приоритетных направлений модернизации образования, в том числе и химического. Гуманитарные знания играют важную роль в становлении мировоззрения человека, формировании общей культуры подрастающего поколения, являются необходимым условием интеллектуального и духовно - нравственного воспитания личности, её социальной активности.

Химия, как одна из фундаментальных наук, содержит в себе огромный гуманитарный потенциал. Задача учителя – раскрыть этот потенциал и сделать его личным достоянием ученика. Вот почему сегодня особенно востребована методика, ориентированная на решение гуманитарных проблем обучения.

В настоящее время существует настоятельная потребность в эрудированном и специально подготовленном учителе, который сможет организовать процесс обучения так, чтобы учащиеся воспринимали химию как нужную и востребованную жизнью науку, как часть мировой культуры, необходимую каждому образованному человеку для формирования целостной картины окружающего мира. Поэтому в первую очередь необходимо совершенствование профессионально - методической подготовки учителя химии [1, с. 3–4].

С этой целью мы стараемся все занятия с будущими педагогами строить так, чтобы показать, как сделать урок таким, чтобы он был не только теоретически насыщенным, но интересным и связанным с жизнью. Применяемые на занятии методы, методические

приёмы и средства обучения студенты могут «складывать в свою копилку» и в дальнейшем использовать в работе.

В данной статье приводится вариант использования гуманитарного потенциала химической науки в курсе неорганической химии в теме «Основные классы неорганических соединений». Для практического занятия были подобраны задания на повторение, закрепление и контроль знаний.

Занятие началось с разминки, которая проводилась средствами химической лингвистики, использовались анаграммы, шарады и др. Например:

1) Мы первым слогом подзовём кота.

Вторым – измерим толщу вод,

Союз на третье нам пойдёт,

А целым станет... (Кислота).

3) Противоречий порожденье,

Я возникаю всюду там,

Где материи движение

С металлом сводит неметалл,

Но если буквы переставить,

Легко найти меня в лесу.

Красуясь мощными рогами,

Я по поляне побегу (Соль - Лось) [2, с. 108].

Студенты с интересом выполняли лингвистические упражнения, а педагог пояснял, что химическая лингвистика помогает осуществлению межпредметных связей, развивает логическое мышление учащихся, позволяет организовать на уроке психологическую разрядку.

На основной части занятия в ходе лабораторного эксперимента студенты повторяли способы получения и свойства представителей классов неорганических соединений. И здесь акцент делался на нахождение данных соединений в природе и их тривиальные названия. Например: какие из оксидов встречаются в атмосфере, какие в литосфере, а какие появляются в результате деятельности человека?

Для снятия утомляемости во второй половине занятия проводился демонстрационный опыт - загадка – «Меднение ножа водой». В фарфоровую кружку ставится небольшой цилиндр с раствором медного купороса. Студентам показывают железный ножик, а в кувшин наливают воду из - под крана. После этого нож опускают в кувшин (на самом деле в цилиндр, который студенты не видят), приговаривая: «Ножик, ножик не ленись – в медном облике явись!». Ножик достают и отмечают медный цвет. Студенты высказывают предположения и объясняют увиденное с химической точки зрения.

В конце занятия студентам было дано домашнее задание, для выполнения которого группа была поделена на три подгруппы. Подгруппы получили задания составить индивидуальные презентации на следующие темы: 1 - я – «Оксиды вокруг нас», 2 - я – «Соли вокруг нас», 3 - я – «Кислоты вокруг нас».

Стоит отметить, что все подгруппы отнеслись к заданию ответственно и творчески. Некоторые студенты использовали в своей работе загадки, например:

1) Из всех кислот она конечно, прима!

Присутствует везде и зримо, и незримо.

В животных и в растениях есть она.

С ней техника и медицина навсегда!

Ее потомство – ацетаты – очень нужные ребята,

Всем известный аспирин – он как добрый господин,
Жар больного понижает и здоровье возвращает!
Другие студенты приводили интересные факты, например:
Что такое соль?

Соль – это белый сыпучий порошок, известный на протяжении многих веков. Это кристаллическое вещество, которое окружает нас везде.

В прошлом соль служила:

- 1) существенным источником пополнения казны, важным предметом торговли;
- 2) признаком достатка и благополучия;
- 3) выполняла роль денежной единицы.

Такого рода практические занятия наглядно показывают будущему учителю по профилю биология - химия, как можно занимательно построить урок, преподнести тему в интересной форме, чтобы каждый ученик проявил свои способности, интерес и самостоятельно творчески поработал на занятии и дома.

Список использованной литературы:

1. Аршанский Е. Я. Методика обучения химии в классах гуманитарного профиля [Текст] / Е. Я. Аршанский. – Москва: Вентана - Граф, 2006. – 160 с.
2. Шишкин, Е. А. Учение с увлечением, или использование занимательности при обучении химии в школе [Текст]: учебно - метод. пособие / Е. А. Шишкин, Е. В. Береснева – Киров: ООО «Старая Вятка», 2012. – 136 с.

© Ронжина А. А., Береснева Е. В., 2017

Рослова Е.М

Магнитогорский государственный технический университет
им. Г. И. Носова Магнитогорск, Россия

Гак О.Д.

Магнитогорский государственный технический университет
им. Г. И. Носова Магнитогорск, Россия

Гареев С.Г.

старший преподаватель, кафедра спортивного совершенствования
Магнитогорский государственный технический университет
им. Г. И. Носова Магнитогорск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация

В нашей работе мы рассмотрим формирование коммуникативных способностей младших школьников на уроках физической культуры с использованием подвижных игр, также рассмотрим виды подвижных игр и их вклад в развитие учащихся на уроках физической культуры.

Ключевые слова

Коммуникативные способности, двигательная активность, физическая подготовка, подвижные игры, физическая культура, взаимодействие.

Коммуникативные умения являются одними из важнейших способностей современной личности. Для эффективного взаимодействия с людьми в различных видах деятельности необходимо владеть этими способностями на высоком уровне. Однако, несмотря на активно растущую потребность в коммуникабельных людях в обществе, современная школа в недостаточной степени способствует формированию коммуникативных умений школьников, при существующем в ней наборе форм и методов обучения. Большое значение имеет формирование коммуникативных способностей в младшем школьном возрасте, для дальнейшего поэтапного развития.[1, 56].

Коммуникативные способности учащихся необходимо развивать на протяжении всего обучения. В занятия по физической культуре, по мнению многих педагогов, целесообразно включать упражнения для развития лидерских качеств и формирования коммуникативных умений младших школьников.[5,19] Благодаря разнообразным физическим упражнениям ученики совершенствуют не только физическую подготовку, но и качества необходимые для полноценного развития личности. Во время коллективной физической активности учащиеся формируют умения доброжелательного отношения к товарищам, воспитывают вежливость в манере поведения и общении.

В младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности является – игровая деятельность, которая направлена не только на получение новых знаний, умений и навыков, но и на формирование коммуникативных способностей. Во время игры для учащихся создаются различные жизненные или проблемные ситуации, которую школьникам необходимо воспроизвести, что позволяет конкретную жизненную ситуацию перенести в игровую деятельность.[2,43].

Рассмотрим виды игр позволяющие учителю физической культуры формировать у младших школьников коммуникативные умения.

Сюжетно - ролевая игра. Действия учащихся обусловлены правилами и сюжетом игры. Такие игры являются коллективными, и количество участников может варьироваться, что дает возможность широкого применения игры в различных условиях и достигать необходимых целей. В сюжетно - ролевых играх прослеживается взаимосвязь между действиями всех участников игры. [3,24]. К примеру в игре «Гуси и охотники» действия охотников заставляют гусей двигаться быстрее. Но не смотря на взаимодействие между персонажами, каждый участник игры проявляет свою быстроту, инициативу и самостоятельность. Учащиеся учатся действовать согласованно с коллективом, учитывая определенные условия и правила игры.

Бессюжетные игры. К такому виду упражнений относятся подвижные игры. В процессе игры школьникам необходимо четко следовать правилам игры, что способствует двигательному, коммуникативному и познавательному развитию. Как уже говорилось ранее, основным компонентом подвижных игр являются. Каждый участник, при выполнении заданий, действует самостоятельно, но в то же время вместе со всеми.[4,63].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование игровой деятельности необходимо на уроках физической культуры для развития коммуникативных способностей школьников. Главным условием положительного внедрения подвижных игр в уроки

физической культуры является свободное владение и глубокое знание широким репертуаром игр, а также педагогическими методиками развития. Включение подвижных игр в процесс обучения способствует повышению уровня компетентности учащихся в области решения проблем коммуникации. Кроме того учащиеся приобретают опыт общения, организации работы в команде, распределения ролей, договариваться друг с другом, усовершенствуют способность точно выражать свои мысли. Значит, можно смело утверждать, что применение подвижных игр способствуют развитию коммуникативной компетентности школьников.

Список использованной литературы

1. Коммуникативные способности и социализация детей 5 - 9 лет. М.: Издательский центр «Эксмо», 2004. – 240 с.
2. Анисеева Н. Б. Воспитание игрой. М., 2007.
3. Бойков Д. И., Бойкова С. В. Как учить детей общаться: Руководство для детского психолога и логопеда – СПб.: НОУ "СОЮЗ", 2004.
4. 11. Клубович О. В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС Начальная школа плюс до и после. – 2011. № 10.
5. Лозован Л. Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: Канд. пед. наук. Кемерово, 2005.

© Рослова Е.М., Гак О.Д., Гареев С.Г., 2017

Свинобоева М.С.

Студентка 4 курса
СВФУ им. М.К.Аммосова
г. Якутск РС(Я) РФ

Павлов И.И.

Кандидат педагогических наук
Доцент педагогического отделения ИЕН СВФУ
г. Якутск РС(Я) РФ

РАЗРАБОТКА И МЕТОДИКА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ» В КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается введение в практику школьного биологического образования элективного курса «Уровневая организация живой природы». Так же показано значение элективного курса в повышении качества подготовки старшеклассников на основе усвоения обобщенных знаний о живой природе.

Ключевые слова: школьное биологическое образование; методика; элективный курс; биология; уровни организации живой природы; естественнонаучный профиль.

В последние годы мы стали свидетелями и исполнителями быстрых изменений, которые произошли и происходят в сфере российского образования. В рамках различных

документов государственного значения обновляется общеобразовательный процесс на основе информатизации, совершенствуется структура образовательного стандарта, улучшается материальная оснащенность школ, осуществляется переход на новую основу финансирования учреждений образования. Однако многое еще предстоит сделать в этой сфере, чтобы не потерять шанс на выживание в условиях жесткой конкуренции на рынке, в целом, и на образовательном, в частности. Сегодня продвижение рынка, разработку и внедрение новой техники и технологий, а самое главное, развитие экономики все страны связывают в первую очередь с высоким качеством естественнонаучной подготовки нового поколения людей.

Во многом выполнение обозначенной установки зависит от качественного биологического образования школьников. Биология, пожалуй, единственное средство формирования полноценных представлений о природе, функционирование которой обеспечивает жизнепригодную среду, закономерности существования этой среды, ее здоровье сберегающие возможности, использование природных ресурсов в интересах общества и его экономического процветания.

Достижение желаемого результата биологической подготовки старшеклассников в школьной практике затрудняется, во многом, из-за недостаточной систематизации и обобщения содержания учебного материала. Поэтому при профилизации биологического образования существует необходимость в создании элективных курсов, направленных на

Углубленное изучение имеющихся предметных знаний школьников и совершенствование их умений [1 с. 85]. Среди уже разработанных элективных курсов редко наблюдаются такие, которые имели бы фундаментальный и методологический смыслы, обладали достаточным обобщающим потенциалом и ориентировали учащихся на глубокое познание предмета [2 с. 153]. К таковым и относится элективный курс «Уровневая организация живой природы».

Основная цель элективного курса заключается в том, чтобы учащиеся имели представление об целостности живой природы, об организации на разных уровнях для повышения культуры познания биологической составляющей естественнонаучной картины мира.

Основные задачи курса: 1. Обучающие – сформировать знания о единстве и взаимосвязях живого и неживого в природе, об уровнях организации, эволюционных изменениях и роли человека в их преобразовании. 2. Развивающие – способствовать формированию мышления на основе описания, объяснения биологических объектов, анализ, установление обобщения и взаимосвязей о системной организации живой природы. 3. Воспитательные – способствовать формированию научного мировоззрения и культуры познания биологической действительности; бережных отношений к живой природе и процессам, происходящим в ней.

В разработке элективного курса и отбора его содержания положены принципы интеграции, научности, фундаментальности, системности, историзма, единства теоретической и практической деятельности и уровневого отбора информации. При этом первый из них выступает одним из приоритетных, потому что отражает явление слияния в единое целое ранее дифференцированных элементов систем различных уровней организации. Следовательно, интеграцию знаний в контексте тем курса в общем виде необходимо связывать с познанием обще – и частнонаучных форм и методов исследования

природы; места сведений об уровнях организации живого в биологической составляющей естественнонаучной картины мира; истории развития представлений об иерархичности живого и вкладе ученых, теории систем и живых системах разных рангов, закономерностях их функционирования и развития, взаимосвязях в них и между ними; биосферы как глобальной живой системы, ее эволюции, а также человека и его деятельности, нацеленной на изучение и преобразование живого.

В соответствии с приведенными положениями нами разработана программа элективного курса, включающая 7 разделов: Введение, Молекулярный уровень, Клеточный уровень, Организменный уровень, Популяционно – видовой уровень, Экосистемный и биосферный уровень.

Для достижения желаемых результатов изучения старшеклассниками элективного курса «Уровневая организация живой природы» необходимы отбор оптимальных форм и методов обучения, разработка оригинальных методических средств, а также учет определенных условий [3 с. 154].

По нашему мнению, наиболее эффективной формой обучения является беседа, классное занятие и практическая работа.

Из методов обучения большей эффективностью обладают те, которые позволяют осмысливать изучаемый материал, выражать его в обобщенном виде, использовать в учебных и реальных ситуациях. К таковым можно отнести словесные методы (актуализирующая, эвристическая, излагающая, обобщающая и систематизирующая беседы); наглядные (демонстрация натуральных и изобразительных пособий, медиапрезентаций) и др.

Курс «Уровневая организация живой природы» предполагается изучить в 10 - х классах образовательных учреждений естественнонаучного профиля. Курс рассчитан на 53 часа и изучается за счет резерва времени школьного компонента учебного плана.

Тематическое планирование элективного курса «Уровневая организация живой природы»

Введение (3ч)

1. Биология – наука о жизни
2. Сущность жизни и свойство живого
3. Многообразие живых организмов

Молекулярный уровень (11ч)

4. Уровни организации живой природы
5. Молекулярный уровень: общая характеристика
6. Углеводы
7. Липиды
8. Состав и строение белков
9. Функция белков
10. Нуклеиновые кислоты, ДНК, РНК
11. АТФ и др. органические соединения клетки
12. Биологические катализаторы
13. Вирусы
14. Обобщающее занятие по теме «Молекулярный уровень организации живой природы»

Клеточный уровень (15)

15. Основные положения клеточной теории
16. Общие сведения о клетках. Клеточная мембрана
17. Ядро клетки. Хромосомный набор клетки
18. Эндоплазматическая сеть. Рибосомы. Комплекс Гольджи
19. Лизосомы. Митохондрии. Пластиды
20. Клеточный центр. Органоиды движения. Клеточные включения
21. Различия в строении клеток эукариот и прокариот.
22. Ассимиляция и диссимиляция. Метаболизм
23. Энергетический обмен в клетке
24. Типы питания клетки
25. Фотосинтез
26. Хемосинтез. Гетеротрофные организмы
27. Синтез белков в клетке. Генетический код. Транскрипция. Транспортные РНК.

Трансляция

28. Деление клетки. Митоз
29. Обобщающее занятие по теме «Клеточный уровень организации живой природы»

Организменный уровень (14ч)

30. Размножение организмов
31. Развитие половых клеток. Мейоз. Оплодотворение
32. Индивидуальное развитие организмов. Биогенетический закон
33. Закономерности наследования признаков. Моногибридное скрещивание
34. Закон чистоты гамет.
35. Неполное доминирование. Анализирующее скрещивание
36. Решение генетических задач на моногибридное скрещивание
37. Дигибридное скрещивание
38. Сцепленное наследование признаков. Закон Т. Моргана
39. Решение генетических задач
40. Модификационная изменчивость
41. Мутационная изменчивость
42. Основы селекции. Работы Н.И Вавилова
43. Обобщающее занятие по теме «Организменный уровень организации живого»

Популяционно – видовой уровень (2ч)

44. Вид. Критерии вида
45. Популяции

Экосистемный уровень (5ч)

46. Сообщество. Экосистема. Биогеоценоз
47. Состав и структура сообщества
48. Потоки вещества и энергии в экосистеме
49. Саморазвитие экосистемы
50. Обобщающее занятие по теме «Экосистемный уровень»

Биосферный уровень (3ч)

51. Биосфера. Среды жизни
52. Круговорот веществ в биосфере
53. Обобщающее занятие по теме «Биосферный уровень»

Мы предлагаем технологическую карту одного занятия по теме «Биологические катализаторы», созданного специально для учащихся классов естественнонаучного профиля. На изучение темы отводится одно занятие с практической частью.

Технологическая карта занятия на тему «**Биологические катализаторы**»

(Л.р №1 «Расщепление пероксида водорода ферментом каталазой»)

Цели занятия:

- сформировать у учащихся знания о биологических катализаторах, выяснить особенности строения и механизма действия, их значение;
- способствовать обучению учащихся умению анализировать, делать выводы, на основе практических действий добывать знания;
- продолжить воспитание убежденности в возможности познания закономерностей живой природы.

Задачи:

1. Образовательная: сформировать новые понятия «катализатор» и «ферменты», так же показать роль ферментов в клетке;
2. Воспитательная: способствовать формированию научного мировоззрения школьников при изучении механизмов протекания процессов в живом организме с участием ферментов.
3. Развивающая: развивать мышление у учащихся, умения слушать и выделять главное, развитие наблюдательности и внимательности при проведении лабораторных опытов.

Оборудования: Презентация «Биологические катализаторы», Учебник «Биология. Введение в общую биологию и экологию» 9 кл., Каменский А.А, Криксунов Е.А, Пасечник В.В.

Ход занятия:

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>Сегодня мы начинаем изучать новую тему, запишем в тетради «Биологические катализаторы».</p> <p>Из курса химии вы наверняка уже познакомились с понятием катализатор, можете ответить на вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Какие вещества называют катализаторами? - Какова роль катализаторов в химических реакциях? - Что такое катализ? <p>Вы наверняка уже знаете, что для протекания химических реакций необходимы: - высокое давление и температура. И так же при добавлении к реагирующей смеси, каких то веществ (определенных) эта реакция может протекать при нормальных условиях и с высокой скоростью. И так, кто может привести пример?</p>	<p>Учащиеся записывают тему сегодняшнего урока.</p> <p>Устно отвечают на вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Катализаторы – это вещества, изменяющие скорость химической реакции, но не входят в состав продуктов реакции. - Роль катализаторов - ускоряют процессы. - Катализ – это явление ускорения реакции без изменения ее общего результата. - Разложение пероксида водорода (H_2O_2) в присутствии оксида марганца (MnO_2).

Температура и давление в живой клетке умеренная. И в таких условиях большинство реакций протекали бы очень медленно, либо вообще не протекали бы, если не подвергались воздействию катализаторов.

Способностью катализировать обладают некоторые молекулы РНК, и это свойство РНК, которая имела огромное значение на начальном этапе зарождения жизни на нашей Земле. Основные биокатализаторы в клетке это *ферменты*.

И так, какие ферменты нашего организма известны вам?

Давайте запишем определение:

Ферменты - это специфические белки, которые имеются во всех живых организмах и играют роль биологических катализаторов.

Процессы, протекающие в живом организме, осуществляются с участием ферментов. В наше время известны тысячи ферментов. Молекулы некоторых ферментов состоят только из белков, а другие включают белок и небелковое соединение, *кофермент*.

- Дайте мне полное определение кофермента.

Как вам уже известно, в качестве коферментов выступают различные органические вещества, витамины, и неорганические - ионы различных металлов.

Ферменты действуют в определенной последовательности и специфичны для каждого вещества, ускоряют только определенные реакции. Еще бывают ферменты, которые катализируют несколько реакций. Это связано с их строением.

Молекулы ферментов имеют *активный центр* – это небольшой участок, на котором протекает данная реакция. Химическое строение и форма активного центра могут только с определенными молекулами в силу их комплиментарности друг к другу.

Посмотрите на рис. 7, здесь представлена схема образования фермент – субстратного комплекса. Эта реакция протекает на поверхности катализатора, сперва образуется промежуточное соединение, потом распадается комплекс «фермент – вещество», которая, в конечном счете, образует продукт и свободный

- Амилаза слюны, поджелудочной железы, пепсин, липаза желудка, поджелудочной железы, фосфолипаза.

Затем записывают определение фермента.

- По – другому называют коэнзимы. – Это природные небелковые соединения, которые необходимы для протекания каталитического действия большинства ферментов.

Учащиеся записывают определение активного центра.

<p>фермент. Освободившийся при этом активный центр фермента может принимать новые молекулы вещества. У других ферментов конфигурация активного центра может измениться в присутствии молекул, то есть фермент может обеспечить наибольшую ферментативную активность. Фермент может увеличивать скорость химической реакции в миллионы раз. Но скорость ферментативных реакций зависит от некоторых факторов, таких как: температуры, давления, реакции среды, природы фермента и вещества, концентрации и так далее.</p>	<p>Учащиеся записывают определение.</p>
<p>Теперь давайте познакомимся с действием ферментов которые содержатся в клетке. Сделаем лабораторную работу, записывайте в тетради тему лабораторной работы – «Расщепление пероксида водорода ферментом каталазой».</p> <p>На ваших столах имеются карты – инструкции для выполнения лабораторной работы. Внимательно прочитайте теоретическую часть работы, запишите цель и оборудования. Теперь приступаем к работе:</p> <p>- После добавления в пробирки пероксида водорода, какие изменения вы видите, что наблюдаете? Напишите уравнение расщепления пероксида водорода.</p> <p>Почему именно в живых клетках пероксид водорода бурно расщепляется? Вспомните, как добиваются ускорения химических реакций?</p> <p>Мы уже говорили, что при нагревании молекулы белка разрушаются, поэтому фермент перестает функционировать. Это было видно в опыте с мертвыми клетками. Теперь сформулируйте вывод и сделайте таблицу. В конце урока вы сдадите тетради. После поставлю оценки кто как работал.</p>	<p>Учащиеся внимательно выполняют лабораторную работу согласно инструкции.</p> <p>- Пероксид водорода – это нестойкое вещество, и в пробирке оно расщепляется медленно на воду и кислород. В пробирке с вареным картофелем никаких заметных изменений с пероксидом водорода не произошло, а в пробирке с сырым картофелем энергично выделяются пузырьки кислорода.</p> <p>- В клетке содержатся катализаторы - ферменты, которые вызывают значительное ускорение биохимических процессов.</p>

**Карта - инструкция для проведения лабораторной работы.
«Расщепление пероксида водорода ферментом каталазой»**

Цель занятия: сформировать понятия о роли ферментов в клетках, закрепить умения проводить опыты и объяснять результаты работы.

Теоретические основы: Пероксид водорода – это ядовитое вещество, образующееся в клетке в процессе ее жизнедеятельности. Фермент каталаза, расщепляя H_2O_2 на воду и кислород, играет защитную роль в клетке.

Оборудования: свежий 3 % - ный р - р пероксида водорода, штатив с пробирками, кусочки сырого и вареного картофеля.

Ход работы

1. Приготовьте две пробирки. В первую пробирку помести - кусочек сырого картофеля, а во вторую - кусочек варёного картофеля. Потом добавьте в каждую из пробирок несколько капель пероксида водорода. Пронаблюдайте, что будет происходить в каждой из пробирок.

2. Составьте таблицу, показывающую активность каждой ткани.

3. Напишите краткий вывод. Что наблюдали, объясните полученные результаты.

Объект	Явления, наблюдаемые при действии пероксида водорода	Объяснение наблюдений
Сырой картофель		
Вареный картофель		

Таким образом, усвоение учащимися общебиологического содержания об уровнях организации живой природы в рамках элективного курса может поспособствовать целостному миропониманию и становлению системного взгляда на мир живой природы.

Литература:

1. Синько Т.П. Элективные курсы. Естественно - научное образование в школе: теория и практика. Имидж №4 МОУ экономический лицей. Новосибирск, 2004г. – 85.

2. Элективные курсы в профильном обучении. Министерство образования РФ. Национальный фонд подготовка кадров. М.: Вита - Пресс. - 2004. – 153.

3. Арбузова, Е. Н. Общая методика обучения биологии: курс лекций: учебное пособие / Е. Н. Арбузова. СПб: ЛиСС, 2004. - 154 с.

4. Кузнецова А.А., Пинский А.А., Рыжаков М.В., Филатова Л.О. «Структура и принципы формирования содержания профильного обучения на старшей ступени» Министерство образования РФ. Российская академия образования. Государственный университет - Высшая школа экономики; М. 2003, - 224с.

© Свинобоева М.С., Павлов И.И. 2017

Синельникова А.

Бакалавр Пензенского государственного университета

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФАКТОР ДУХОВНО - ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально - педагогическая поддержка становления и развития личности детей [1]. *В сфере личностного развития воспитание обучающихся должно обеспечить, в том числе и принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций.* Одной из главных

ценностей, для дошкольника является **семья** (любовь и верность, здоровье, уважение к родителям, знание истории своей семьи, забота о старших и младших, забота о продолжении рода). Семья лежит в основе духовно - нравственного развития и воспитания детей. Определяющим условием развития личности являются отношения, которые складываются во взаимодействии детей и родителей, отражающиеся в семейной жизни. Жизнь взрослых членов семьи накладывает свои отпечатки в сознании детей гораздо раньше, чем они начинают контролировать свои поступки и совершаемые действия по отношению к родителям, взрослым и сверстникам. Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, которая складывается намеренно или ненамеренно. В связи с этим личный пример родителей по применению традиций в воспитании можно характеризовать как одно из педагогических условий приобщения детей к семейным традициям. Ведущими в формировании личности ребенка являются: нравственная атмосфера жизни семьи, ее уклад, стиль, правила и нормы. Под этим подразумеваются социальные установки или факторы, влияющие на систему ценностей семьи, взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружающими. Обратимся к понятию «семейные традиции». По толковому словарю С.И. Ожегова, традиция - это то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений [4]. Одним из наиболее важных факторов в развитие личности ребенка являются семейные традиции. Семейные традиции - это фактор, содержащийся в социальном наследии, передающийся из поколения в поколение и направленный на развитие духовно - нравственной культуры личности [3].

Семейные традиции это - правила, нормы присутствующие и повторяющиеся в одном узком социальном круге. Этот вид традиций можно классифицировать по выполняемым функциям: развивающиеся, исторические, эстетически - поведенческие, творческие. Развивающиеся традиции это - традиции, направленные на развитие умственной, духовно - нравственной сферы ребенка (чтение книг, сочинение сказок, совместные трапезы). Чтение книг на ночь это одна из распространенных традиций в каждой семье, на это уходит не много времени и тем самым ребёнок находится во внимании родителей и учится размышлять и фантазировать. Не обязательно читать книги, можно самостоятельно придумать сказку, где главным героем является свой ребёнок, который живёт в сказочной стране или рассказывать о герое, напоминающего о поступках и действиях ребенка. В данном общении можно с помощью сказки объяснить ребёнку, что такое хорошо, что такое плохо, ответить в более доступной форме на поставленный вопрос ребенка, который его интересовал.

Исторические традиции - совершаемые действия в семье, которые сообщают историю о каком - либо предмете или действии (история игрушки, история фамилии, родословная и т.д.). Семейный альбом - основа семейных традиций. Он хранит себе множество историй, которые знают только круг семьи. Старый альбом хранит множество историй; бывает, что только в нем правнуки и могут впервые увидеть свою прабабушку или прадедушку. По фотографии можно рассказать про дядю, который был на войне и защищал нашу Родину. Рассказывая о родном человеке, мы воспитываем чувство патриотизма и повествуем историю прошлых лет о том, как было тяжело в военное время, что в те великие, страшные года было тяжело всем, но не смотря на сложность, русский народ смог выстоять, и заслуга в этом есть нашего дяди, тёти, бабушки или дедушки, о которых мы должны помнить и

знать. По фотографиям можно узнать свою историю детства, чему впервые радовались, от чего на данном снимке плачем или смеёмся, какая наша любимая игрушка. Семейные фото - это не только история о наших прадедушках, бабушках это история о нас, которая описывается с самого рождения. Эстетически - поведенческие традиции в семье, как правило направлены на правильное поведение в общественных местах, ответственность за совершённые поступки и т.д. Творческие традиции это - самые интересные и занимательный вид, так как ребёнок фантазирует, учится размышлять и вводить свои правила (праздник «Снеговика»). Значительно ценнее в воспитательном отношении организация деятельности детей и взрослых, инициирование активности, творчества детей. Вот, например, самый яркий ритуальный момент Новогоднего праздника в семье - елка, ее установка, украшение. Для совсем маленьких детей важен эффект красочности, необычности, целостности от восприятия украшенной елки. Поэтому им показывают уже наряженную взрослыми елку, а потом изо дня в день рассматривают с ними игрушки, вызывают эмоциональное восхищение, любование. С 4 - 5 лет дети принимают участие в установке, украшении елки. Украшение елки - это целый ритуал огромного комплексного воздействия на ум, чувства, волю ребенка. Для него каждая елочная игрушка - старая знакомая, с которой связано столько приятных воспоминаний, и тут самое время узнать ее историю. Оказывается, что елочные игрушки, несмотря на их хрупкость, «живут» в семье достаточно долго, а некоторые становятся ее реликвиями. Ребенку интересно узнать, что маленький зеленый шарик, чуть - чуть потускневший от времени, давным - давно принадлежал прапрабабушке Александре, а картонного слона дедушка Саша купил на деньги, сэкономленные от школьных завтраков, когда ходил в первый класс, а под елкой стоит Дед Мороз, внутри которого был подарок, полученный папой на своем первом празднике Кремлевской елки. А этот ярко - красный конус, что так бережно завернут в вату, - самая любимая елочная игрушка бабушки Тани, но, когда папа был маленький, он уронил его, а потом склеил трещинки специальным клеем. Ну как после таких интересных семейных преданий не быть аккуратным, осторожным, чтобы не повредить игрушки, которые, оказывается, дороги твоим близким, любимы тобой. Исследования свидетельствуют, что в семье создаются наиболее благоприятные возможности для укрепления здоровья ребенка, развития его физических качеств, нравственных чувств, привычек и мотивов поведения, интеллекта, приобщения к культуре в самом широком понимании этого слова [5]. Многие педагоги при выборе способов взаимодействия с детьми по вопросу формирования понятия о семейных традициях опираются на несколько показателей. Воспитательные результаты деятельности дошкольников и младших школьников распределяются по трём показателям. Одним из показателей является отношение ребенка к семье. Данный вид отношений распределяют по уровням:

- 1 - й уровень – ребенок знает и понимает значимость семьи
- 2 - й уровень – ребенок ценит традиции семьи
- 3 - й уровень – активно участвует в мероприятиях, формирующих понятия о семье

Каждому уровню результатов соответствует своя образовательная форма. Первый уровень результатов может быть достигнут относительно простыми способами, второй – более сложными, третий уровень – самыми сложными. Действия педагога, направленные на достижение воспитательных результатов 1 - й уровень дошкольник 5 - 6 лет и обучающийся (1 класс). Педагог должен поддерживать стремление ребенка к новому

социальному знанию, создать условия для самого воспитанника в формировании его личности, включение его в деятельность по самовоспитанию. Для достижения данного уровня предлагаются следующие формы: экскурсии, выполнение полезных дел, кружки по духовно нравственному направлению, выполнение разовых поручений,

2 - й уровень (2 - 3 класс). Получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям семьи. Во втором и третьем классе, как правило, набирает силу процесс развития детского коллектива, резко активизируется межличностное взаимодействие младших школьников друг с другом. Создание педагогом воспитательной среды, в которой ребенок способен осознать, что его поступки, во - первых, не должны разрушать его самого и включающую его систему (семью, коллектив, общество в целом).

Основными формами на данном этапе работы может быть включение ребенка в проектную деятельность, проведение акций «Чистый город», «Посади дерево своими руками», «Сдай макулатуру», подготовка творческих вечеров, постановка кукольного театра, оформление семейного фотоальбома.

3 - й уровень (4 класс). Получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Потребность в самореализации, в общественном признании, с желаниями проявить и реализовать свои потенциальные возможности, готовность приобрести для этого новые необходимые личностные качества и способности. Создание к четвертому классу для младшего школьника реальной возможности выхода в пространство общественного действия, т.е. достижения третьего уровня воспитательных результатов. В основе используемых воспитательных форм лежит системно - деятельностный подход и принцип сохранения целостности систем. Достижение всех трех уровней результатов свидетельствует об эффективности работы по вопросам воспитания.

Формами работы на данном уровне может быть оформление стен газеты о традициях семьи, участие в научных сообществах по вопросу семьи, проведение «Семейной ярмарки». Идеалом воспитания, является разностороннее воспитание детей, которое осуществляется как в семье, так и в общественных образовательных учреждениях. Но каждый из этих социальных институтов обладает определенными преимуществами в воспитании у детей тех или иных свойств, качеств личности, формировании способов поведения и деятельности. Семья, будучи первой воспитательной средой в жизни ребенка, принимает на себя основной труд, обеспечивая тот или иной уровень развития.

Список использованной литературы:

1. Барашкин А.А., Барашкина С.Б. Основопологающие принципы формирования готовности учителя к реализации задач проблемно - диалогового обучения В сборнике: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ. Сборник статей Международной научно - практической конференции. Ответственный редактор: А.А. Сукиасян. 2014. С. 16 - 20.

2. Барашкина С.Б. Особенности организации эколого - краеведческой работы в дошкольных образовательных учреждениях В сборнике: РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ОБРАЗОВАНИЯ. сборник статей X Всероссийской научно - практической конференции. Под редакцией Н.А. Симаковой С.Н. Артёмовой, кандидата географических наук, доцента кафедры географии ПГУ. Пенза, 2014. С. 16 - 19.

3. Гаранина Т.П. Семейные традиции и их роль в воспитании детей. - Минск, 1983
4. Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издательство: М.: Аз; Издание 3 - е, стер. ... Аналогичные издания. ред. Ожегов, С.И.: Словарь русского языка 1952 г.; М.: ОГИЗ
5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 232 с.
© Синельникова А. 2017

Сляднева Л.Н., д.п.н., профессор
Сляднева Е.Н., аспирант
СГПИ, г. Ставрополь, Российская Федерация

ДВИГАТЕЛЬНО - КООРДИНАЦИОННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Проективное и рефлексивное формирование двигательно - координационных способностей не только не противоречат, не только взаимно дополняют, но и замещают одно другое. Учитывая специфику обучающихся, связанную с дефицитом проективного мышления, двигательно - координационная рефлексия обосновывается как компенсаторный способ формирования целостного представления о прошлом, настоящем и будущем двигательного акта.

Ключевые слова

Физическое развитие обучающихся с нарушениями интеллекта, двигательная рефлексия, рефлексивно - координационное развитие.

В силу сложившихся в России (как впрочем, и во всех цивилизованных странах) социально - культурных традиций, когда у человека наблюдается психо - моторно - двигательное своеобразие, то акцентируется, прежде всего, специфика развития его интеллектуальной сферы. Однако если с этим можно согласиться при общем взгляде на зрелого человека, то едва ли это правомерно по отношению к ребенку. Функциональность моторно - двигательной активности в развитии ребенка (в том числе и интеллектуальном) субстанциональна. Как известно, период раннего детства (от 2 - х до 6 - ти лет) – этап преимущественно его аномного (естественного, природосообразного) психомоторного развития. В этот период - моторно - двигательная уникальность детей с неосложненными нарушениями интеллекта, как правило, внешне слабо выражена.

«Существенные модулы моторно - двигательного своеобразия обнаруживаются у детей в период, совпадающий с началом учебной деятельности» [2, с. 21]. Это этап востребования двигательно - координационных потенциалов, предполагающих наличие сложных моторно - структурных связей. Явный дефицит двигательно - координационных потенциалов просматривается в усилиях, связанных с воспроизведением последовательности относительно несложных комбинаций движений (упражнений), с поддержанием ритма движений, с их пространственной организацией. Доминантой моторно - двигательного своеобразия обучающихся с нарушениями интеллекта является дефицит смысло - целевой (проектной) основы их двигательной активности.

Дефицит проектной основы двигательных действий, нарушения двигательного - дифференцировочного характера, инертность процессов нервного возбуждения и торможения определяют необходимость целеполагания физического воспитания обучающихся с нарушениями интеллекта как компенсаторно - координационного. Под последним мы понимаем такую разновидность адаптивного физического воспитания, которая опирается на своеобразные, замещающие, надстраиваемые над аналитико - синтетическим дефектом мыслительные процессы.

Выделяя компенсаторный механизм развития обучающихся с нарушениями интеллекта, мы обращаем внимание, во - первых, на повышенную склонность детей к рефлексии, во - вторых, на обоснованное С.В. Дмитриевым [1] единство рефлексивного и проектно - двигательного мышления.

Рефлексия – междисциплинарное понятие. Не углубляясь в его тонкие оттенки, уточним, что под координационно - двигательной рефлексией в контексте проблемы данной работы мы понимаем обращение внимания субъекта, в частности ребенка, на самого себя, на операциональность своей собственной двигательной активности, а также определенное их переосмысление. К таким продуктам в первую очередь следует отнести представления ребенка о собственных двигательных стереотипах, проприоцептивных (мышечных) ощущениях, моторно - двигательных побуждениях, эмоциональных реакциях и т.п. Если для нормального ребенка выполнение гетерономного двигательного действия артикулируется как эксплицитно двигательное - проектное мышление, то у обучающихся с нарушениями интеллекта координационная рефлексия образует качественно особую компенсационно - уникальную феноменальность, в которой тонко сплетены прошлое - настоящее - будущее, жизненный опыт, операционный потенциал, наличный инструментальный репродуктивный освоенных и продуцирования новых двигательных действий. Именно на ее основе формируется так называемая рефлексивная транспектива – видение прошлого и будущего из настоящего.

Отметим, что координационно - двигательное проектирование и координационно - двигательная рефлексия имеют один и тот же субстрат – двигательное действие. Началом проективного двигательного действия является смысл, замысел будущих действий. Смысл не предзадан. Он порождается индивидуальным или коллективным ментальным напряжением. Проектное двигательное действие – это реализация замысла в жизнь. Это – творчество, не меньше по сравнению с генерированием самого замысла.

В качестве источника рефлексивного двигательного действия выступает лишь нерассудочная (интенциональная) ориентировка. Рефлексивное двигательное действие целесообразно понимать в модусах желаемости, избирательности, характерности, заинтересованности в реализации именно такой последовательности двигательных актов, а не иной. В рефлексивном действии всегда присутствует субъективная компонента (переживание, проживание акта реализации).

Проектирование двигательного действия относится к его началу (осмыслению ориентировочной основы), рефлексия – к его концу (осмыслению опыта его реализации). Именно эта связь является ядром, базовой предпосылкой предлагаемого нами методического подхода к физическому воспитанию ребенка с нарушением интеллекта [3].

Следует отметить, что в раннем детстве рефлексивное двигательное действие является естественным и основным субстратом физического развития любого ребенка, однако его эффективность для ребенка с нарушением интеллекта пролонгируется на более отдаленную перспективу, а в осложненных случаях и на всю жизнь.

Раскрывая особенности протекания рефлексивного цикла, структура которого достаточно раскрыта в контексте различных социокультурных практик (см. например, Г.П.

Щедровицкий [3]), у ребенка с нарушением интеллекта, обоснуем развитие его рефлексивно - координационных способностей как доминанту компенсаторного физического воспитания.

Начальным и самым важным шагом координационно - двигательной рефлексии, который должен освоить ребенок на уроке физической культуры – «остановка». Суть его проста – произвольное прекращение совершаемого двигательного действия. Без этого невозможна реализация установки на анализ двигательного действия. Отметим, что для обычного ребенка – это исключительно сложная задача. С прекращением движения ему трудно остановить поток мыслей, связанных с незавершенностью двигательной задачи. Его сознание устремлено в будущее, ориентировано на продолжение ранее задуманного. Эти мысли сложно остановить и переключиться на рефлексии. Учитывая своеобразие мышления ребенка с нарушением интеллекта, обусловленное дефицитом смысла - целевой основы двигательного действия, выполнить требуемую остановку и переключиться на рефлексии ему не сложно.

Второй шаг координационно - двигательной рефлексии – фиксация. Выполняемое двигательное действие и связанный с ним ментальный поток недостаточно остановить. Их необходимо удержать. Остановка и удержание (фиксация) – принципиально различные формы произвольной активности, не совпадающие во временном контексте. Обычному ребенку сложно выполнить этот шаг, еще некоторое время он стремится в застывшей позе в той или форме воплотить все то, что ему не удалось завершить. Постановкой корпуса, позиций рук, ног, даже глазами (т.е. достаточно развернуто) он пытается репрезентировать себя окружающим. Его фиксация всегда ориентирована на другого. В связи с особой способностью ребенка с нарушением интеллекта центрироваться исключительно на себе, выполнение фиксации для него обычно не связано с какими - либо затруднениями.

Третий шаг координационно - двигательной рефлексии – объективизация.

Суть этого шага – осмысление результатов фиксации. Для обычного ребенка этот шаг протекает достаточно быстро и хаотично. Для него особый интерес представляет реакция окружающих на его телесную фиксацию. Он без энтузиазма относится к предложению последовательно сосредоточить свое внимание на положении каждого звена и тела в целом. В большей мере наблюдается интерес к обсуждению продуктов фиксации других. Ребенок с нарушением интеллекта с готовностью относится к возможности последовательного и неспешного сосредоточения внимания на фиксированном положении рук ног вплоть до каждого сустава. Для него объективизация создает устойчивую основу для рефлексии.

Особый шаг координационно - двигательной рефлексии – отстранение. Суть этого шага в принятии позиции беспристрастности по отношению к результату двигательной - координационной фиксации, в отказе от оценки своей или чужой позы с позиций «хорошо или плохо». Эта оценка, как правило, возвращая обычного ребенка к намерению продолжить намеченное, не дает ему возможность осуществить рефлексии незавершенного двигательного действия. Этот шаг имманентно входит в состав всех других шагов. Свообразие ребенка с нарушением интеллекта заключается, в частности, в том, что он в минимальной степени зависит от внешних оценок и в малой степени обременяет себя оценением других.

Естественное и непроизвольное нивелирование затруднений на выделенных шагах рефлексии, с которыми сталкивается обычный ребенок и сам учитель физической культуры, обеспечивает ребенку с нарушением интеллекта возможность бесконфликтно проследивать свое движение от его начала до остановки.

Таким образом, два направления формирования двигательной - координационных способностей (проективное и рефлексивное) не только не противоречат, но и

взаимозамещают одно другим. Оба обеспечивают личностное развитие ребенка, однако, фундируются разными психологическими пространствами. Первое – пространством логического (теоретического, гностического, академического, вербального и т.п.) интеллекта. Второе – практическим.

Своеобразие ребенка с нарушением интеллекта, обычно, раскрываемое как устойчивая совокупность его дефектов (инертность процессов нервного возбуждения и торможения, недостаточность смысло - целевой основы двигательных действий, чрезмерное центрирование ребенка на самом себе, отсутствие напряженности в связи с завершенностью задачи, индифферентность к внешней оценке), дает основание артикулировать развитие рефлексивно - координационных способностей как доминанту его компенсаторно - ориентированного физического воспитания.

Список использованной литературы

1. Дмитриев С. В. Проектно - двигательное и рефлексивное мышление: концептуальные схемы и методы в спортивной и адаптивной физической культуре [Текст] / С.В. Дмитриев // Адаптивная физическая культура. – 2007. – № 2. – С. 2 - 9.

2. Сляднева А. А. Формирование двигательно - символической интенциональности как цель физического воспитания ребенка с нарушением интеллекта [Текст] / А. А. Сляднева // Адаптивная физическая культура. – 2012. – № 1 (49). – С. 21 - 23.

3. Сляднева Л.Н. Развитие двигательно - координационной рефлексии как основа физического воспитания обучающихся с нарушениями интеллекта [Текст] / Л.Н. Сляднева, Е.Н. Сляднева // Адаптивная физическая культура. – 2017. – № 3 (71). – С. 27 - 29.

4. Щедровицкий Г. П. Разработка и внедрение оптимизационных систем проектирования (теория и методология) [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М.: Наука, 1975.

© Сляднева Л. Н., Сляднева Е. Н., 2017

Сорокина Н.А.,

учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории
МБОУ СОШ №39, г. Белгород, Российская Федерация

Sorokina N.A.,

teacher of Russian language and literature the highest qualification category
MBOU SOSH No. 39, Belgorod, Russian Federation

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

TOPICAL ISSUES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN SCHOOL

Аннотация. Статья посвящается, актуальным вопросам преподавания русского языка используя инновационные образовательные технологии в условиях школьного образования, где результатом данной работы становится развитие учащихся.

Ключевые слова: инновационные технологии, педагогика, русский язык, образовательная школа.

Abstract. The article is devoted to topical issues of teaching Russian language using innovative educational technologies in school education, where the result of this work is the development of students.

Keywords: innovative technology, pedagogy, Russian language, educational school.

Методика преподавания русского языка в школе занимает особое место среди дисциплин, особенно в старших классах. Предмет «Русский язык» является ведущим предметом из филологического цикла школьной программы, так как имеет большое значение в становлении и формировании личности ученика. Это связано с тем, что завершает теоретическую и практическую подготовку школьников к окончанию школы и написанию ЕГЭ.

Раскрывая основы преподавания русского языка в общеобразовательной школе в старших классах, является зависимость действенности рекомендуемых средств и способов обучения и от нескольких условий учебной работы: целей, задач обучения, характера усваиваемого материала, этапа обучения, профиля класса и т.д.

Для эффективности усвоения русского языка учителю необходимо применять инновационные подходы, чтобы привлечь внимание учеников и вызвать интерес к предмету [1]. Учитель должен владеть многообразием подходов предметной методики к учебной дисциплине, которая должна допускать оправданность вариантных методических рекомендаций. Так как от учителя на современном этапе требуется, чтобы учащиеся могли адаптироваться в окружающей среде, владеть, уметь применять свои полученные знания в процессе собственной самостоятельной деятельности. В связи с этим перед учителем русского языка и литературы стоит задача создать такие условия для эффективного формирования не только врожденной грамотности, но и приобретенной грамотности: орфографической, пунктуационной. Поэтому предмет «Русский язык» должен носить системный характер, так например в 10 классе в неделю проводится: урок русского языка 1 раз и 1 раз элективный курс «Русское правописание: орфография и пунктуация», литературы 3 раза. Правильное определение содержания образования по русскому языку в общеобразовательной школе является одним из важных условий, призванных обеспечить практическое овладение коммуникативной, культуроведческой, лингвистической и языковой компетенции, т.е. овладеть русским языком как средством общения и как средством познания [2].

Следовательно, учитель должен использовать технологии:

- проблемно - диалогического обучения, которые позволят учащимся открывать для себя новые знания;

- формирования читательской деятельности, которые будут способствовать нахождению нужной информации, а именно: подтекстовую, фактуальную и др.);

- инновационные, они должны организовывать учебный процесс так, чтобы ученик повышал уровень своих знаний (развивающее обучение), проявлял индивидуальную активность (проблемное обучение и дифференцированный подход к обучению) и ответственность (развитие критического мышления), а урок его не утомлял (использование

наглядности, презентаций, интерактивных досок) – заинтересовывал (создание ситуации успеха на уроке).

На сегодняшний день на уроках русского языка и литературы применяются приемы инновационных технологий, которые представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Приемы, использующие при инновационных технологиях преподавания русского языка

В свою очередь современный учитель должен не только владеть методикой преподавания русского языка в общеобразовательной школе, но психологией, так как необходимо учитывать свойства психики ученика: воли, эмоции, мышления, памяти. Следовательно, любая методика не может обойтись без знаний теории личности, способов мотивации и мыслительной деятельности учащихся.

Таким образом, концепция методики преподавания русского языка в общеобразовательной школе должна быть основана на занятиях с инновационными и традиционными технологиями обучения учащихся и носить специфический характер, обусловленный интегративностью.

Список использованной литературы

1. Современные педагогические технологии в дополнительном образовании детей. Информационно - методический сборник. Ивановская область. г.п. Старая Винчуга [Электронный ресурс]. <https://pedportal.net/> 2015. (дата обращения 8.12.2017).

2. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская. М.Р. Львов / ред. М.Т. Баранова. М.: Академия. - 2001. - 368 с.

© Сорокина Н.А., 2017

Степанова А.Ю.
старший преподаватель УрФУ
г.Екатеринбург, РФ
Гутина П.А.
студент УрФУ,
г.Екатеринбург, РФ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация:

В статье рассматриваются формы профилактики правонарушений несовершеннолетних. Выявлены особенности профилактики правонарушений несовершеннолетних. Даются рекомендации по профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Ключевые слова:

правонарушение, педагогическая профилактика, образовательные учреждения

В Свердловской области, также как и во многих регионах России, фиксируется увеличение количества правонарушений и преступлений, совершаемых несовершеннолетними. По данным ООД ПДН ГУ МВД России по Свердловской области за 2016 год на территории Свердловской области зарегистрирован рост на 4,8 % уровня подростковой преступности [4]. Для снижения уровня преступности ведется поиск новых и наиболее эффективных способов воздействия на подростков. Безусловно, ведущую роль в воздействии на подростков занимает учебное заведение.

На сегодняшний день в Российской Федерации происходят социально - экономические процессы, которые в большей степени отражаются на населении страны в разных аспектах: психологическом, физическом, материальном. С психологической точки зрения именно дети и подростки наиболее чутко реагируют на все изменения.

Правонарушения – это один из способов реагирования подростков на происходящую ситуацию. Причины правонарушений имеют социальный характер. По мнению психологов, у подростков зачастую неустойчивая психика и не определенная до конца система ценностей. Именно поэтому они, в отличие от взрослых, гораздо чаще подвержены влиянию негативных факторов.

Одной из главных причин возникновения у подростка девиантного поведения является неблагоприятная обстановка в семье. Ведь первая ступень социализации человека именно семья. Родители передают негативный опыт своей жизни ребенку, что формирует его психологические отклонения.

Нельзя не обратить внимания на организацию досуга несовершеннолетних в муниципальных образованиях. С каждым годом в стране все больше учреждений и организаций детского и подросткового досуга переводится на коммерческую основу. Это является одной из негативных тенденций в обеспечении подростков и детей досугом, что в итоге перерастает в рост правонарушений среди несовершеннолетних.

Проблема профилактики правонарушений имеет междисциплинарный характер, что подтверждают многочисленные исследования. Результатом попыток рассмотрения

педагогического аспекта профилактики правонарушений стало выделение педагогами (Э.П. Погребняком, Е. Тарасом, М.А. Паздниковым и др.) термина «педагогическая профилактика».

Погребняк Э.П. определяет «педагогическую профилактику как «социально – педагогическую проблему, которая может быть решена на основе индивидуального подхода» [2].

Паздников М.А. рассматривает данное понятие как процесс, который включает в себя нормализацию условий жизни и воспитания в семье, индивидуальный подход, переориентацию или разобшение стихийных групп, куда входят подростки [1].

Тарас А.Е. считает, что «педагогическая профилактика» представляет собой организуемый школой комплекс систематического и планового воздействия на сознание, чувства и волю учащихся, в процессе которого получаемые учениками впечатления, сведения и знания переходят во взгляды, принципы, убеждения, а правильное сознание проявляется в соответствующем поведении [3].

Социальные службы в образовательных учреждениях уделяют большое внимание первичной профилактике правонарушений несовершеннолетних, поскольку увеличивается количество правонарушений, совершаемых подростками. Кроме того, профилактика проводится не только педагогами учреждения, но и приглашенными специалистами для предупреждения правонарушений. Для того чтобы выявить особенности профилактики правонарушений несовершеннолетних нами было проведено исследование на базе Лицея №88 города Екатеринбурга. В анкетировании приняли участие школьники 9 - 11 классов.

Проанализировав ответы школьников, можно заметить, что в зависимости от класса обучения, восприятие профилактики правонарушений либо правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, отличается.

Исходя из ответов на вопрос анкеты, «Какие ассоциации у Вас вызывает термин «Правонарушение» видно, что с возрастом класса обучения меняются и ассоциации, чем выше класс, в котором учатся подростки, тем его ассоциации становятся серьезнее, взрослее, а также подчеркиваются знания подростков в области права и правонарушений.

Были выделены компоненты правосознания школьников с 9 по 11 класс:

Эмоциональный. Он заключается в том, что школьники 9 класса воспринимают право, правонарушения с точки зрения эмоций, жизненных установок. Именно у учеников 9 класса в ответах преобладает эмоциональная составляющая. Это проявляется в том, что девятиклассники не знают и не хотели бы узнать, какие наказания следуют за совершение правонарушений несовершеннолетними, также они считают, что подростки, воспитывающиеся вне семьи, чаще всего совершают правонарушения.

Эмоционально - когнитивный. Данный компонент проявляется у школьников 10 класса. Он является переходным компонентом от эмоционального к когнитивному. Так, у них сохраняется эмоциональный компонент, но присутствуют более глубокие знания в области права. С одной стороны относительно большинство учеников 10 класса обладают определенными знаниями в области правонарушений, что видно в вопросах про ассоциации и эффективные мероприятия. С другой стороны прослеживается эмоциональная часть в вопросах влияния проводимых мероприятий, также большинство учеников 10 класса ответили, что смогли бы совершить правонарушения, если наказания за это не последует.

Когнитивный. Когнитивный компонент четко проявляется у учеников 11 класса. Он прослеживается во всех вопросах, от ассоциаций до эффективных мероприятий. В вопросе про ассоциации ученики показали свои знания в данной области, отмечается серьезность в ответах. Также, основную часть респондентов, которые выбрали социально – экономическую ситуацию как причину роста правонарушений, составляют подростки, обучающиеся в 11 классе.

Большинство учащихся низко оценивают эффективность проводимых в лицее мероприятий по профилактике правонарушений.

В результате анализа можно сделать вывод, что профилактика правонарушений школьников проводится единая для школьников разного возраста, не учитывая особенности восприятия информации учениками, доминирование определенного компонента в сознании.

По результатам исследования были выработаны рекомендации, которые способствуют улучшению системы профилактики правонарушений среди несовершеннолетних. Необходима разработка мероприятий, учитывающих все особенности и компоненты, соответствующие определенному классу обучения. Мероприятия для 9 класса должны учитывать эмоциональный компонент правового сознания, например, мероприятия, связанные с эмоциональной составляющей в совершении правонарушений. Мероприятия для 10 класса должны учитывать эмоционально – когнитивный компонент правосознания, посредством мероприятий, направленных на проработку знаний в области правонарушений несовершеннолетних. Мероприятия для 11 класса должны учитывать когнитивный компонент правосознания, а также быть сконцентрированы на углубление профессиональных правовых знаний.

Также необходимо проведение наиболее глубокого анализа мнений школьников о мероприятиях. Проведение не только анкетирования, но и создание круглого стола по вопросам проведения мероприятий по профилактике правонарушений несовершеннолетних, где может высказаться представитель от каждого класса и представить мнения и предложения от одноклассников.

Эффективность мероприятий по профилактике правонарушений можно повысить путем увеличения круга приглашенных специалистов, а также расширением области деятельности данных специалистов.

Профилактические программы для учащихся образовательных учреждений является наиболее важным звеном в комплексе мер по снижению уровня правонарушений, совершаемых подростками. Не следует ограничивать процесс профилактики ознакомлением с печатными изданиями, законом или показом тематических фильмов; он также должен включать работу теми, кто попал в тяжелую ситуацию (подростки - правонарушители, их родители).

Список литературы

1. Паздников, М. А. Совершенствование педагогической профилактики правонарушений несовершеннолетних : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Паздников. - Минск, 1996.
2. Погребняк, Э. П. Педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних : (На материале совместной работы школы и производ. коллективов шефских предприятий) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 . - М., 1970. - 23 с.

3. Тарас, А. Е. Педагогическая профилактика правонарушений несовершеннолетних / А. Е. Тарас. - Минск : Народная асвета, 1982. - 62 с.

4. https://66.мвд.рф/upload/site67/document_file/wV20t8bQuG.pdf

© Степанова А.Ю. , Гутина П.А., 2017

Трошин А.И.,

студент 4 курса факультета иностранных языков

МГПИ имени М.Е. Евсевьева,

г. Саранск, Российская Федерация

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

При обучении иностранным языкам в условиях школы необходимо максимально приблизить процесс обучения к естественной среде овладения языком. Носонович Е. В. и Мильруд О. П. считают, что это возможно достигнуть с помощью аутентичных материалов [Цит. по : 5].

Аутентичные материалы – это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств; иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку [4]. К примеру, аутентичный текст отличается от простого набора предложений тем, что он является целостным речевым произведением, выражающим менталитет народа, его культуру. Такие тексты способны воспитать у учащихся чувство толерантности и уважения к культуре другого народа. В художественных текстах часто встречаются диалоги, где используются различные формы речевого узуса, формулы вежливости, фоновая и безэквивалентная лексика. Все это расширяет лингвистические и страноведческие знания слушателей, позволяет им лучше понять специфику и своеобразие другого языка и культуры.

Аутентичный материал может быть разделен на следующие группы:

- а) реалии (предметы действительности)
- б) печатные тексты (книги, газеты)
- с) изображения (фото, плакаты)
- д) мультимедиа (CD, DVD, компьютерные программы) [6].

Работа с аутентичным текстом - это, прежде всего, совершенствование навыков чтения. Чтение как вид речевой деятельности развивается на основе аутентичных текстов разного жанра, имеющих коммуникативную и личностно - ориентированную направленность. Аутентичный текст – основа общения. С помощью взаимосвязанных упражнений обеспечивается переход от опосредованного общения (с опорой на текст) непосредственному общению (активное использование языковых и речевых средств в ситуациях общения) [2]. Особенно актуальна работа с аутентичными текстами на старшем

этапе обучения. Однако, используются такие тексты и на среднем этапе. Они развивают языковую догадку учеников.

К аутентичным текстовым материалам лингвисты относят: личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, рекламу, карты и расписания, графики и схемы, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно - популярные и страноведческие тексты и др. [3].

В пользу применения аутентичных, неадаптированных текстов свидетельствуют следующие аргументы:

– использование искусственных, упрощенных текстов может впоследствии затруднить переход к пониманию текстов, взятых из реальной жизни.

– препарированные учебные тексты теряют характерные признаки текста как особой единицы коммуникации, лишены авторской индивидуальности, национальной специфики.

– аутентичные тексты разнообразны по стилю и тематике, работа над ними вызывает интерес у обучающихся.

– аутентичные тексты являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка.

– аутентичные тексты иллюстрируют функционирование языка в форме принятой его носителями, и в естественном социальном контексте [1].

Таким образом, аутентичные материалы играют важную (если не ключевую) роль при изучении иностранного языка. Такие материалы активно используются учителями на уроках английского языка.

Список использованной литературы

1. Аутентичность текста и его восприятия // Studbooks.net [Электронный ресурс]. URL: <http://studbooks.net> (дата обращения: 3 декабря 2017 г.).

2. Бредихина, Н. М. Некоторые формы работы с аутентичными текстами на уроках немецкого языка // Социальная сеть работников образования : nsportal.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 12 декабря 2017 г.).

3. Венгловская, И. В. Использование обучающих аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка // Социальная сеть работников образования : nsportal.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 3 декабря 2017 г.).

4. Использование аутентичных материалов на уроках английского языка // Инфоурок [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru> (дата обращения: 2 декабря 2017 г.).

5. Использование аутентичного материала на уроках английского языка для формирования коммуникативной компетентности учащихся // Videouroki.net [Электронный ресурс]. URL: <https://videouroki.net> (дата обращения: 11 декабря 2017 г.).

6. Тимофеева, Е. Б. Использование аутентичных видеоматериалов в целях повышения мотивации к изучению иностранного языка // Образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: <http://ext.spb.ru> (дата обращения: 8 декабря 2017 г.).

© Трошин А.И., 2017

ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ПОЛИЦИИ В УСЛОВИЯХ ГОРНОЙ МЕСТНОСТИ

Аннотация: Успех в выполнении учебно - боевых задач и восхождении на вершины будет во многом зависеть от всесторонней физической подготовки сотрудника специального подразделения полиции. Исходя из этого, планировать обучение преодолению горных препятствий нужно так, чтобы обеспечить всестороннее развитие физических и специальных качеств в условиях горной местности.

В горах физическая подготовка сотрудника должна быть направлена на дальнейшее развитие и совершенствование тех же физических, психологических, специальных качеств и двигательных навыков, что и до выхода в горы.

Занятия организуются не по разделам физической подготовки, а в виде комплексных уроков с включением упражнений из различных разделов. Продолжительность подготовительной части занятия с сотрудниками, находящимися в горах менее недели, должна быть увеличена до 15 мин. Физическую нагрузку в этот период следует давать небольшую. В процессе занятий между упражнениями необходимо делать перерывы по 2 мин для восстановления дыхания и контроля физической нагрузкой по пульсу. По мере адаптации через 10—12 дней после прибытия в горы плотность и нагрузка на занятиях повышаются до уровня, соответствующего равнине. [3]

После этого занятия по физической подготовке проводятся в соответствии с требованиями Наставления по физической подготовке.

Задачами, которые решаются на занятиях по горной подготовке и при восхождениях являются:

- всесторонняя общая физическая подготовка, направленная на развитие и совершенствование физических и психологических качеств
- специальная подготовка, предназначенная для изучения и совершенствования техники передвижения в горах
- укрепление здоровья, закаливание и повышение устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов высокогорья и боевой деятельности.

Сила — одно из важнейших качеств сотрудника для выполнения боевых задач в горах. Ее лучше развивать упражнениями с отягощениями подтягиванием на перекладине или других приспособлениях, лазаньем по канату и т. д.

Примерные упражнения для развития силы:

- сгибание и разгибание рук в упоре на земле;
- приседания на двух ногах без партнера, с партнером, с грузом;
- приседания на одной ноге;

- прыжки на месте в высоту на одной и на двух ногах;
- подтягивание на перекладине, дереве;
- сгибание и разгибание рук в упоре на брусках, различных жердях, выступах камней;
- сгибание и разгибание рук в размахивании на брусках. [1]

Важнейшим качеством, необходимым сотруднику в горах, является выносливость. Она зависит от состояния и работоспособности всех органов и систем.

Существует общая и специальная выносливость. Специальная выносливость — это умение владеть техникой преодоления горных препятствий в течение длительного времени, совершать продолжительные походы и различные передвижения. [2].

Для развития общей выносливости необходимы тренировки в ходьбе, беге: марши, кроссы, бег на лыжах, преодоление полосы препятствий и различных естественных препятствий. Для развития специальной выносливости лучшим средством будет преодоление горного рельефа, специальной горной и единой полосы препятствий.

Быстрота и ловкость — одно из важных условий для успешного преодоления горных препятствий и опасностей, связанных с камнепадами, снежными лавинами, ледовыми обвалами при действиях сотрудника в горах.

Упражнение для тренировки быстроты и ловкости:

- бег на короткие дистанции (100 м, 10X10 м);
- прыжки в длину с разбега и с места;
- метание гранат, камней и других предметов на точность;
- преодоление единой и горной полос препятствий;
- различные упражнения на гимнастических снарядах. [4]

Для проверки физической подготовки, проводимой на высоте до 2500 м над уровнем моря, можно рекомендовать следующие физические упражнения:

1. Кросс на 1 км в специальной форменной одежде и высокогорных ботинках для определения выносливости. «Отлично» — 4 мин 30 с, «хорошо» — 4 мин 50 с, «удовлетворительно» — 5 мин 30 с.

2. Прыжок с высоты 2 м в квадрат на земле 50X50 см для определения точности, ориентировки в воздухе. «Отлично» — приземлиться в квадрат, остановиться без дополнительного касания руками и шага вперед или в сторону, «хорошо» — приземлиться в квадрат с незначительным заступом, «удовлетворительно» — то же, но с касанием земли руками.

3. Лазанье по канату (альпинистской веревке, сложенной вдвое) без помощи ног для определения силы рук. «Отлично» — 7 м, «хорошо» — 6 м, «удовлетворительно» — 5 м.

4. Приседание на одной ноге (производится на ровной площадке, скамейке другая нога свободно опущена или выгнута вперед, руки держатся в произвольном положении, при каждом приседании коленом ноги, на которой приседает сотрудник, касаться груди) для определения силы ног. «Отлично» — 12 раз, «хорошо» — 10 раз, «удовлетворительно» — 8 раз.

5. Бег с прыжками по камням на расстояние 15 м (5 м разбег, затем перепрыгивание с камня на камень; высота камней — не менее 10 см; на отрезке 10 м должно быть расположено 9—10 камней в такой последовательности, чтобы можно было на камень наступать один раз или правой, или левой ногой, при последнем прыжке приземляться на

две ноги с остановкой в обозначенном квадрате на линии финиша) для определения быстроты реакции и координации движений. «Отлично» — 3,9 с, «хорошо» — 4,0 с, «удовлетворительно» — 4,5 с.

Проверка физической подготовленности сотрудника проводится в течение одного дня в такой последовательности: ходьба по узкой опоре, прыжок в глубину, лазанье по канату (альпинистской веревке), приседание на одной ноге, бег с прыжками по камням, кросс на 1 км.

Оценка индивидуальной физической подготовленности сотрудника складывается из оценок, полученных за выполнение шести упражнений, и определяется:

- «отлично» — если половина и более упражнений выполнены на «отлично», остальные — «хорошо»
- «хорошо» — если половина и более упражнений выполнены на «хорошо» и «отлично», остальные — «удовлетворительно»
- «удовлетворительно» — если более половины упражнений выполнено на «удовлетворительно» и отсутствуют неудовлетворительные оценки.

При наличии хотя бы одной неудовлетворительной оценки подготовка сотрудника оценивается «неудовлетворительно».

Упражнения применяются во всех формах физической подготовки и при проведении занятий по горной подготовке.

Планируя занятия, следует принимать во внимание весьма специфическую особенность, присущую движениям сотрудника подразделения специального назначения в горах: в альпинизме, как правило, нет быстрых, резких движений; для исполнения технических приемов альпинисту присущи сравнительно медленные, плавные, каждый раз строго рассчитанные движения. В практике быстрые движения бывают и лазанья, скорее всего, связаны главным образом с какой-либо опасностью: кратковременной потерей равновесия, проскальзыванием и т. п. Отдельные быстрые движения возможны не только в момент опасности, но и для того, чтобы предотвратить эту опасность. Хорошая физическая подготовка является важным элементом успеха для сотрудника спецподразделения при выполнении поставленных задач в условиях горной местности. [5].

Ссылки:

1. Абазов А.Б. Актуальные вопросы подготовки сотрудников специальных подразделений МВД России по горной и высотной подготовке. / А.Б. Абазов // Теория и практика общественного развития. 2014. №12.с147 - 149.
2. Долгополов, Л.П. Структура и объемы спортивной подготовки спортсменов - туристов в группе дисциплин «дистанция» / Л.П. Долгополов // Курорты, сервис, туризм научно - методический и информационный журнал. – 2014. - №2 (23). - С. 132 - 135.
3. Федотов Ю.Н., Востоков И.Е. Спортивно - оздоровительный туризм. М.: «Советский спорт», 2002 г.
4. Факов А.М. Некоторые особенности физической подготовки сотрудников спецподразделения МВД России в условиях высокогорья / А.М. Факов // Теория и практика общественного развития. 2015. №5.с147 - 149.
5. Факов А.М. Некоторые факторы, влияющие на безопасность в условиях горной местности / А.М. Факов // Современный ученый 2017.г стр 89 - 92

© Факов А.М. 2017

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ У ДЕТЕЙ 4 - 5 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

В данной статье рассмотрены проблемы, касаемые вопросов безопасности у детей. Тщательно проанализирована образовательная область, включающая понятие «безопасность». Так же, были выявлены другие аспекты безопасности. В статье выявлены требования к педагогам по воспитанию безопасного поведения у детей. Актуальность и востребованность исследуемой проблемы определяются потребностями системы дошкольного образования

Данная статья будет интересна педагогам, воспитателям, психологам.

Ключевые слова

Безопасность, защищенность детей, безопасность в ДОУ, опасные жизненные ситуации, безопасное поведение, основы безопасности жизнедеятельности.

В современном мире в обществе все больше набирают обороты, касаемые вопросов о безопасности. Проблемы выживания человека очень резко обострились и приняли характерные черты. Ежедневно, как никогда раньше, мы испытываем огромную тревогу за детей. Именно поэтому, сейчас задача взрослых состоит не только в том, чтобы самим оберегать, охранять и защищать ребенка, но еще и в том, чтобы подготовить его к встрече с разными сложными, а иногда и опасными жизненными ситуациями.

Одной из главных задач детского сада является охрана жизни и здоровья детей. На первую ступень ставится обеспечение их безопасности. Только тогда можно говорить, что жизнь и здоровье ребенка, в самом деле, защищаются.

К сожалению, по своим физиологическим особенностям и развитию, ребенок не может самостоятельно определить всю меру опасности своего существования, поэтому на взрослого человека, будь то это родитель или воспитатель, природой возложена миссия защиты и обучения своего или чужого ребёнка – дать элементарные знания основ безопасности[2, с. 30].

В самом деле, дети – наиболее незащищённая, слабая, легкоранимая, часть населения. Познавая окружающий мир, они каждый раз сталкиваются с опасностью и практически всегда становятся жертвами своего незнания, неведения, легкомыслия. Конечно же, у них нет опыта, который способствовал бы пониманию риска. У них еще не сформированы навыки безопасного общения с предметами, нет защитной психологической реакции на угрозу. Очень много дошкольников не знают о том, что и как надо делать в той или иной экстремальной ситуации. Чрезвычайно опасной для детей может быть любое событие, случай, выходящее за рамки его привычной жизни.

Работа в этом направлении в большей мере сводится к нахождению ответов на вопросы: «Как помочь разобраться в многообразии жизненных ситуаций? Как сберечь здоровье ребенка? Как научиться помогать себе и друг другу?»

До введения ФГОС понятия безопасности жизнедеятельности в ДОУ ранее включало в себя следующие аспекты:

- охрана жизни и здоровья детей;
- обеспечение безопасных условий труда сотрудников ДОУ.

После введения ФГОС. Современный мир изменил подход к проблеме безопасности, в нее вошли другие понятия, такие как экологическая катастрофа и терроризм[1, с. 15].

Содержание образовательной области «Безопасность» в ДОУ направлено на достижение следующих целей:

1. Формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности через решение образовательных задач:

- знакомство с бытовыми источниками угроз, с необходимыми действиями в случае опасности, формирование понятия и представления о способах безопасного поведения в быту;

- воспитание чувства взаимопомощи, взаимовыручки и товарищества.

2. Формирование предпосылок безопасности окружающего мира через решение образовательных задач:

- формирование представлений об опасных для людей и окружающего мира природы ситуациях и способах поведения в них;

- ознакомление с правилами безопасного для человека и окружающего мира природы поведения;

- передачу детям знаний о правилах безопасности дорожного движения в качестве пешехода и в качестве пассажира любого транспортного средства;

- формирование осторожного и внимательного отношения к потенциально опасным для человека и окружающего мира природы ситуациям.

В настоящее время в детских садах реализуются самые разнообразные комплексные и единовременные программы развития, воспитания и образования детей. Они существуют для того, что бы помочь педагогам решить большие и сложные проблемы, поставленные перед дошкольным образованием, в частности, проблему формирования основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста[4, с. 56].

«Программа воспитания и обучения в детском саду» рассматривает знакомство детей с правилами уличного движения младшей группы, с последующим усложнением содержания, а также знакомства с правилами безопасного действия с предметами: ножницами, иглами (ручной труд, аппликация). В рамках ознакомления с природой предполагается знакомство детей с ядовитыми растениями, ягодами, животными и грибами.

Основной целью по воспитанию безопасного поведения у детей является – дать каждому ребенку основные понятия опасных для жизни ситуаций и правил поведения в них. Безопасность – это не просто обобщение усвоенных знаний, а умение правильно вести себя в различных ситуациях.

Педагог должен знать весь комплекс вопросов и проблем, составляющих основу безопасного поведения в быту, социуме и природе. При реализации поставленных задач

воспитатель должен исходить из следующего: главная ценность, которую приобретает ребёнок в детском саду, состоит в ряде навыков и привычек. Количество приобретаемых знаний в детском саду очень важно только в связи с приобретением навыков и привычек таких, как: сознательное отношение к своим и чужим поступкам (правильно – неправильно, подражать – не подражать), умение реализовывать свои мысли в дело (машина поехала – можно переходить – перешёл). Не меньшее значение имеет привычка укрощать свои желания (поиграть спичками – но нельзя, потому что это может привести к пожару). Важна такая привычка, как сосредоточивать внимание, самостоятельно справляться с встречающимися затруднениями.

Основу здоровья каждого человека на Земле составляет безопасное поведение. Обучение безопасному поведению должно закладываться в раннем возрасте, формироваться в дошкольном и школьном возрасте, стойко закрепляться в подростковом и юношеском периоде.

Актуальность формирования культуры безопасного поведения в быту у детей, как отмечает Н. А. Чипеева [3, с. 46], обусловлена тем, что дети - дошкольники не могут в равной мере оценить степень угрозы возникающей опасности и тем более своевременно предотвратить причины ее возникновения. Именно поэтому, по мнению Ю. Н. Васильевой [1, с. 70], задача взрослых – подготовить ребенка к встрече с самими различными жизненными обстоятельствами, обучению правильным, осознанным действиям во всякого рода ситуациях.

Безопасное поведение детей дошкольного возраста складывается из разнообразных факторов. Для того, что бы рассмотреть каждый из них, необходимо отметить, что детей нельзя пугать. Очень страшные истории рассказывают малышам из добрых побуждений, чтобы те избегали подобных ситуаций. Однако детки очень внушаемы. В них может родиться страх, который проявит себя на полную мощь, если ребенок действительно попадет в затруднительное положение. Тогда, малыш будет неспособен отреагировать так, как нужно, потому что страх его может парализовать. Поэтому, рассказывать о каких - то случаях нужно осторожно, не вызывая панику, чтобы ребенок задумался и узнал, чего следует избегать. И, естественно, далеко не обо всем можно рассказать малышу. Также стоит поговорить о том, что преступники, как правило, выглядят очень прилично и даже симпатично, поэтому следует избегать всех чужих людей, а не только тех, кто кажется малышу подозрительным.

Безопасность жизнедеятельности рассматривается как предупреждение потенциальной опасности. В понятие «безопасность жизнедеятельности в ДООУ» исследователи включают охрану жизни и здоровья детей, обеспечение безопасных условий труда сотрудников ДООУ, защиту от экологических катастроф и терроризма[1, с. 45].

Обеспечение безопасности жизнедеятельности детей в ДООУ заключается в формировании у детей основных понятий об опасностях, их видах, выработке умений прогнозировать последствия ситуации, умении правильно оценивать свои возможности и принимать обдуманное решения безопасного поведения в различных ситуациях.

В современном мире никто не застрахован ни от катастроф, ни от стихийных бедствий. Особую тревогу мы испытываем за беззащитных маленьких граждан – дошколят. Поэтому, сама жизнь показала нам необходимость обучения не только взрослых людей, но и малышей основам безопасности жизнедеятельности. Ведь в условиях социального,

природного и экологического неблагополучия естественная любознательность ребенка может стать угрозой для него. Подготовка человека к безопасному существованию в окружающей среде должна проходить на всех жизненных этапах человека, а начинать ее нужно, как правило, с дошкольного возраста. Задача педагогов и родителей состоит только в том, чтобы оберегать, защищать ребенка, дать понятие опасным ситуациям, научить и подготовить его к встрече с различными сложными ситуациями.

Воспитание детей в ходе ответственности за собственную безопасность и безопасность окружающих людей, формирование понятия и представления реальности проблемы, необходимость соблюдения всех норм и правил поведения – это постоянный процесс, в котором должны участвовать все: и педагоги, и родители и, конечно же, сами дети. Тогда жизнь у них будет в безопасности[4, с. 34].

Актуальность и востребованность исследуемой проблемы определяются реальными потребностями системы дошкольного образования. Существуют противоречия между объективной необходимостью более раннего информирования и обучения ребенка правилам безопасного поведения, освоения им соответствующих умений и отсутствием образовательных программ обучения детей основам безопасности жизнедеятельности. И между потребностями в накоплении ребенком опыта безопасного поведения в быту и отсутствием научно обоснованной педагогической методики, направленной на формирование данного опыта у дошкольников, важностью целенаправленной деятельности родителей, всех работников ДОО и, к сожалению, недостаточным практико - ориентированным уровнем знаний и умений, обеспечиваемых содержанием подготовки педагогов.

Литература

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность на улицах и дорогах : метод. пособие для работы с детьми старшего дошкольного возраста – Н. Н. Авдеева. – М. : Сфера, 1997. – 85 с.
2. Чипеева, Н. А. Социальная безопасность и младший школьник / Н.А. Чипеева // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2008. – № 8. – С. 29–34.
3. Шипунова, В. А. Детская безопасность : учебно - метод. пособие для педагогов, практическое руководство для родителей / В. А. Шипунова. – М. : Цветной мир, 2013. – 96 с.
4. Абаскалова, Н. П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности : учеб. пособие / Н. П. Абаскалова. – Сибирское университетское издательство : Новосибирск, – 2008. – 135 с.

© Четайкина Ю. А., 2017

Чумакова А.А.,

Выполнила студентка 4 курса, отдела очного обучения СГПИ филиал ПГНИУ

ПРИМЕНЕНИЕ ГЕРАЛЬДИКИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье раскрывается значение работы по воспитанию патриотических чувств у дошкольников: поспособствовать дошкольникам обширнее познакомиться с родным краем, понять его историю, культуру и их взаимосвязь с предметами и объектами

окружающей действительности и жизни общества, осуществлять участие в творческой деятельности; обозначаются формы и методы работы.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, дети старшего дошкольного возраста

Abstract: the article reveals the meaning of work for the upbringing of Patriotic feelings among preschoolers is to help preschoolers more widely acquainted with the native land, to understand its history, culture and their relationship with subjects and objects of reality and society, to participate in creative activities; define the forms and methods of work.

Key words: patriotism, Patriotic education, children preschool age.

За последнее время в российском обществе значительно усилились националистические настроения. В детско - молодежной среде усилились негативизм, демонстративное отношение к взрослым, жестокость в крайних проявлениях. За последнее время мы практически потеряли целое поколение, представители которого в потенциале могли бы стать истинными патриотами и достойными гражданами нашей страны.

Вследствие посткризисных явлений, присутствующих в социально - экономической, политической, культурной и других сферах жизни, необходимо повысить уровень воспитания и образования подрастающего поколения. Одним из ключевых направлений этой деятельности является создание условий для воспитания и развития личности гражданина и патриота России, готового и способного отстаивать ее интересы. В связи с этим проблема патриотического воспитания становится одной из актуальных.

В Руси первоначальные упоминания о патриотическом воспитании юного поколения можно отыскать в произведениях древнерусской литературы, которые воспитывали гордость за родную землю, способствовали развитию патриотического сознания. Воспитание в то время было направлено на воспитание защитника русской земли, своего Отечества, жизнь во благо которого представлялось высшей ценностью [1].

На сегодняшний день патриотическое воспитание считается ведущим направлением государственной политики Российской Федерации. В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2010 - 2015 годы» патриотическое воспитание определяется как систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к осуществлению конституционных обязанностей [2].

На сегодняшний день в педагогике любовь к родине определяется, как социально - политический и нравственный принцип, выражающий чувство любви к Родине, заботу о ее интересах и готовность к ее защите от врагов. С учетом отличительных черт патриотического воспитания в современных условиях цель данного процесса определяется как воспитание убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы. На основании проведенного анализа работ, связанных с воспитанием патриотизма, нам представляется, правомерно вкладывать в это понятие следующее смысловое содержание: патриотизм – это синтез духовно - нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать лучшие традиции, ценности своего народа, своей культуры [4].

Подчеркивая патриотическое воспитание в относительно самостоятельное направление воспитательной работы, следует выделить его органическую связь с другими направлениями (гражданским, нравственным, трудовым, эстетическим и другими видами воспитания), что представляет собой гораздо более сложное сочетание, чем соотношение целого и части. Это связано еще и с тем, что:

- во - первых, патриотизм возникает и развивается как чувство, все более социализируясь и возвышаясь посредством духовно - нравственного обогащения;

- во - вторых, понимание высшего развития чувства патриотизма неразрывно связано с его действительностью, что в более конкретном плане проявляется в активной социальной деятельности, действиях и поступках, осуществляемых субъектом на благо Отечества;

- в - третьих, патриотизм, будучи глубоко социальным по своей природе явлением, представляет собой не только грань жизни общества, но источник его существования и развития, выступает как атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума;

- в - четвертых, в качестве первоосновного субъекта патриотизма выступает личность, приоритетной социально - нравственной задачей, которой является осознание своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности к Родине как высшего принципа, определяющего смысл и стратегию ее жизни, исполненной служению Отечеству;

- в - пятых, истинный патриотизм – в его духовности [2].

В содержание патриотического воспитания дошкольников входит:

- приобщение детей к культурному наследию, праздникам, традициям, народно - прикладному искусству, устному народному творчеству, музыкальному фольклору, народным играм.

- приобщение к семейными традициям, составление родословной; приобщение к традициям детского сада; знакомство с городом, селом, его историей, гербом, традициями, выдающимися горожанами, селянами прошлого и настоящего времени, достопримечательностями;

- проведение целевых наблюдений за состоянием объектов в разные сезоны года, организация сезонного земледельческого труда в природе, посев цветов, овощей, посадка кустов, деревьев и другое;

- организация творческой, продуктивной, игровой деятельности детей, в которой ребенок проявляет сочувствие, заботу о человеке, растениях, животных в разные сезоны года в связи с приспособлением к новым жизненным условиям и ежедневно, по необходимости [3].

Педагогической наукой накоплен огромный опыт по воспитанию основ патриотического воспитания растущего поколения, однако, формирование современного российского общества требует пересмотра некоторых основ патриотического воспитания детей, так как современные реалии требуют совершенствования процесса формирования патриотических качеств личности.

Литература:

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2015 год» <http://www.rosvoentrff.ru/prog/795-pril.doc>

2. Антонов Ю.Е., Левина Л.В., Розова О.В. и др. – М.: Владос, 2005. – 245 с. Как научить детей любить Родину.

3. Под ред. А.Н.Вырщикова. – Волгоград: Стенд, 2008. – 231 с. Патриотическое воспитание: организационное обеспечение, механизм и структура управления.

4. Цеева, Л.Х., Петрова, Н.В. Дошкольная педагогика: Учебное пособие.

© Чумакова А.А., 2017

Шарафутдинова Г.Г.,

к.ф. - м.н., доцент,

Сафина Г.Б.

студент 4 курса,

факультет педагогики и психологии,

СФ БашГУ,

г. Стерлитамак, Российская Федерация

О ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ «ВРЕМЯ»

Аннотация

В статье рассматривается методика изучения понятия времени в начальных классах. Предлагается поэтапное введение временных понятий – секунда, минута, час, сутки, неделя, месяц, год, век – в каждый период обучения.

Ключевые слова

Время, измерение времени, учащиеся начальных классов.

Время – довольно абстрактная и наиболее трудная для восприятия учащимися величина. Свои первые представления о времени, об измерении времени дети получают еще в дошкольном возрасте. Они уже имеют представления о смене дня и ночи, смене времен года, также о таких мерах времени, как час, минута, день, сутки, дни недели, месяцы года; знают о том, что утром им надо в садик, днем они выходят на прогулку, спят, вечером их забирают. Таким образом, представление о времени у детей формируются произвольно, в процессе практического опыта, долговременных сопоставлений и изучения других величин.

Программа для первых классов предусматривает знакомство с названиями дней недели и их последовательностью. Несмотря на то, что часов на изучение конкретно темы «Время» не отводится, учитель должен вести работу по формированию представлений о времени. В тот период, когда учащиеся еще не ознакомились с числами, нужно выяснить, кто из учеников уже умеет пользоваться часами, можно спросить о режиме дня. Также с первого класса нужно учить сравнивать временные промежутки. Например, можно задать такие вопросы: Что длится дольше, урок или перемена? Каникулы или четверть? Что короче по продолжительности, уроки у тебя или рабочий день у родителей? Такие вопросы способствуют развитию чувства времени. В конце первого класса ученики должны уметь определять время по часам с точностью до одного часа [2, с. 23].

Во втором классе ученики знакомятся с такими мерами времени, как час и минута, учатся определять точно время по циферблату часов. Чтобы ощутить время продолжительностью 1 минута, можно дать ученикам такое задание, в котором они должны выполнить упражнения, что можно успеть за 1 минуту. При знакомстве с данными мерами учитель обязательно должен использовать модель часов. На этом уроке учащиеся узнают, что означают маленькая и большая стрелки часов, находят взаимосвязь между этими стрелками.

В третьем классе изучают следующие единицы: год, месяц, неделя, сутки, уточняются представления о минуте и часе. При знакомстве с годом, месяцем, сутками активно работают с календарем. Ученики определяют, сколько месяцев в году, в какой последовательности идет каждый месяц, с какого месяца начинается год, каким заканчивается, определяют количество дней в каждом месяце, число дней в неделе, выделяют одинаковые по продолжительности месяцы, выявляют самый короткий месяц. С помощью таблиц - календаря младшие школьники отмечают праздники, свои дни рождения, подсчитывают продолжительность каникул. Они должны отличать разные виды календарей: отрывные, перекидные, настольные. При ознакомлении с темой «Год» учитель может использовать теллурий. Здесь уместно рассказать о том, что за год Земля обходит вокруг Солнца 1 раз, а Луна обходит Землю 12 раз. Следует объяснить и то, что Земля обходит вокруг Солнца за 365 суток и приблизительно 6 часов. Рассказать о високосном годе. Можно использовать сказку «12 месяцев».

Понятие о сутках раскрывается через близкие ученикам понятия о частях суток, как утро, день, вечер, ночь. Кроме того, через вопросы и ответы у детей формируется представление о временной последовательности – вчера, сегодня, завтра, послезавтра. Например, можно попросить младших школьников рассказать о том, что они делали со вчерашнего дня до сегодняшнего, что собираются делать с сегодняшнего вечера до завтрашнего и т.д. Затем учитель объявляет, что промежутки между этим временем и называется сутками.

В четвертом классе ученики знакомятся со следующими единицами времени: секунда и век. Конкретное представление о продолжительности секунды дети получают на основе наблюдения и в процессе практической деятельности. Например, сделать упражнения с учащимися в течение 1 секунды. Тут ученики должны понять, что эта мера времен самая меньшая из всех единиц.

При изучении темы «Век» можно поговорить о долгожителях нашей страны, других стран. Выясняют, что веками измеряются длительные периоды стран, городов, жизнь некоторых животных, растений. Одновременно с изучением этой темы, ученики знакомятся с римскими цифрами. При изучении с данной мерой времени следует познакомить младших школьников с «лентой времени» [1, с. 167].

Итогом работы по изучению данных единиц измерения является составление таблицы соотношений между единицами времени. Для пробуждения интереса учеников при изучении величины время, можно провести внеклассное мероприятие, в котором будут даны интересные факты. Это могут быть рассказы о том, как человек раньше измерял время, о самых первых календарях, часах и др.

Список использованной литературы:

1. Байрамукова П.У., Утренова А.У. Методика обучения математике в начальных классах, курс лекций. – Ростов - на - Дону: Феникс, 2009. – С. 299.

2. Овчинникова М.В. Методика изучения темы «Величины» на уроках математики в начальных классах: Методические рекомендации для студентов факультета «Начальное обучение. Дошкольное воспитание» – Ялта: ЦОП «Надежда», 2000. – С. 54.

© Шарафутдинова Г.Г., Сафина Г.Б., 2017

Шиленок В.В.

старший преподаватель
кафедры физического воспитания и спорта
ФГБОУ ВО МПГУ г. Москва

Володько Е.В.

старший преподаватель
кафедры физического воспитания и спорта
ФГБОУ ВО МПГУ г. Москва

ОПТИМИЗАЦИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УСТОЙЧИВОСТИ СИСТЕМЫ «СТРЕЛОК - ОРУЖИЕ - МИШЕНЬ» У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ СТРЕЛКОВ НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ ОБЩЕПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация

В данной статье рассматривается включение в блок общей физической подготовки спортсменов стрелков (специализация пистолет) циклических тренировок заимствованных из других видов спорта: лыжный спорт (в зимний период), йога, кроссфит, для повышения показателей, статической и динамической выносливости, статодинамической и статокINETической устойчивости.

Ключевые слова

Пулевая стрельба, лыжный спорт, йога, кроссфит, юный стрелок, устойчивость, система «стрелок - оружие - мишень»

В связи с внесением в правила проведения соревнований по пулевой стрельбе значительных изменений, начавшихся в 2015 и продолжающихся по сегодняшний день [4,6], обусловленных повышением зрелищности данного вида спорта, появилась необходимость обновления методик подготовки спортивного резерва. Повышение интенсивности нагрузки на стрелка во время выполнения соревновательного упражнения, связанное с уменьшением времени на упражнение и увеличением количества зачётных и финальных выстрелов обуславливает необходимость повышения показателей силовой выносливости, статодинамической и статокINETической устойчивости и, как следствие, оптимизации устойчивости системы «стрелок - оружие - мишень».

Опираясь на типовую программу по пулевой стрельбе [2, с. 60] и исследования Малухиной А.И. [3, с.228] мы предположили, что использование адаптированных циклических тренировок на основе элементов, заимствованных из других видов спорта может способствовать улучшению общей и статической выносливости, развитию статодинамической и статокINETической устойчивости юных стрелков пулевиков

(специализации пистолет) [5, с.138], что позволит оптимизировать устойчивость системы «стрелок - оружие - мишень».

По мнению Гаскила С. «лыжный спорт задействует больше мышц, чем любой другой вид спорта, что способствует улучшению кровообращения и повышает способность сердца перекачивать большие объемы крови. Эти тренировочные эффекты переносятся на другие виды спорта, делая лыжи хорошей альтернативой другим видам циклической нагрузки» [1, с. 13]. Опираясь на исследования Гаскила С. мы предположили, что включение элементов лыжной подготовки в блок общей физической подготовки юных стрелков может положительно сказаться на показателях их функциональной готовности.

Однако специфика лыжного спорта подразумевает сезонность применения (требует наличие снега), а также связана с необходимостью проведения занятий на специально оборудованных площадках с использованием инвентаря (лыжи, палки, лыжные ботинки и пр.), вызвала сомнения в возможности в дальнейшем массового внедрения данной системы подготовки олимпийского резерва по пулевой стрельбе.

В связи с этим элементы упражнений из йоги и кроссфита были выбраны нами из - за мобильности их использования и широты охвата спектра воздействия. Возможность проведения тренировок по общей и специальной физической подготовке в обычном зале или непосредственно в разминочном тире позволяет оптимизировать тренировочное время. Занятия проводятся либо без оборудования и специальных приспособлений, только с собственным весом, либо на подвижной платформе INDOboard и петлях TRX, которые не требуют большой площади для установки и использования. Комплекс упражнений на петлях TRX позволяет проработать все необходимые для удержания стрелковой изготочки группы мышц, используя при этом только вес собственного тела.

Использование упражнений на расслабление, растяжку и удержание балансов, а также дыхательных практик из йоги позволяет растянуть мышцы после силовой нагрузки, восстановить дыхание, повысить показатели статодинамической и статокINETической устойчивости.

Нами были отобраны 3 группы стрелков группы начальной подготовки 1 года обучения (специализации пистолет) по 20 человек в каждой. Первая группа занималась по классической учебно - тренировочной программе, вторая – с применением общеразвивающих комплексов на основе кроссфита и йоги, третья – с применением элементов лыжной подготовки. Эксперимент проводился на протяжении 1 месяца. Каждая группа занималась 3 дня в неделю, 2 – стрелковая подготовка, 1 – общая физическая подготовка.

Для второй группы был разработан комплекс упражнений на основе коньковых и классических лыжных ходов для укрепления мышц спины и плечевого пояса, упражнений на равновесие и координацию на лыжах. В программу общей физической подготовки юных стрелков в зимний период были включены:

- лыжные прогулки на трассах равнинного или слабопересеченного профиля с использованием разнообразных способов передвижения на лыжах.
- упражнения на удержание равновесия: “лыжный самокат”, скользящие шаги на лыжах, затяжные прокаты на лыжах без палок с махами рук, коньковые шаги без палок с махами без махов руками. Игры: “Кто дальше” (классический стиль: с небольшого разбега

проскользить на одной лыже до остановки), “У чьей елочке меньше ветвей” (коньковый стиль: пройти заданное расстояние, сделав как можно меньше коньковых шагов).

- упражнения на координацию движений: попеременный двухшажный классический ход, одновременный двухшажный и одновременный одношажный коньковые ходы на равнинных участках трассы.

- упражнения для укрепления плечевого пояса: Одновременный бесшажный классический ход и одновременный одношажный коньковый ход на равнинных участках трассы и в пологие подъемы. После достижения уверенного владения лыжами (для усиления эмоционального подъема) в эти упражнения были добавлены соревновательные элементы.

Для третьей группы был разработан комплекс упражнений на основе кроссфита (тренировки со своим весом, удержание равновесия на подвижной платформе, TRX тренировки) и йоги (удержание балансов, статичные асаны и асаны на растяжку мышц спины). В программу обще физической подготовки юных стрелков были включены:

- упражнения на укрепление плечевого пояса с использованием петель TRX
- динамическая растяжка грудных мышц, переход из позы «кобра» в позу «сабака мордой вниз» (йога)

- упражнения на укрепление мышц спины с использованием петель TRX
- фиксация 30 - 45" в позах «вытянутой угол», «треугольник» (прямой / перевернутый) йога

- удержание 30" - 1' простейших балансов из йоги (поза дерева, поза полумесяца, поза орла, поза благого воина)

- упражнения на развитие передней и задней поверхности бедра TRX

- комплекс «приветствие солнцу» 3 круга (йога)

Для проверки эффективности методик нами был проведен ряд тестов (пяточно - носочная проба Ромберга с закрытыми глазами, удержание равновесия на подвижной платформе Indoboard, показатели устойчивости на тренажере СКАТТ, результаты контрольных стрельб в упражнении ПП - 1). В результате проведенного эксперимента нами были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Динамика показателей устойчивости системы «стрелок - оружие - мишень» у юных спортсменов групп 1 года обучения

Группа		Данные тестов* ($X \pm \sigma$)			
		1	2	3	4
1 - я группа	1 - е тестирование	17,8±4,2	15±3,9	7,7±2,8	125±11,2
	2 - е тестирование	21,8±4,7	19,9±4,7	13,2±3,6	134,5±11,6
	Прирост абсолютный	4,0	4,9	5,5	9,5
	Прирост относительный по (Brody)	20,2	28,3	52,6	7,3
2 - я	1 - е тестирование	17,9±4,2	15±3,9	7,7±2,8	126,3±11,2
	2 - е тестирование	23,3±4,8	37,4±6,1	13,8±3,7	136,8±11,7
	Прирост абсолютный	5,4	22,3	6,0	10,5

	Прирост относительный по (Brody)	26,2	85,1	56,3	8,0
3 - я группа	1 - е тестирование	17,6±4,2	15,1±3,9	7,6±2,7	124,2±11,1
	2 - е тестирование	22,7±4,7	20,3±4,8	13,4±3,7	130,3±11,4
	Прирост абсолютный	5,0	5,2	5,8	6,1
	Прирост относительный по (Brody)	25,0	29,3	55,2	4,8
1 – проба Ромберга с закрытыми глазами 2 – удержание равновесия на подвижной платформе Indoboard 3 – показатели устойчивости на тренажере СКАТТ 4 – количество очков в упражнении ПП - 1 (20 зачетных выстрелов)					

Выводы:

Показатели стрелковой успешности во всех трех группах выросли. Наблюдается незначительное увеличение всех показателей во второй группе по отношению к двум другим, что может говорить об эффективности применения данной методики, необходимы дальнейшие более глубокие исследования в данной области.

Несмотря на то что показатели устойчивости в целом у спортсменов 3 группы немного ниже чем у второй и выше чем у первой, прирост результатов в упражнении ПП - 1 ниже чем в двух других, спортсмены данной группы связывают это с необходимостью тратить дополнительное время на дорогу до лыжной базы и отсутствие навыков работы на свежем воздухе. В результате мы не рекомендуем применение лыжной подготовки в тренировочном процессе при подготовке юных стрелков - пулевиков. Однако рекомендуем в свободное от тренировок время, в зимний период, уделять внимание данной тренировочной программе, как восстановительной и повышающей координационные способности.

Список использованной литературы:

1. Гаскил С. Беговые лыжи для всех: [перевод с английского] // С. Гаскил. – Мурманск: Тулома, 2007. - 187 с. ISBN 5 - 9900301 - 4 - 2
2. Пулевая стрельба. Программа: Советский спорт, 2005. – 248 с. ISBN 5 - 9718 - 0061 - 2
3. Малухина А.И. Методические рекомендации по общей и специальной физической подготовке для спортсменов - стрелков юниорского возраста, обучающихся в вузах / А.И. Малухина, Е.С. Палехова, П.П. Вагнер, А.С. Кривцов // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях VII международная научная конференция. – Белгород - Красноярск - Харьков, 2011. – С. 225 - 231
4. Правила ISSF: пулевая стрельба – 2 - е. изд. [Электронный ресурс]. [http:// shootingrussia.ru/ documents/](http://shootingrussia.ru/documents/)
5. Шиленок В.В. Особенности формирования устойчивости в системе «стрелок - оружие - мишень» у юных стрелков - пулевиков / В.В. Шиленок, Г.А. Кузьменко // I международная научно - практическая конференция «Вопросы современной науки: проблемы, тенденции, перспективы». – М. «Cronos», 2016. – С. 137 - 140.

Шишунова А.А.

магистрант, НовГУ им. Ярослава Мудрого
г. Великий Новгород, РФ

ЛИЧНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация:

В данной статье рассматривается определение руководителя, разнообразие качеств личности, такие как профессиональные, личностные и деловые, требование общества к личности руководителя.

Ключевые слова:

Личность, руководитель, образовательное учреждение.

Устраиваясь на работу все хотят доброго, понимающего, отзывчивого работодателя. Сразу возникает вопрос, какой же должен быть руководитель образовательного учреждения?

Начинать рассматривать вопрос о личности руководителя в образовательном учреждении стоит с определения, кто такой руководитель. Руководитель имеет ряд определений, согласно словарю Ушакова Д.Н. оно такое:

1. Человек, руководящий чем - нибудь, возглавляющий что - нибудь, являющийся чьим - нибудь наставником;
2. Должность лица, заведующего чем - нибудь. (Например, Руководитель отдела. Ответственный руководитель. Классный руководитель (в школе)) [1].

Руководитель в разных организациях имеет своё название, должность. Рассматривая образовательные учреждения следует говорить о заведующих (детские сады), директора (школ, институтов), ректор (университеты).

В различных источниках качества руководителя делятся на несколько групп:

1. Профессиональные качества.

Многие авторы разделяют данные качества ещё на несколько групп, таких как социально - психологические (рассматривают особенности человека), индивидуально - личностные (мы данные качества рассмотрим в отдельной группе) [2].

В данной группе в основном говорится о тех качествах, которые характеризуют специалиста: образованность (имеет не только образование, но и применяет данные знания на практике); опытность (работы в данной сфере); способность человека думать критически и логично; способность быстро, гибко и эффективно применять свои знания и опыт в решении практических задач; стремиться к самосовершенствованию, критическому восприятию и переосмыслению окружающей действительности; умеет распределить и планировать свою работу и другие [3].

2. Личностные качества.

В данной группе рассматривают качества личности. К ним относят: ответственность; высокие моральные стандарты; внутренняя и внешняя культура; справедливость; честность; отзывчивость; заботливость; доброжелательность к людям; уверенность в себе и другие [3].

3. Деловые качества.

Некоторые источники выделяют отдельную группу деловые качества, к которым необходимо отнести: умение организовать деятельность, ставить и распределять задания, координировать и контролировать их выполнение; контактность, коммуникабельность, умение расположить к себе людей, убедить в правильности своей точки зрения (специалисты полагают, что 80 % знаний руководителя должны составлять знания о человеке); инициативность, оперативность в решении проблем, способность сконцентрироваться на главном и другие [3].

Современное общество выдвигает ряд требований к личности руководителя. Разрабатываются профессиональные стандарты, которым должен соответствовать специалист, в данном случае руководитель образовательного учреждения. В данном случае разработан «Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении проекта профессионального стандарта "Руководитель образовательной организации" (06.03.2017), но данный проект не принят.

Данный проект в принципе не рассматривает личность руководителя, в нем не расписаны его качества. в данной проекте рассматриваются трудовые функции и умения. в данных умениях можно проследить качества личности руководителя, которые мы описывали выше. К примеру:

Трудовые действия - Координировать деятельность структурных подразделений, коллегиальных органов образовательной организации, всех участников образовательных отношений по реализации планов и программ, организовывать профессиональные педагогические сообщества по вопросам обучения и воспитания [4].

Необходимые умения - Применять информационно - коммуникационные технологии; владеть навыками организации устной и письменной коммуникации с партнёрами, ведения переговоров [4].

Список литературы:

1. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / Том I. Под редакцией Д.Н. Ушакова. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. – 848 с.
2. Щербатых Ю.В. Психология предпринимательства и бизнеса: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008. - 304 с.
3. Эскиев М. А., Бексултанова А. И., Аслаханова С. А. Профессионально важные качества руководителя // Молодой ученый. — 2015. — №23. — С. 692 - 696. — URL <https://moluch.ru/archive/103/23842/> (дата обращения: 11.12.2017)
4. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении проекта профессионального стандарта "Руководитель образовательной организации" (подготовлен Минтрудом России 23.06.2016) - URL <http://www.garant.ru/> (дата обращения: 11.12.17)

© Шишунова А.А. 2017

МЕДИКО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Аннотация:

Статья посвящена медико - педагогической направленности изучения и преодоления речевых нарушений. Раскрывается значение анамнестического обследования на этапе диагностики речевого нарушения. Рассматриваются варианты медицинского вмешательства, дополняющие коррекционно - логопедическую работу.

Ключевые слова:

речевые нарушения, биологические и социальные причины, полипрофессиональная помощь, комплексный подход, коррекционно - логопедическая работа.

Среди наиболее отчетливо проявляющихся проблем современного детства, которые отмечают специалисты, работающие с детьми в системе образования и здравоохранения, являются речевые нарушения и их прогрессирующие увеличение в популяции. Увеличение роста речевых нарушений идет не только в количественном плане, но и в качественном выражении: как отмечают логопеды и неврологи, речевые расстройства приобретают более глубокую форму выражения речевой симптоматики и отягощение сопутствующей неречевой симптоматики.

Анализ научной литературы, посвященный проблемам речевых нарушений, определяет прямую зависимость патогенеза речевой патологии от степени и времени повреждения центральной нервной системы, от условий формирования и развития речи, а также от наличия своевременных профилактических мероприятий либо адекватной коррекционно - логопедической помощи.

Биологические и социальные причины возникновения и протекания речевого дефекта очень тесно переплетаются, имеют взаимопроникающий характер. В этой связи важным моментом на этапе диагностики речевого нарушения должно быть тщательное анамнестическое исследование ребенка (акушерско - биологическое, генеалогическое) и сбор сведений социального плана. Качественная анамнестическая оценка, при этом, должна состоять не в поверхностном определении вредоносных причин биологического и социального характера, а в анализе их возможного негативного влияния на речевую систему исходя из знания этапов, закономерностей и критических периодов развития речи.

Анамнестическое исследование, по своей сути, позволяет выработать алгоритм прогноза появления речевого нарушения и определить тот круг специалистов, работа которых необходима в устранении речевого расстройства. По мнению, Л. В. Ковригиной [1], только при этом условии мы можем говорить об адекватной коррекционно - логопедической работе и профилактике возможных речевых дефектов.

Под полипрофессиональной помощью в преодолении речевых нарушений подразумевается комплексный подход логопедического воздействия. К сожалению, зачастую логопеды дошкольных и школьных учреждений, под комплексным подходом в коррекции понимают отнюдь иное, причисляя к данному процессу в лучшем случае

занятия с психологом и другие формы внутрисистемной работы (арттерапия, логоритмика и пр.).

Логопедия, являясь педагогической наукой, занимается выявлением и преодолением речевых нарушений с помощью педагогических методов и средств. При этом многие речевые нарушения либо имеют в своей основе неврологическую природу (афазия, алалия, дизартрия, заикание); либо связаны с дефектами строения челюстно - лицевой системы (механическая дислалия, ринолалия). Еще в XX столетии были выделены и описаны клинические виды общего недоразвития от неосложненного дизонтогенетического варианта до сложного дизонтогенетически - энцефалопатического варианта нарушения, являющиеся следствием резидуально - органического поражения головного мозга в перинатальный или ранний постнатальный период развития ребенка.

В зависимости от основы речевого нарушения возникает необходимость специального медицинского вмешательства, тесного взаимодействия работы логопеда и невролога, психиатра, психотерапевта, ортодонта, отоларинголога. Таким образом, коррекционно - логопедическая работа приобретает медико - педагогическую направленность.

На сегодняшний день, когда перинатальная патология новорожденных занимает высокие показатели, и в последствии, приводит к формированию речевых нарушений, успешность логопедической работы зависит от сопутствующего клинически дифференцированного фармакологического лечения.

Кроме того, в коррекции речевых нарушений применяется разнообразный комплекс лечебно - оздоровительных мероприятий: лечебный традиционный и точечный массаж, физиотерапия (амплипульс на мышцы периферического речевого отдела, транскраниальная магнитная стимуляция головного мозга, воздействие микрополяризации на центральные речевые отделы – центр Брока и центр Вернике), занятия лечебной физкультурой.

В настоящее время метод транскраниальной магнитной стимуляции мозга (ТМС) широко применяется в практике неврологии и психиатрии. Его положительные стороны – неинвазивность, безболезненность, делают возможным применение метода как одного из составляющих комплексного подхода в устранении речевых нарушений различного генеза: в коррекции алалий, афазий, заикания, нарушений письменной речи [2].

Список использованных литературы:

1. Ковригина Л.В. Принципы и методы ранней диагностики речевых нарушений // Успехи современного естествознания. – Пенза: Издательский дом "Академия естествознания", 2005, №3 – С.89 - 90.
2. Евтушенко С.К., Казарян Н.Э., Симонян В.А. Применение метода транскраниальной магнитной стимуляции в клинической неврологии // Международный неврологический журнал. – Киев, 2007. – № 5. – С. 119 - 126.

© Шорохова М.В., 2017

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бондаренко К.В.

учитель иностранных языков, МБОУ СОШ №42,
г. Белгород, РФ

Чаплыгин И.В.

учитель иностранных языков, МБОУ СОШ №42,
г. Белгород, РФ

Богатырева М.Б.

учитель иностранных языков, МБОУ СОШ №42,
г. Белгород, РФ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «СЕМЬЯ»

Английский язык — одна из неотъемлемых частей образовательного процесса в школе. Уроки английского языка включают большое разнообразие тем для разных возрастов, однако не все темы ученикам даются одинаково легко, и одна из задач учителя иностранного языка — сделать уроки понятнее для учеников и приблизить изучаемые темы к их реалиям и событиям в жизни.

Одна из самых важных тем, которая прослеживается во всех учебниках иностранного языка — это тема «Семья». Учащийся должен уметь говорить и рассказывать, а комфортнее всего ученики чувствуют себя, говоря именно о своей семье, так как это близко и понятно для них, как на их родном языке, так и на иностранном.

Люди в речи используют различные устойчивые выражения и даже не замечают этого, поэтому стоит добавлять и иностранные устойчивые выражения в речь учащихся на иностранном языке. Данная тема актуальна, потому что использование фразеологизмов английского языка на уроках помогают сделать речь учащихся красивее, богаче и наполняют ее яркостью и индивидуальностью.

Разберемся что же такое «фразеологизм». Фразеологизм — это языковая единица фразеологии, науки, родоначальником которой является Шарль Балли. Именно он систематизировал знания о сочетаниях слов в своих работах и стал автором термина «*phraseologie*» в значении «раздел стилистики, изучающий связанные словосочетания»[1]. Лингвисты до сих пор не могут прийти к единому мнению о том, что же все-таки такое фразеология, и, в частности, фразеологизм. В узком понимании предмета, в состав фразеологии включают устойчивые сочетания (идиоматические выражения и фразеологические единства). В широком понимании во фразеологию входят описательные и аналитические обороты, пословицы, афоризмы, крылатые слова, составные термины, сложные союзы и предлоги. В данной статье, а также при подготовке к урокам, мы исходили из широкого понимания фразеологии.

Стоит отметить, что не все фразеологизмы английского языка даются детям разных возрастов легко. Большинство английских выражений имеют эквивалент в русском языке, иногда этот эквивалент состоит из тех же слов (*to lead a cat and dog life* – *жить, как кошка с собакой*), иногда дословный перевод не совпадает с устойчивой фразой, которая уже есть в

языке перевода (*dog - eat - dog world – человек человеку волк*). А есть и такие выражения, которые для русского человека будут удивительными, а может даже и смешными (*face only a mother could love – уродливое лицо*).

В теме «семья» чаще всего предполагается описание членов семьи, их внешности, характера, хобби, а также взаимоотношения в семье. Поэтому отметим, что фразеологизмы, которые можно использовать, мы разделили на 3 группы: 1 – внешность; 2 – характер и поведение; 3 – взаимоотношения между членами семьи. Также каждую группу можно разделить еще на 2 подгруппы: положительные и отрицательные характеристики.

Для описания внешности можно использовать фразеологизмы первой группы. Например:

Положительное описание человека: *not a hair out of place – волосок к волоску (очень аккуратно выглядящий)*; *five o'clock shadow – лёгкая небритость на лице*; *look like a million dollars – выглядеть на миллион долларов*.

Отрицательные: *(all) skin and bone – кожа да кости*; *thin on the top – лысеющий*.

Для описания характера и поведения члена семьи можно использовать фразеологизмы второй группы:

Положительные: *go - getter – «человек - зажигалка» (активный, энергичный человек)*; *man of his word (woman of her word) – человек слова*; *as cool as a cucumber – спокойный, как удав*; *above board, fair and square – честный, открытый*; *goody two shoes – тшше воды, ниже травы*.

Отрицательные характеристики поведения человека: *a couch potato – очень ленивый человек*; *behind the times – отставший от времени человек*; *busy body – совать нос в чужие дела (можно сравнить с «Любопытной Варварой» из известного в русском языке выражения)*; *head in the clouds – витать в облаках*; *a bull in a china shop – слон в посудной лавке*; *all fingers are thumbs – руки - крюки*; *big headed – хвастливый, самодовольный*; *take sth to heart – принимать близко к сердцу*; *sleep like a log - спать как убитый*; *make a mountain out of a molehill – делать из мухи слона*.

Для описания отношений между членами семьи можно использовать фразеологизмы третьей группы:

Положительные характеристики: *the perfect image of sb – примером для подражания*; *keep up with the Joneses – все как у людей*; *put one's heart and soul into sth – вложить всю душу во что - то*.

Отрицательные: *to lead a cat and dog life – жить, как кошка с собакой*; *pull one's leg – шутить над кем - то, дразнить*; *turn a blind eye to sth – закрыть глаза на что - либо*; *to argue until one is blue in the face – спорить до посинения*.

Приведенные выше фразеологизмы – лишь пример того, что можно приукрашать речь учащихса с помощью интересней устойчивых выражений. Стоит отметить, что эти фразы можно использовать также для тем «дружба», для описания себя самого и так далее.

Список использованной литературы:

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Дубна: Феникс, 2005. – 488с.
2. <https://skyeng.ru/articles/vneshnost-i-harakter-30-anglijskih-idiom>

3. http://sherwoodschool.ru/lessons1/izuchaem_anglijskij_yazyk_legko_anglijskie_idiomy/

© Бондаренко К.В., Чаплыгин И.В., Богатырева М.Б., 2017

Борамбаева А.Х.,
магистрант 2 курса
филологический факультет
АлтГПУ,
г. Барнаул, Российская Федерация

ЖЕСТОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ИЗОБРАЖЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ДУШИ ГЕРОЕВ В РОМАНЕ ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»

Аннотация

Данная статья посвящена анализу языка мимики и жестов, и их использованию в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети». Знание языка мимики и жестов облегчает общение между людьми, при чтении художественных произведений помогает глубже понять характеры героев

Ключевые слова

Жесты, психологизм, движение, любовь.

Самая важная часть в общении между людьми это различные жесты, эмоции выраженные в мимике, а так же в интонации. С помощью всех этих средств коммуникаций, иногда можно сказать намного больше чем простыми словами.

По словам Алана и Барбары Пиз «слова используются человеком в основном для передачи информации, тогда как язык телодвижений помогает передать межличностные отношения. В некоторых случаях язык телодвижений эффективно заменяет вербальные сообщения» [1, с. 15].

Тургенев мастерски описывает психологический процесс, как бы идя рядом с читателем давая ему возможность догадаться о жизни и состоянии души героя. В этих целях, считает исследователь А.И. Батото, Тургенев пользуется методом "тайного раскрытия душевных движений". Писатель строит свой анализ таким образом, что не рассказывая о подоплеке душевных явлений, все - таки дает возможность читателю составить представление о ее сущности [2].

Одна из ярко выраженных любовных линий в романе «Отцы и дети» является история любви Евгения Базарова и Анны Одинцовой.

При прочтении романа, Евгений Базаров видится нам человеком достаточно холодным, серьезным и отлично прячущим свои самые потаенные чувства. Он смеётся над всем, что хоть немного выходит за рамки рационализма.

Так, автор нам часто отмечает, что Базаров говорит или отвечает «резко», с «особенной дерзостью». Лицо его приобретает «медный и грубый цвет». На нем можно часто заметить презрительную улыбку. Но особенно сильно отражаются движения души героя, когда автор описывает его внутренний конфликт.

Неожиданно для себя Евгений понимает, что влюблен в Одинцову, это страстное чувство захлестнуло его, будто стихия. Базаров пытается бороться со своей страстью, но безуспешно, его цинизм и спокойная уверенность в себе разрушены окончательно.

Первая встреча Базарова и Одинцовой состоялась на балу у губернатора. Но полное знакомство происходит в номере гостиницы Анны Сергеевны. «Аркадий представил ей Базарова и с тайным удивлением заметил, что он как будто сконфузился, между тем как Одинцова оставалась совершенно спокойною, по - вчерашнему [3, с.124].

Через некоторое время, Анна Одинцова приглашает Евгения и Аркадия погостить к себе в усадьбу. В имении Анны они гостят две недели. Базаров и Одинцова проводят большое количество времени вместе, и Евгений Базаров влюбляется, но всячески пытается скрыть это чувство. В Базарове «стала проявляться небывалая прежде тревога: он легко раздражался, говорил нехотя, глядел сердито и не мог усидеть на месте, словно что его подмывало» [3, с. 142].

Последняя их встреча, когда Базаров прощается с Одинцовой, тоже весьма трогательна и живописна. Его лицо «мертвенное», «воспалённое», глаза «мутные». В них отражается «содрогание ужаса».

Что могло напугать Одинцову в поведении, жестах и словах Базарова? Ведь мы знали ,что Базаров отрицает любовь, называя её белибердой и физиологией. Он лишён романтизма, и вдруг, как говорит Тургенев, нигилист осознал романтика в самом себе. Совсем скоро мы смогли убедиться, что это так. Почему же Одинцова оттолкнула Базарова? Не приняла его порыва? Вчитаемся в строки, рисующие его состояние: - Так знайте же, что я люблю вас, глупо, безумно... Вот чего вы добились. Одинцова протянула вперед обе руки, а Базаров уперся лбом в стекло окна. Он задышался; все тело его видимо трепетало [3, с. 159].

Здесь всё - порыв и страсть и... унижение. Базаров не только напугал Одинцову своей сильной и злобной страстью, но и дал слабину. Он ведь привлёк светскую барыню своим равнодушием, цинизмом, отсутствием интереса к ней к такой красавице. И вдруг этот нигилист, всё отрицающий, произносит слова о любви, которые так чужеродны в его устах. Женщина победила нигилиста. Ну а, победив, гордо отошла в сторону. В ней говорит расчёт и рассудок.

Как уже говорилось, жесты в произведениях И.С.Тургенева психологические, динамические. Автор через жесты передаёт самые тайные движения души, эмоциональные оттенки, перепады настроения

Список использованной литературы:

1. Крейдлин, Г. Е. Невербальная семиотика [Текст]: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. □ М.: Новое литературное обозрение, 2004. □ 584 с.
2. Батюто, А.И., Тургенев - романист Л.: Наука, 1972. — 394 с.
3. Тургенев, И. Отцы и дети: роман / Иван Тургенев. – СПб.: Азбука, Азбука –Аттикус, 216. – 288 с.

© Борамбаева А.Х., 2017

ХАРАКТЕРИСТИКА ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Аннотация

Данная статья посвящена тому, как при помощи визуализации и аудирования, быстрее воспринимать иноязычную речь на слух.

Ключевые слова

Аудирование, визуализация, речь, слух.

В методике преподавания иностранных языков, как отмечает О.И. Иванова, опору рассматривают как подсказку и полагают, что обучение с опорами гораздо эффективнее, чем без них [1, с. 176].

Отечественные исследователи рассматривают опору как средство обучения иностранному языку. Согласно исследованиям Е.И. Пассова, опора - это существенное средство организации речевого умения, необходимого для формирования у говорящего самостоятельности высказывания. Она помогает ему управлять высказыванием, но удаляется по мере развития умения и исчезает на последней его стадии.

Е.И. Пассов образно полагает, что человек, обучающийся иноязычной речи, похож на выздоравливающего после перелома ноги: прежде чем он начнет ходить самостоятельно, ему нужны костыли. Роль этих костылей как раз - таки и выполняют опоры. Отсюда следует, что опора - это временное явление, «строительные леса» высказывания, которые в ходе процесса обучения должны быть сняты. При этом происходит «их диалектическое превращение из внешних во внутренние, их преодоление, способствующее восхождению обучаемого на новую ступень» - с подготовленного уровня высказывания на неподготовленный [2, с. 126].

Опора обеспечивает учащихся предметным содержанием речи и средствами выражения мыслей с необходимой полнотой, глубиной и точностью. Она позволяет понять воспринимаемые сообщения на слух. Ограничивая зону поиска в процессе речевой деятельности, опоры задают движение мысли и способствуют ее развертыванию, концентрируют внимание на главном [3, с. 89]. Наряду с этим, она всегда содержит в себе больше того, что в ней выражено, а пробелы восполняются в зависимости от личного опыта ученика [4, с. 336].

Отсюда следует, что в процессе обучения иностранным языкам в разнообразные визуальные опоры предоставляют зрительную информацию, которая в процессе обучения выполняет всевозможные функции:

- является основой для понимания структуры речи;
- служит связующим звеном между смысловой и звуковой стороной слова и в результате облегчает запоминание.

Визуально - изобразительная опора служит не только для смыслового восприятия, но и для последующей передачи сообщения. Она расслабляет память, делит речевой поток на сегменты, способствует точности и полноте восприятия. По данным некоторых исследований разница в восприятии одного и того же сообщения, воспринятого в условиях

контактного, а следовательно, располагающего большим количеством самых разнообразных зрительных опор, и дистантного общения составляет от 20 до 40 % .

Выбор опор при обучении восприятию иноязычной речи на слух должен зависеть от уровня обучения, темы, сформированности речевых навыков. Но следует знать, что относительно задач аудирования при прочих условиях предпочтение нужно отдавать активным опорам, которые в совокупности дают учащимся представление о предметах речи, границах между компонентами текста и отношениях между ними. Отсюда следует, что наибольший интерес представляют в качестве опор тексты, смысловые вехи и денотатные карты высказывания.

Таким образом, аудирование приобретает четкую цель. Его эффективность легко контролировать, так как внутренняя ментальная активность учеников выходит на передний план. Следует приучать школьников находить опоры в самом аудиотексте. Такие опоры могут выступать в виде интонационно выделяемых слов, заголовков, слов - носителей, логических ударений, риторических вопросов и повторов.

Как результат, вышеизложенные виды опор позволяют формировать и совершенствовать аудитивные навыки у учащихся старших классов средней общеобразовательной школы. Мы активно использовали их для разработки методических упражнений по обучению восприятию иноязычной речи с использованием визуальных опор на основе коммуникативного подхода.

Список использованной литературы:

1. Иванов, О.В. Методика обучения экспрессивной устной речи на основе общественно - политического текста (немецкий язык, языковой вуз). // О. В. Иванов. - М.: Просвещение, 1986. - 176 с.
2. Пассов, Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов - М.: Просвещение, 1977.
3. Агоева, Э.Я. Обучение аудированию немецкой речи на старших курсах факультета иностранных языков педагогического вуза / Э.Я. Агоева - М.: Просвещение, 1968. - 89 с.
4. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика: Учеб. пособ. для студ. лингв. ун - тов и фак. ин. яз. вузов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. - М.: Академия, 2004. - 336 с.

© Борамбаева А.Х., 2017

Борамбаева А.Х.,
магистрант 2 курса
филологический факультет
АлтГПУ,
г. Барнаул, Российская Федерация

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Аннотация

В данной статье описаны коммуникативные подходы которые способствуют быстрому восприятию иноязычной речи на слух. Прежде всего, коммуникативный подход к

обучению иностранным языкам подразумевает, что обучение должно иметь общую коммуникативную направленность, ориентированную на итоговый результат.

Ключевые слова

Коммуникация, речь, аудирование, язык.

Основой для любого процесса обучения выступает речевое общение. Язык и речь объединяются воедино как средства и способы осуществления различных видов речевой активности в целях взаимодействия людей и обмена информацией.

Современные ученые характеризуют коммуникативный подход в обучении как подход, нацеленный на формирование у учащихся сознательного восприятия и понимания иноязычной речи, а также овладение языковым материалом для самостоятельного воспроизведения речевых высказываний.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, прежде всего, призван научить свободно общаться в иноязычной среде и уметь адекватно реагировать на различные речевые ситуации.

Процесс обучения при этом подходе основывается на модели коммуникации. Исходя из этого, мы понимаем, что обучение должно быть максимально приближено к реальному общению. Поскольку предлагаемые проблемы не имеют, как правило, единственно верного решения, то рассматривающие их субъекты – учитель и ученики – равноправны как речевые партнеры. Поэтому особенностью данного подхода является коммуникативность, которая предполагает речевую направленность обучения, стимулирование речемыслительной деятельности, обеспечение индивидуализации, учет функциональности речи, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса [1, с. 612].

Параметры коммуникативного общения реализуются в коммуникативной деятельности учителя, активном поведении ученика, в объектах обсуждения, ситуации общения, использовании речевых средств. Предполагается, что ситуации могут быть реальными, условными или воображаемыми, но они должны соответствовать теме, целям и задачам урока, возрастным и психологическим особенностям учеников. При коммуникативном подходе принципом успешности акта общения должно быть достижение цели общения.

По своей сути коммуникативная компетенция интегративна и включает несколько компонентов:

- коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме;
- языковые знания и навыки владения этим языковым «строительным материалом» для порождения и распознавания информации;
- лингвострановедческие и страноведческие знания для обеспечения вторичной социализации, социокультурного фона [2, с. 214].

Согласно проведенным исследованиям, даже те люди, которые достаточно свободно владеют иностранным языком, испытывают трудности при прослушании естественной речи носителя языка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности и, по мнению многих исследователей и методистов, должно быть развито больше других умений.

К проблемам, привлекающим сегодня особое внимание, относится и обучение аудированию в условиях коммуникативного взаимодействия. По своей сути, обучение аудированию предполагает обучение восприятию и пониманию естественной иноязычной речи, однако в условиях неязыковой среды это может вызвать некоторые трудности. Отсюда возникает проблема, каким образом необходимо готовить учащихся к восприятию иноязычной речи в устном общении.

По мнению Е.И. Пассова, «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столь в том, что преследуется речевая практическая цель, сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено» [3, с. 568].

Также очень важно заметить, что слушание и говорение - это не просто две стороны одного явления, это взаимосвязанные, взаимообусловленные и взаимовлияющие друг на друга компоненты, части одного механизма, в центре которого находится внутренняя речь. Четкие артикуляционные коммуникативные умения невозможны без правильного слухового образа, и они являются важным условием эффективного понимания того же материала.

Список использованной литературы:

1. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного // Е. И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. - М.: Русский язык. Курсы, 2010. - 568 с.
2. Барышников, Н.В. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранного языка / Н.В. Барышников // ИЯШ. 1998. - Вып. 4.
3. Смирнова, Л.П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы их контроля. // Л.П. Смирнова - М., 1982

© Борамбаева А.Х., 2017

Борамбаева А.Х.,
магистрант 2 курса
филологический факультет АлтГПУ,
г. Барнаул, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОСНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСПРИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ

Аннотация

Данная статья посвящена тому как правильно использовать визуальные средства для того чтобы у обучаемых сформировалось четкое восприятие иноязычной речи на слух.

Ключевые слова

Визуализация, иноязычная речь, аудирование.

Одним из способов повышения эффективности и интенсивности процесса обучения иностранному языку является применение визуальных опор. Проблема визуальной наглядности в обучении иностранному языку всегда была актуальной по всему миру. В последнее время наряду со стремлением человечества к «обществу без границ», приобщению к мировому культурному наследию и духовным ценностям народов мира владение иностранному языком как инструментом межкультурного общения, стало актуально и востребовано.

Педагогический принцип наглядности обучения требует постоянного улучшения средств обучения, применения наглядных средств, отвечающих современному уровню развития науки и технологий. Повышение качества преподавания неразрывно связано с коренным улучшением его методики, что, как правило, зависит от использования учителем широкого диапазона наглядных средств.

К изобразительным средствам наглядности можно отнести и технические средства, такие как учебные видеоролики, аудиозаписи, радио и телепередачи. Подобные наглядные средства называют аудиовизуальными, позволяющими применять в процессе обучения изображение и звук [1, с.14].

К средствам языковой наглядности мы относим разнообразные виды демонстрации устной и письменной речи в исполнении мастеров художественного слова и учителя, которого нужно этому научить. Существует также еще один вид наглядности при обучении иностранному языку - ситуативно - модельная наглядность, то есть наглядность речевых высказываний.

Данный вид наглядности возник под влиянием разрабатываемой коммуникативной теории речи и выявившейся в течение последнего времени востребованности обучения практическому пользованию иностранным языком в рамках устного и письменного обучения. Под наглядностью речевых высказываний мы понимаем такую репрезентацию повседневной жизни на иностранном языке, которая ведет к конкретизации грамматических правил в ходе словесного общения, и, как следствие, способствовала бы не только практике речи на изучаемом языке, но и усвоению структуры его правил [2, с. 27].

Использование наглядных средств способствует становлению у учащихся материалистических представлений и образов, выработке у них навыков и умений. Наглядные учебные пособия применяются на различных этапах учебного процесса в средней школе: при преподавании учителем нового материала, во время его закрепления учениками, при повторении пройденного материала и при контроле учителем знаний учеников, а также во время внеклассной работы.

Наглядные учебные средства должны отвечать содержанию учебных пособий и учебников, методикам и приемам обучения, возрастным характеристикам учащихся и, кроме того, отвечать научным, техническим и экономическим требованиям.

По способам изображения мы выделяем образные наглядные пособия, изображающие предметы и явления в реальном виде, и схематически условные наглядные пособия, передающие в предмете или явлении только самое основное, ключевое, в логической обработке с использованием условных графических знаков, условной расцветки и символики. Изобразительные наглядные учебные пособия могут выполняться в двух измерениях, то есть плоскостные наглядные пособия, или трех измерениях, объемные наглядные пособия. Как плоскостные, так и объемные изобразительные наглядные учебные

пособия подразделяются еще на два подвида: статичные, с неподвижными частями и сегментами, и динамичные [3, с. 109].

Рационально подобранные наглядные средства обучения с давних времен находят свое успешное применение в учебном процессе как его неотъемлемая часть, представляя собой наиболее доступную для восприятия форму предъявления учебного материала. Они способствуют созданию особой предметно - мотивационной среды, которая ввиду своей содержательной сущности развивает познавательную активность, творческие способности учащихся и, в результате, формированию их образовательной, когнитивной и коммуникативной компетенции.

Также следует помнить, что каждому заданию должна предшествовать четкая подробная инструкция и объяснение. Задание должно быть конкретным, доступным и предоставлено в устной или письменной форме.

Список использованной литературы:

1. Снедникова, Б.П. Обучение аудированию иноязычной речи в средних школах. // Б.П. Снедникова - М., 1997.
2. Клычникова, З.И. К вопросу о взаимоотношении внимания и понимания при восприятии иноязычного речевого сообщения // З.И. Клычникова ИЯШ. 1968. Вып. 4. - 27 с.
3. Gebhard, J.G. Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self - Development and Methodology Guide. // J.G. Gebhard Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.

© Борамбаева А.Х., 2017

Володина Н.М.

Магистрант 2 курса АлтГПУ
г. Барнаул, РФ

АРХЕТИПИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКЕ

Аннотация

Сказочный нарратив соединяет в себе не только культурные, исторические, этнические, но и педагогические и психологические компоненты. Архетипический подход к анализу сказки позволяет нам затронуть более глубокие пласты самой сказки, найти новые нюансы в ее научном рассмотрении.

Ключевые слова: Архетип, образ, архетипический подход, миф, сказка

Сказка не создавалась сразу как жанр, она развивается из мифа, хранит в себе отголоски древней истории, языческих культов и обрядовой магии – того самого коллективного бессознательного, которое является неиссякаемым источником нашего «внутреннего творца» и «связующей нитью» всего человеческого сообщества. Безусловно, морфология сказки корнями уходит в миф. Сами, порой, того не подозревая, мы живем в мире древних богов и героев, жизненные ситуации и проблемы «закручиваются» в очередной виток одного из древнейших сюжетов. Сказка, как архетипическая форма, при этом, обладает еще

и особым, «непрямым», «недирективным» воздействием на человека. Что важно, так как основная читательская аудитория современных сказок – это подростки. И героем литературной сказки становится подросток. Остановимся, для примера, на самой популярной сказке о мальчике - волшебнике Гарри Поттере, написанной Дж. К. Роулинг. Книги Роулинг, помимо своей популярности, являются достойным продолжением европейской фольклорной традиции, они полны отсылкой к античной мифологии и английской литературе, они повествуют о детях и волшебстве, но в то же время интересны для любого возраста. Нас, прежде всего, интересует богатство и разнообразие архетипических образов и сюжетов в этой сказке. Сложным персонажем, с точки зрения его архетипичности, является сам Гарри Поттер. С самого начала в его жизнеописании явно видны черты архетипического образа ребенка – полубога: полукровное происхождение, сиротство, мотив «подкидыша», необъяснимые способности, наличие предсказания. Гарри Поттер растет в обстановке эмоционального остракизма, он одинок, является изгоем в своем окружении. В возрасте 11 - ти лет, в начале подросткового возраста, который во многих культурах связано с обрядом инициации, мальчик узнает о своем магическом происхождении, а позднее и о своей исключительности, избранности. Он начинает путь взросления, становления в состоянии некой пограничности между двумя мирами: человеческим и магическим, героическим и обыденным. На его пути встречаются друзья, соратники, враги и учителя. В пятой книге («Гарри Поттер и Орден феникса») Гарри Поттер и сам становится учителем для своих юных соратников, его образ начинает приобретать отчетливые черты архетипа Спасителя, тоже полубога по происхождению, но подчиненного одной миссии – спасению человечества посредством приношения себя в жертву. Есть эта миссия и у Гарри, уже в одиннадцать лет он узнает имя своего Врага и встречается с ним впервые. В семнадцать лет, в начале своей юности он узнает, что, только погибнув, сможет победить зло навсегда. Тот - кого - нельзя - называть, или лорд Волдеморт, по природе своей, является злом безоговорочным, злом деперсонализированным. То, что его имя не произносится, позволяет ему быть не закрепленным в какой - то определенной форме. Он – везде и всюду, как вокруг нас, так и в нас самих. Этот персонаж сочетает в себе черты таких архетипов как Дьявол (распространен в религии) и Зверь, а восходит к одному из структурирующих личность архетипов – Тени. Тень, как выразитель нашего подсознания, не может быть рассмотрена с точки зрения зла социального, но если вспомнить архетипический сюжет победы героя над героем - антагонистом, трактуемый как победа над самим собой, победа Эго над Ид, мы можем соотнести борьбу добра и зла с вечным противоборством сознательного и бессознательного. Данный архетипический сюжет, на наш взгляд, является центральным в произведении. Приведем несколько примеров его художественной реализации в тексте. Шрам: с младенчества Гарри Поттер носит на себе метку своего Врага (ср. метка Антихриста, число зверя), которая делает его отличным от остальных и является выразителем их ментальной связи. После того как зло побеждено, шрам остается как напоминание, трансформируясь в физический признак. Змея: мальчик наделен уникальной способностью говорить с животным, которое является своего рода тотемным для лорда Волдеморта. Гарри узнает об этом своем умении даже раньше, чем о своей магической сущности, раньше своего возраста инициации – своих одиннадцати лет, любезно побеседовав с питоном в зоопарке. Как ритуальное уничтожение образа, убийство его

ручной змеи, которая является одним из семи осколков его души (еще один признак деперсонализации зла, его расщепление, измельчание) становится непрременным условием победы над злом.

Список использованной литературы:

1. Аверинцев, С.С. Архетипы [Текст] / Мифы народов мира: Энциклопедия в 2 т. / гл. ред. С.А. Токарев. – Москва: Сов. Энциклопедия, 1991. – Т.1. – С. 110 - 111
2. Вейман, Р. Миф и архетип // Вейман Р. История литературы и мифология (Очерки по методологии и истории литературы) / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1975.
3. Мелетинский, Е.М. О литературных архетипах / Е.М. Мелетинский. – Москва: РГТУ, 1994. – 275с.
4. Юнг, К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов / К.Г. Юнг. – Киев - Москва, 1997. – 399с.

© Володина Н.М., 2017

Володина Н.М.

Магистрант 2 курса АлтГПУ
г. Барнаул, РФ

РЕАЛИЗАЦИЯ АРХЕТИПА МАТЕРИ В ПЬЕСЕ Е. Л. ШВАРЦА «ОБЫКНОВЕННОЕ ЧУДО»

Аннотация

Цель – данной статьи, через осмысление образа Хозяйки в пьесе Е.Л. Шварца «Обыкновенное чудо», проследить специфику функционирования в тексте архетипа Матери, как «доминанты коллективного опыта», древнего и актуального одновременно для формирования представления о природе феминности в целом.

Ключевые слова:

Анима, архетип Матери, образ, символ, феминность, сизигия

Одним из центральных действующих лиц сказки Е.Л. Шварца «Обыкновенное чудо» является Хозяйка, вот какое описание дано ей в тексте: «Входит Хозяйка, еще молодая, очень привлекательная женщина» [2, с. 385]. Возрастная характеристика не случайна, она ставит этот образ в пограничное (ведь «еще» может очень скоро стать «уже не») положение пика женской зрелости. Кем является Хозяйка по сюжету? Прежде всего, мифологической парой Хозяина, что отражено в синонимичности их имен, даже не имен, а функций. Примечательно, что их двойники – трактирщик и придворная дама, став парой вновь обретают свои имена. Хозяин и Хозяйка остаются в рамках данного им «номинатива», что подчеркивает их отличие, их нечеловеческую природу: «В истории мы встречаемся, прежде всего, с Анимой в божественных сизигиях, ... в мужеско - женских парах» [3, с. 116]. Как часть такой пары Хозяйка выступает в роли гармонизирующей, дополняющей силы: уравнивает своего волшебника мужа, несет рациональное начало, пытается найти логику и целесообразность в его непредсказуемой, стихийной магии: «Ну и сделал бы что -нибудь полезное для хозяйства. Вон песок привезли дорожки посыпать. Взял бы да

превратил его в сахар» [2, с. 386]. Хозяйка, по сюжету, смертная женщина: «Спи, родная моя, и пусть себе. Я, на свою беду, бессмертен. Мне предстоит пережить тебя и затосковать навеки» [2, с. 448]. Но, как пара богоподобного, магического Хозяина, она лишена преимуществ обычного человеческого существования, одно из которых – материнство. При этом, не смотря на то, что поведение и речевые характеристики этого образа, как нельзя лучше соответствуют архетипу Матери, матерью она не является, хотя замужем уже пятнадцать лет. Это одно из условий подобного союза – магическому дару часто сопутствует бесплодие.

Хозяйка, без сомнений, реализуется как проявление материнского начала через отношение к другим персонажам. Проявляя, как хозяйка дома, заботу к каждому гостю, на Медведя и Принцессу, она переносит свою материнскую заботу наиболее явно: «Бедные дети, счастливые дети!» [2 с. 399]. Это не просто покровительственное, в силу возраста, отношение к юным героям. Медведя, Хозяйка подчеркнуто называет не иначе, как сынок. Вообще, превращение медведя в юношу (по пьесе в подростка), можно трактовать как сюжет о создании ребенка - субститута, так свойственного сказкам. В черновых вариантах пьесы, Хозяйка и Хозяин вместе участвовали в воспитании Медведя, называли его сыном, но затем эти сцены опускаются, убираются автором из конечного варианта. До встречи с Медведем, а потом и принцессой, объектом проявлений материнского начала был сам Хозяин: «Бедняжка... (Целует его.) Ну, иди, родной!» [2, с. 386]. После завязки основного сюжетного конфликта «расстановка сил» в этих отношениях меняется, Хозяин занимает более естественную для него, независимую позицию, точнее мы уже ясно видим произвольность его поступков. Меняется и сама Хозяйка. Мы помним о двойственности образа Матери, с которым ассоциируются как положительные (жизнь, тепло, пища, доброта, любовь), так и отрицательные (чуждость, агрессия, смерть, ужас, ненасытность, поглощение) значения.

Приобретает ли, за счет своей бездетности, Хозяйка некую дисгармонию, или разрушительную силу? Одной из особенностей отношения Хозяйки к ее мужу, является стремление его изменить, приблизить к себе, рационализировать его силу, подчинить его божественную природу чуждым для него категориям и нормам морали, сделав тем самым равным себе. Хозяин, в свою очередь, «взял и собрал людей и перетасовал их», пытаясь доказать, одновременно, и «всепобеждающую» силу любви, и невозможность изменить свое дикое природное начало. Для Хозяйки отношения Медведя и Принцессы, помимо возможности переноса нереализованного материнства, становятся проекцией ее собственного брака (как и история Эмиля и Эмили). Но, так как Хозяин, в отличие от Медведя, не способен уподобиться своей паре, измениться, перенять часть его свойств приходится Хозяйке, сближая этот образ с альтер эго Матери, его теневым проявлением. В финале пьесы Хозяйка уже спокойно предлагает мужу: «Преврати, родной, короля в птичку. И не страшно, и вреда от него не будет» [2, с. 451].

Список использованной литературы:

1. Володина Н. М. Женские образы в сказке Е.Л. Шварца «Обыкновенное чудо» / Н. М. Володина // Сборник статей Международной научно - практической конференции «Роль науки в современном мире» (Уфа, 11.01.2016 г.). – Уфа: Аэтерна, 2016. – 266 с.
2. Шварц, Е.Л. Пьесы. Сказки. Киносценарии. – СПб.: «Кристалл», 2001. – 574с.

3. Юнг, К. Г. Структура психики и процесс индивидуации: [Сб. ст.: Перевод] / К. Г. Юнг; [Послесл. А. В. Брушлинского]; Рос. акад. наук, Ин - т психологии. - М.: Наука, 1996. - 267 с.

© Володина Н.М. , 2017

Гацалова Л.Б.

доктор филологических наук, профессор,
Северо - Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова
г. Владикавказ, РФ

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИНТЕНСИВНОЙ ФОРМЫ КАЧЕСТВЕННЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные аспекты, связанные с различными способами образования интенсивной формы качественных имен прилагательных в иронском и дигорском диалектах современного осетинского языка. Особое внимание уделяется определению реализации данного грамматического явления в функциональных стилях и экспрессивной окрашенности таких прилагательных.

Ключевые слова: имя прилагательное; осетинский язык; степени сравнения; интенсивная форма прилагательного; функциональный стиль.

Одной из наиболее актуальных проблем грамматики частей речи является вопрос о так называемой интенсивной форме качественных прилагательных. Известно, что качественные имена прилагательные имеют степени сравнения, в осетинском языке их три: положительная, сравнительная и превосходная. Кроме того, имеется еще форма, при которой прилагательное выражает высшую степень проявления обозначаемого качества без сравнения его с другими предметами с тем же качеством.

Интенсивная форма прилагательного образуется двумя способами – описательно и с помощью редупликации. Описательно интенсивная форма образуется от качественных имен прилагательных с помощью следующих наречий:

– в иронском диалекте: *тынг* «очень», *херз* «совершенно», *фыр* «слишком», *бынтон* «совсем, совершенно», *сэнт* «очень, сильно», *иттагг* «очень» и реже *сатгг* «совершенно»;
– в дигорском диалекте: *хъабсар* «очень», *хусерз* «совершенно», *фур* «слишком», *бунтон* «совсем, совершенно», *сэнт* «очень, сильно» и реже *сатгг* «совершенно».

Наиболее употребительной является модель, в которой к наречию *тынг* в иронском диалекте или, соответственно, *хъабсар*– в дигорском присоединяется прилагательное. Такая модель может встречаться во всех функциональных стилях и является наиболее нейтральной. Например, в научном стиле и памятниках устного народного творчества находим:

- «Литературон аргъау махмае *тынг* арыгон жанр нау, фæлае уый тыххæй сæрмагонд куыст нама ис...» [7, с. 119]. / «Литературная сказка у нас не является новым жанром, но отдельных работ по ней пока нет...» (здесь и далее перевод наш – Л. Г.);

- «Йеци кизгæ хъæбæр рæсугъд адтæй, æ кондæн, æ уиндæн н'адтæй, 'ма йимæ æ фиди æнсувар - хадзи æхуæдæг æрхицæ кодта, 'ма еу бон кæми адтæй, уоми ба хадзи и кизгæн загъта, æз æма дæуæн аци бонай фæстæмæ лаг æмæ уоси æгъдауæй æнае цæрун наййес, зæгъгæ» / «Эта девушка была очень красивой, и сложением, и видом, и ее дядя - хаджи сам на нее соблазнился, и настал день, когда он сказал девушке, что должны они теперь жить с ним как муж и жена»;

- «Цардæй еу гъæуи хъæбæр гъæздуг æлдар; мулк имæ адтæй хъæбæр берæ, фал ин æ мулк ба неци агъаз кодта, уой туххæй æма ин занæг на 'дтæй» [7, с. 65]. / «Жил в одном селе очень богатый алдар; богатства у него было очень много, но пользы от него не было, потому что он не имел детей».

Наречие *бынтон* / *бунтон* характеризует еще более интенсивную форму качества предмета и также может встречаться в различных функциональных стилях:

- научный стиль: «Аргъауы рæзты зынгæ фæзындысты *бынтон* ног миниуджытæ» [4, с. 125]. / «В развитии сказки заметны совершенно новые признаки»;

- публицистический стиль: «Чысыл амалхъомдзинадаен баххуыс кæныныл фæстаг растæг бирæ ныхас цауы, хъуыддæгтæ та *бынтон* æндæрхуызон рауайынц» / «В последнее время много говорится о помощи малому предпринимательству, а на деле получается совершенно обратное»;

- художественный стиль: «Амар æй фæлтау фырнадæй, / Акъах ын йæ цæст, / Фесаф æй *бынтон* æгадай, / Бафсад æй æрмæст!» (Коста). / «Выгоняй его из дому, / До смерти избеи, / – Лишь одно подай худому: / Накорми скорей!».

Наречие *иттæг* употребляется больше в книжной речи:

«Хъуылаты Никъалайы загъдау, ам Къоста “аргъауы хъуыды баххæст кодта *иттæг* арф хъуыдыгæй” æмæ дзы равдыста мæгуыр адамы тох бонджынты ныхмæ...» [4, с. 121]. / «Как сказал Николай Кулаев, здесь Коста “дополнил суть сказки очень глубокими мыслями и показал борьбу бедного народа против богачей”».

Наречие *фыр* / *фур* является наиболее эмоционально - окрашенным и не употребляется в официально - деловом и научном стилях, зато активно используется в художественном стиле:

«Устур лаг æ фурзæрондæй æргубур æй» [7, с. 79]. / «Высокий мужчина, сильно постарев, согнулся»; «Æ *фур*фæлладæй æма мæстгунай æхецæн уосонгæ дæр не скодта, фал еу устур бæласи буни бабадтæй æма бафунай æй» [Там же, с. 83]. / «От того, что был сильно уставшим и злым, он даже шалаш себе не сделал, а сел под большим деревом и заснул».

Наречие *хæрз* / *хуæрз* (от *хорз* «хороший, хорошо») употребляется с качественными прилагательными, обозначающими размеры предмета, его визуальные характеристики и т.д., выступая в статусе словообразовательного форманта прилагательного. В обоих диалектах осетинского языка очень много слов с инициальным дериватом *хæрз* / *хуæрз*, но в целях лаконичности остановимся на иронском варианте. Все они могут отвечать на вопрос «цавар?» («какой?») и выступать в роли имени прилагательного. Но не все эти прилагательные являются качественными, например: *хæрзæнцæд* «самый тихий», *хæрзæстæг* «самый крайний, самый последний».

Слова *сæнт* и *сатæг* употребительны с прилагательными, обозначающими цвет: *сæнтсау*, *сатæгсау* «иссиня черный», «черный - пречерный», «черный как смоль»,

саентурс «ярко белый, белоснежный», очень редко можно встретить и выражение *сагаг орс* (его привел В. И. Абаев: *sateg ors daendæguta* «ослепительно белые зубы» [1, с.41]); изредка встречаются сочетания *саент бур* «желтый - прежелтый», «ярко желтый», *саент сырх* «красный - прекрасный», «ярко красный», *саент цъаех* «синий - пресиний», «ярко синий» или «зеленый - презеленый», «ярко зеленый». Имеются и другие по своему семантическому наполнению прилагательные с этими усилителями интенсивности, например: *саентдзаф* «придурковатый, глуповатый, очень глупый», *саентдзырд* «говорящий необдуманно».

Другим способом образования интенсивной формы прилагательного в осетинском является редупликация, то есть удвоение качественного прилагательного, обозначающего цвет, присоединение к повторяющейся основе в положительной степени сравнения суффикса - *ид*, например: *сырх* - *сырхид* «красный - красный», *сау* - *сауид* «черный - черный», *бур* - *бурид* «желтый - желтый», *цъаех* - *цъаехид* «синий - синий», «зеленый - зеленый». Есть цветообозначения, от которых нельзя образовать интенсивную форму. К ним относятся:

1) *море*, *морæхуыз* «коричневый», *копрахуыз* «синий» (буквально «цвета синьки»), *кердагхуыз* «зеленый» (буквально «цвета травы») и т.п.;

2) сложные прилагательные, обозначающие оттенки цветов: *урсбын* - *сырх*, *фæлурс* - *сырх* «бледно - красный», *тарбын* - *сырх* «темно - красный» и т.п.;

3) обозначающие оттенки цвета прилагательные, имеющие в составе слова суффиксы - *бын* и - *гомау*, так как данные аффиксы уже подразумевают в себе неполноту признака: *саубын*, *саугомау* «черноватый»; *сырхгомау*, *сырхбын* «красноватый» и т.п.

В «Грамматике осетинского языка» приводится третий способ образования интенсивной формы прилагательного в осетинском, которая, следует признать, не менее употребительна в разговорной речи, чем другие, но слишком эмотивна для книжного языка, – это синтаксический способ, образуемый путем сочетания указательных местоимений в отложительном (*амæй* «этого, этой, этого») и именительном падеже (*ай* «этот, эта, это») с качественными прилагательными в сравнительной степени: *амæй ай саерандæр* «одна шустрее другой», *амæй ай фыдындæр* «один некрасивее другого» и т.д.

Таким образом, интенсивная форма имени прилагательного в обоих диалектах осетинского языка образуется тремя способами: описательно, редупликацией и синтаксически. Наибольшее число слов строится по первому способу, и употребительность их в различных функциональных стилях осетинского языка очень высока.

Список использованной литературы

1. Абаев В. И. Историко - этимологический словарь осетинского языка: в 5 - ти т. Л.: Наука, 1979. Т. III. 358 с.
2. Грамматика осетинского языка: в 2 - х т. Орджоникидзе, 1963. Т. 1. 368 с.
3. Климова Ю. А. Имя прилагательное как репрезентант концепта «качество» в русской языковой картине мира; АҚД. Белгород, 2008.
4. Мисикова Б. Г. Осетинская литературная сказка // Осетинская филология. Орджоникидзе, 1984. С. 119 - 127.

5. Парсиева Л.К. Функционально - семантические характеристики междометий (на материале осетинского и русского языков). Дисс...кандидата филол. наук. Владикавказ, 2004.

6. Парсиева Л.К. Непроизводные междометия: проблемы перевода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 59. С. 160 - 165.

7. Осетинские новеллистические сказки / составитель Т. А. Хамицаева. Владикавказ, 2006. 382 с.

© Гацалова Л.Б., 2017

Глазинская Е. Т.,
Студент магистратуры 2 курса
Филологического факультета АлтГПУ,
г. Барнаул, Российская Федерация

ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД Л. УЛИЦКОЙ

Аннотация к статье

В статье рассматриваются различные подходы к определению творческого метода Л. Улицкой.

Ключевые слова

Л. Улицкая, художественный метод, женская проза, постмодернизм, интертекстуальность.

Существуют различные подходы к определению творческого метода Людмилы Улицкой и её места в современном литературном процессе. Её творчество причисляют к разным направлениям: к массовой литературе, новой прозе, постмодернистской литературе, к женской прозе. Например, Ольга Рыжова относит прозу Л. Улицкой к массовой литературе, так как в произведениях писательницы преобладает ориентация на массового читателя, в центре находятся отношения мужчины и женщины, семейный конфликт и бытовая жизнь Майя Кучерская придерживается противоположной точки зрения и называет творчество Улицкой серьезной, «камерной» литературой.

Художественный метод Л. Улицкой Н. Лейдерман и М. Липовецкий определяют как «новый сентиментализм». Новый сентиментализм это литературное течение, которое возвращает память культурных архетипов. К этому течению, который является синтезом натурализма и сентиментализма, исследователи Людмилы Улицкой относят романы Л. Улицкой «Казус Кукоцкого», «Искренне ваш Шурик», «Медея и её дети». В «Медея и её дети» Людмила Улицкая взяла за основу античную мифологическую систему и разрушила её символическую структуру, создав новый миф о Мееде и мифопоэтическое пространство в романе о ней.

Г. Нефагина относит творчество Улицкой к «новой прозе», которая одновременно находится на стыке реалистической и постмодернистской традиции. Новая проза – ньюреализм - творческий метод, который опирается на традиции и в то же время

использует достижения других творческих методов, сочетая в себе реальность и абсурд. «Жизнеподобие» перестает быть главной характеристикой реалистического письма; легенды, миф, откровение, утопия органично соединяются с принципами реалистического познания действительности. Например, Средний мир в «Казусе Кукоцкого» Л. Улицкой существует параллельно с миром реальным, но, тем не менее, роман не воспринимается как фантастический, хотя вторая его глава полностью описывает потустороннее загробное пространство, заглядывая за границы бытия.

О. Дарк и Е. Л. Ишкина считают Улицкую постмодернистом. В своем творчестве Л. Улицкая применяет следующие постмодернистские приемы: использование произведений литературного наследия предшествующих эпох (на уровне интертекста), многоуровневая организация текста (которое доходит до создания параллельных миров), переосмысление элементов культуры прошлого. Л. Улицкая расширяет границы художественной реальности, актуализирует традиционные культурные мифологемы, в новом ключе осмысляет «вечные проблемы» мировой культуры.

Вся проза Л. Улицкой глубоко интертекстуальна. Повесть «Сонечка» Л. Улицкой отсылает к А.П. Чехову и Ф.М. Достоевскому, «Пиковая дама» - к А.С. Пушкину и ахматовскому мифу, рассказы «Голубчик», «Бронька» - к «Лолите» В. Набокова и т.д. Отсылка к классикам в произведение Улицкой, позволяет показать причастность к традиции и вступить в своеобразный диалог с предшественниками, перевернуть уже известное произведение и наделить его новыми смыслами.

Применяя гендерный подход к литературе, Н. Габриелян относит произведения Л. Улицкой к женской прозе. Н. Габриелян считает, что вести речь о женской литературе нужно не в контексте «деления» литературы на мужскую и женскую, а лишь подразумевая расширение литературного наследия за счет утверждения самобытности и творческой индивидуальности пишущих женщин. Людмила Улицкая выдвигает в центр персонажа женщину. Даже в романе «Казус Кукоцкого», где речь ведется о враче Павле Алексеевиче Кукоцком, ключ к потустороннему пространству имеет только его жена – Елена Кукоцкая. У Улицкой множество рассказов, где название выступает имя женщины – «Бронька», «Гуля», «Дочь Бухарь», цикл «Девочки» и т.д.

Основная тематика женской прозы это проблемы семьи, интимные отношения, женская судьба, роль женщины в обществе. Мотив дома, семьи являются центральными в творчестве Л. Улицкой («Медея и ее дети», «Искренне Ваш Шурик» и т. д.). Улицкая адаптирует классическую романную форму к привычкам «лёгкого потребления», переводит её на язык современной культуры.

Исследователи не могут прийти к единому мнению по поводу того, к какому направлению можно отнести прозу Людмилы Улицкой, которая совмещает в себе литературные традиции, новаторство, обращение к мифу, в которой на передний план выдвигается персонаж - женщина. Проза Улицкой создает одновременно ощущение литературы для всех и элитарной литературы, порой физиологично изображая не всегда приглядные подробности жизни, наделяя их высоким значением.

Список использованной литературы

1. Рыжова, О. Коитус Кукоцкого, или Самая интеллигентная домохозяйка / О. Рыжова // Лит. газ. - 2004. - 22 - 28 сент. - С. 11

2. Куклин Л. Казус Улицкой / Нева. – 2003. - №7
3. Кучерская, М. Роман меня напишет. Российская газета - Федеральный выпуск №3738
4. Лейдерман, Н.Л., Липовецкий, М.Н. Современная русская литература: 1950 — 1990 - е годы: в 2 т. / Н.Л. Лейдерман, М.Н. Липовецкий. - М.: Академия, 2003

© Глазгинская Е.Т., 2017

Горелова О.В., канд. филол. наук, доцент ПИ ТОГУ, г. Хабаровск, РФ

ПРИНЦИПЫ ДЕЛЕНИЯ АПЕЛЛЯТИВНОЙ ЛЕКСИКИ НА ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАМЯТНИКА ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА)

Аннотация: В статье представлены некоторые результаты исследования, посвященного развитию и становлению деловой письменности как жанра. Описаны основные принципы деления апеллятивной лексики на тематические группы с учетом ведущих дифференциальных и интегральных признаков с целью описания лингвистической содержательности памятника деловой письменности второй половины XIX века.

Ключевые слова: лексика, тематическая группа, апеллатив, деловая письменность

Памятники деловой письменности в силу экстралингвистических особенностей содержат достаточно дифференцированную лексику. Так, например, метрические записи фактически содержат однообразный лингвистический материал, включают повторяющиеся формулировки и синтаксические обороты. Во многих случаях лексика метрических книг, в основном ономастическая и, конечно, апеллятивная, отражала различные языковые процессы становления норм национального русского языка, которые и на момент середины XIX в. не были окончательно сформированы. В соответствии с задачами исторической лексикологии важным является не только изучение и описание истории слов, но и воссоздание и изучение развития различных микросистем в отдельно взятый период развития языка.

Состав метрических книг не сводится только к антропонимической лексике, помимо собственно антропонимов, достаточно большой процент занимает апеллятивная лексика, которую считаем целесообразным сгруппировать в отдельные тематические группы. Следует заметить, что под апеллативом мы понимаем «имя нарицательное в противоположность имени собственному» [3, с. 36]. Термин апеллятивная лексика рассматривается нами широко в соответствии с определением, данным Н. В. Подольской.

В отечественной лексикологии ведущим принципом деления апеллятивной лексики на тематические группы является распределение всего лексического корпуса по признаку соотношенности лексического членения с естественным распределением предметов и явлений. Взаимосвязь предметов и явлений и определяет различные связи соответствующих слов с различными сферами

человеческой деятельности или предметами окружающей среды [5, с. 231; 7, с. 13]. По принципу родовидовой иерархии большая тематическая группа делится на несколько небольших.

В зарубежной лингвистике употребляется близкое по смыслу термину *тематическая группа* понятие *фрейм*, т. е. «набор слов, каждое из которых обозначает определенную часть или аспект некоторого концептуального целого» [6 с. 49]. В рамках фрейма выделяют семантические микроструктуры, объединенные также по принципу родовидовой связи, парадигмы, контрастивного множества и т. д. При распределении лексики на тематические группы учитываются особенности семантической организации таких типов структур, как цикл (утро – день – вечер – ночь), цепочка (воинские звания в иерархическом порядке), сеть (термины родства) и т. д. [6, с. 47–49]. Кроме того, исследователи неоднократно отмечали, что лексическое значение слова тесно связано с семантикой номинации, т.е. с определенными свойствами реалии: «в такой своеобразной области, как лексика, связанная с производством, с материальной культурой, изучение реалий из факультативного становится неременным условием, залогом правильного лингвистического анализа» [1, с. 39], поэтому первичное разделение номинаций на тематический группы проводится с учетом связи лексического значения. «Выделение микрогрупп по логико - понятийному и предметному принципу практикуется в современном языкознании <...>, замечает Н.С. Бондарчук. – Но любая понятийная, предметно - тематическая группа включает в свой состав элементы, вступающие в системные лингвистические отношения. Поэтому выделение таких групп на предметно - логической основе – первый шаг, исходный этап для установления семантических, собственно языковых связей, а не простая констатация явлений, которые обусловлены логическими связями слов и «предметов» [1 с. 19].

Тематическое содержание вокабуляра, составляющее основу делового документа, зависит от назначения метрических книг, которые являются строго стандартизированным документом, состоящим из стереотипных по форме частей. Анализ апеллятивной лексики двадцати девяти метрических книг Дальнего Востока второй половины XIX в. дает возможность выявить восемь основных тематических групп. Данные тематические группы, выделенные на основании интегральных и дифференцирующих признаков, (вместе с антропонимической лексикой) составляют основу лексического наполнения данных документов, что позволяет делать выводы о лексических особенностях деловой письменности второй половины XIX века. Модели имели многокомпонентную структуру, которая могла включать ряд дополнительных сведений о лице, не прописанных в основном формуляре, поэтому данная особенность метрических книг позволяет выделить достаточно разнообразные тематические группы лексики, характерные для большинства книг данного жанра, отдельные группы могут быть поделены по частному интегральному признаку на подгруппы:

- 1) юридическая терминология (*указ, акт, книга, запись / метрическая запись*);
- 2) административно - территориальная терминология (*округ, волость, станция, селение, слобода, пост, деревня, селение, улус, наслег и др.*);

3) термины родства (*дочь, сын, сестра, брат, пасынок, падчерица и падчерка, жена, родович, родница и др.*);

4) социальная характеристика лица (*вдова, солдатка, князь, дворянин / рядовой дворянин, есаачный крестьянин, мещанин, поселенец / поселка, заключенный, ссыльно - каторжный, водворяемо - рабочий, арестант, бродячий и др.*);

5) роду занятий и профессии (*священник, миссионер - священник; дьякон, дьячок инженер - механик, сигналист, коллежский регистратор, надзиратель, писарь управления войск / отставной писарь, отставной чиновник, рабочий, машинист, сигналист, помощник исправника, ревизор, кочегар, купец второй гильдии и др.*);

6) название военного звания или чина (*унтер - офицер, рекрут, есаул, казак, состоящий по адмиралтейству подпоручик, квартирмейстер, барабанщик, канонир, бомбордир, новобранец, стрелок, старший сигналист, зауряд - хорунжий / уряд - хорунжий, начальник хабаровской поставой команды и др.*);

7) наименование болезни (*от дефтерита, дизентерии, гриппа, золотухи, кори / кори и сухотки грудной, злокачественного корбункула, английская болезнь, младенческой, после родин и др.*)

8) наименование обстоятельств смерти лица (*казнен через повешание, огнестрельной раны, обжегу, от ран, нанесенных медведем, съеден медведем, застрелившийся под влиянием болезненного состояния нервной системы, испуга, горячих напитков; запойного нечаянного выстрела; и нечаянно убит выстрелом из ружья; утонул в реке утопившееся в реке Амуре; замерз и др.*).

Метрические записи в силу экстралингвистических особенностей достаточно лаконичны, фактически содержат однообразный лингвистический материал, включают повторяющиеся формулировки и синтаксические обороты, но, тем не менее, основываясь на принципах деления апеллятивной лексики на тематические группы, представляется возможным выявить достаточно дифференцированную лексику, что, в свою очередь, позволяет получить представление о лингвистической ситуации определенного временного среза.

Список использованной литературы:

1. Бондарчук Н. С. Проблемы региональной лексикологии. – Калинин: КГУ, 1978. – 84 с.
2. Майоров А.П. Очерки лексики региональной деловой письменности XVIII века. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2006. – 263 с.
3. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 188 с.
4. Трубачев О. Н. Ремесленная терминология в славянских языках. – Л.: Наука, 1980. – 215 с.
5. Филин Ф. П. Очерки по истории языкознания. – М.: Наука, 1982. – 286 с.
6. Филлмор Ч. Дж. Об организации семантической информации в словаре // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XIV. Проблемы и методы лексикографии. – М.: Наука, 1983. – С. 45–50.
7. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М.: Наука, 1973. – 218 с.

© Горелова О.В., 2017

Деев А.В.
студент НИУ «БелГУ»,
Польщикова А.К.,
студентка НИУ «БелГУ»,
Польщикова О.Н.
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент НИУ «БелГУ»
г. Белгород, РФ

ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В статье рассмотрена важность языковой среды как одного из наиболее эффективных способов изучения иностранного языка. Проанализированы методы создания искусственной языковой среды.

Ключевые слова: иностранный язык, языковая среда, носитель языка, изучение языка, практика речевого общения.

Погружение в языковую среду является наиболее действенным методом изучения иностранного языка. В естественной языковой среде приходится постоянно сталкиваться с изучаемым языком. Таким образом, все окружающее прямо и косвенно способствует изучению иностранного языка. В естественной языковой среде преобладают естественные речевые ситуации. Такие ситуации отличаются от учебных сценариев своей актуальностью, так как языковые реалии претерпевают постоянные изменения.

Стандартность и регламентированность речевых ситуаций дает возможность их воспроизведения в условиях учебной аудитории с применением наглядных пособий. Однако «наличие естественной языковой среды дает возможность значительно раздвинуть рамки работы и сделать усвоение языкового и поведенческого узуса более прочным». [1, с. 61]. Так, к примеру, поездка во Францию способствует изучению французского языка вследствие постоянной необходимости понимать собеседника, выражать собственные мысли, ориентироваться в названиях автобусных остановок и выполнять прочие возникающие в повседневной жизни задачи. Во время общения с местными жителями у человека нет опоры на свой родной язык. Тот факт, что ему приходится изъясняться только на французском, приводит к повышению уровня владения иностранным языком.

В наше время появилась возможность создания искусственной языковой среды, в которой человек добивается максимального усиления контакта с изучаемым языком в повседневной жизни, тем самым создавая благоприятные условия для его изучения. Создание искусственной языковой среды может осуществляться на основе следующих методов [2–5]:

- а) замена систем перевода толковыми словарями;
- б) чтение книг на языке оригинала;
- в) чтение прессы, популярных и научных статей;
- г) просмотр кинофильмов, телевизионных передач и прослушивание радио на изучаемом языке;
- д) практика общения на иностранном языке.

Чтобы узнать значение незнакомого слова не рекомендуется использовать системы машинного перевода. Намного эффективнее для изучения иностранного языка использование толковых словарей.

С появлением возможности чтения книг в электронном варианте, проблема поиска книг в оригинале исчезла. Множество интернет - библиотек предлагают книги на любой вкус и на любом языке. Также существует возможность подбора книг в соответствии со знанием языка.

Чтение различных статей на изучаемом языке позволяет проследить за стилистическими особенностями языка. Кроме того, этот метод позволит пополнить ваш словарный запас терминологией на различные темы. Чтение прессы и новостных сводок предоставляет информацию об актуальных реалиях изучаемого языка. Польза данного метода ограничена лишь выбором статей. Необходимо подбирать материал исходя из текущего уровня языка, и, по мере изучения, подбирать более сложные тексты.

Просмотр кинофильмов на языке оригинала не только развивает навык аудирования, но и способствует пониманию правил общения и культуры речи, получению информации об актуальном, живом языке.

Невозможно освоить язык без практики речевого общения. Для лучшего усвоения языка необходима практика с носителем языка. К сожалению, это не всегда представляется возможным. Существуют более простые практические способы, такие как языковые школы или языковые клубы.

Данные методы дают возможность приблизить искусственную языковую среду к естественной, что повышает скорость и качество изучения иностранного языка. Очевидно, что языковая среда – это лишь компонент успешного изучения иностранного языка, который не может заменить регулярные занятия.

Литература

1. Бурина Е.В. Концепция искусственной языковой среды обучения второму иностранному языку (на примере французского языка) // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2015. – №3.

2. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1981.

3. Меркиш Н.Е. Мультимедийная культурно - языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой // Иностранные языки в школе. – 2015. – №8.

4. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: дисс. ... д - ра пед. наук. – М., 2004.

5. Польщикова А.К. Методики изучения французского языка / А.К. Польщикова // Материалы Международной научной конференции «Развитие человека: философские и антрополого - психологические аспекты». – Белгород, 2016. – С. 65–68.

© Деев А.В., Польщикова А.К., Польщикова О.Н. 2017

Ветошкина Е.Н.

к.филол.н., доцент

факультет иностранных языков

МГПИ им М. Е. Евсевьева,

г. Саранск, Российская Федерация

Еремина А.О.

студентка 5 курса

факультета иностранных языков

МГПИ им М. Е. Евсевьева,

г. Саранск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА АВСТРИЙЦЕВ

Для исследователей, занимающихся Австрией, серьезной проблемой является определение национального характера людей, населяющих эту страну. Несомненно, то, что существует австрийский характер и очень многие утверждают, что это очень сложный характер.

Австрийцев не так - то и просто охарактеризовать. Среднестатистический австриец может показаться вполне дружелюбным. Они не говорят громко и хорошо воспитаны, законопослушны, социально - консервативны, ориентированы на семейные ценности. Это не особенно религиозные конформисты, которые тщательно следуют традициям, хорошо образованны, несколько циничны и наделены немного едким чувством юмора.

Большинство австрийцев любят наслаждаться хорошей жизнью. Они тратят много времени на трапезы, наслаждаясь выпивкой и веселясь с друзьями в уютной обстановке.

Обычно миролюбивые, скромные до кротости жители Австрии проявляют неожиданную уверенность в ответ на критику. Погруженные в собственные проблемы, они избегают провокаций, но, будучи втянутыми в конфликт, в душе пожалеют о его возникновении и во всем обвинят себя. В Австрии при решении каких - то вопросов, неважно, с соседом или государственным чиновником, уверенно - воинственный тон помогает добиться многого. В обычном же общении австрийцы очень обходительны, в разговоре выбирают слова, не допуская категоричности.

К тайным закоулкам местной души относится и собачий вопрос. Австрийцы очень любят собак; они заводят их, невзирая ни на строгие правила содержания, ни на величину налогов, здесь достаточно высоких (600 - 900 шиллингов в месяц). Каждый австрийский пес имеет ветпаспорт, куда, кроме клички, записан его регистрационный номер, данные о здоровье и своеобразная характеристика.

Также трудно отыскать в его характере склонность к романтике, тем более что в семейной жизни она важна гораздо меньше, чем присущая австрийским мужчинам ответственность. Мысль завести семью обычно приходит к нему на четвертом десятке, но раз уж решение принято и реализовано, то забота о жене, детях и доме становится главной в его жизни. Австрийский мужчина не будет возражать против профессиональной карьеры жены, наоборот, он постарается освободить ее от домашних дел, не считая это жертвой, со своей стороны. И мужчины, и женщины в Австрии славятся трепетным отношением к чистоте и красоте своего жилья. [1, с. 23].

В немецком языке слово «экономия» не скрывает негативного подтекста, и тем более не означает скупости. Австрийские жены ведут книги расходов.

Таким образом, для исследователей, занимающихся Австрией, серьезной проблемой является определение национального характера людей, населяющих эту страну. Несомненно, то, что существует австрийский характер и очень многие утверждают, что это очень сложный характер. О национальном характере австрийцев написано уже немало. Австрийцы вежливы, точны, педантичны и крайне бережливы. По данным опросов общественного мнения, в жизни австрийцев после семьи главной ценностью является здоровье, далее идут работа, спорт, религия, политика. Искусство, как ни странно, занимает не первое место. [2, с. 72].

Проанализировав национальный характер австрийцев, можно попытаться выделить черты характера, которые были бы общими для всех австрийцев.

- австрийцы не склонны к демонстрации своего патриотизма. Напротив, любят пошутить и посмеяться над собой. При этом они бережно относятся к своей стране, ее культуре и традициям.

- трудолюбивы. У австрийцев – одна из самых длинных рабочих недель в Евросоюзе (40 - часовая), поэтому в будние дни подъем происходит в 6 часов утра, а отбой ко сну в 22 часа. В выходные дни практически ничего не работает. Священники с профсоюзами считают, что в воскресенье человек должен отдыхать и ходить в церковь.

- очень любят порядок и чистоту. Австрия – одна из самых чистых и ухоженных стран Европы, там буквально все натерто до блеска и сверкает чистотой;

- пунктуальны, точны и педантичны. В этом качестве они очень схожи с немцами. Здесь всё и все работают по четкому расписанию: государственные учреждения, транспорт, магазины, врачи и т.д. Австрийцы не терпят и не прощают опозданий;

- развитое чувство собственного достоинства, неторопливость, что порой воспринимается как холодность, даже черствость и грубоватость. К австрийцу не принято подходить ближе, чем на расстояние вытянутой руки, расспрашивать о личной жизни и пр.;

- жизнерадостность. Они одновременно жизнерадостные и неунывающие, и ворчливые, мрачные, всегда недовольные своей жизнью;

- крайне бережливы, у нас бы это назвали скупостью. Они же считают, что это – всего лишь экономия, которая не имеет ничего общего со скупостью;

- спокойствие, миролюбие и обходительность. В разговоре австрийцы стараются не допускать категоричности, здесь не принято упрекать или делать замечания.

Нужно отметить, что существует не только «загадочная русская душа. Можно смело говорить о «загадочной австрийской душе», постичь которую может только австриец, но некоторые аспекты доступны и чужестранцу, если тот общается с ним на его языке.

Список использованной литературы

1. Арутюнян, С. М. Нация и ее психический склад / С. М. Арутюнян. – Краснодар : Парабеллум, 2006. – 23 с.

2. Козлов, В. И. Национальный характер и проблемы его исследования / В. И. Козлов, Г. В. Шепелев // Русская этнография. – 2006. – № 2. – С. 69–83.

3. Ризель, Э. Г. К вопросу о национальном языке в Австрии / Э. Г. Ризель // Ученые записки МПГИИЯ. В 6 т. Т. 5. – Харьков : Фактор, 2008. – С. 157–171.

4. Урысон, Е. В. Языковая картина мира и лексические заимствования / Е. В. Урысон // Вопросы языкознания. – 2009. – № 6. – С. 43–47.

5. Koppensteiner, J. Österreich / J. Koppensteiner. – München : Erich Schmidt Verlag, 2008. – S. 129–155.

6. Wolf, L. Landschaftliche Unterschiede in der deutschen Hoch - und Umgangssprache. – Tübingen : MaxNiemeyerVerlag, 2010. – S. 89–110.

© Еремина А.О., 2017

Еремина А.О.

студентка 5 курса

факультета иностранных языков

МГПИ им М. Е. Евсевьева,

г. Саранск, Российская Федерация

РОЛЬ ВЕНСКОГО ДИАЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ АВСТРИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Австрийский национальный вариант немецкого языка базируется на баварских и алеманнских диалектах и характеризуется следующей структурой: литературный язык – обиходно - разговорные формы языка – диалекты. Баварские диалекты подразделяются на среднебаварско - австрийские и южнобаварско - австрийские. [1, с. 14].

Ведущую роль при формировании австрийского национального варианта немецкого языка сыграл венский диалект. Ещё в период Средневековья Вена была центром языкового влияния, под воздействием которого развивался немецкий язык в Австрии и, прежде всего, австрийский обиходно - разговорный язык. Так к началу XIV века заметно увеличивается влияние на поэтический и деловой язык Австрии венского диалекта. Как пишет Кранцмайер, на протяжении многих веков венский городской диалект обладал особой престижностью и был популярен в высших слоях общества.

Что же отличает венский диалект от других диалектов Австрии? Можно выделить три наиболее важных признака. Во - первых, социальная престижность. Венский диалект ассоциируется с хорошим тоном. Во - вторых, широта употребления. Венский диалект используется во многих сферах жизни общества. Области его применения достаточно широки: разговорная речь, сфера науки, культуры, искусства, кино, музыки, театра. В - третьих, интонационные особенности. Столичный диалект отличается особой мелодичностью и тональностью.

Одним из важнейших факторов, определивших лексическое своеобразие литературного языка в Австрии, явилось его взаимодействие с местными диалектами. Наибольшее влияние на литературный язык оказал венский диалект. Через диалектную и обиходно - разговорную речь в литературном языке утвердились многие слова и фразеологические выражения. В «Австрийском фразеологическом словаре», составленном профессором В.Т. Малыгиным, наблюдается большое число фразеологизмов, носящих диалектный характер. Среди них выделяются типично венские фразеологизмы. Например, *wieder Fürst Bamstig*

(*sichaufführen*) – *вести себя высокомерно*. Большое количество австрийских выражений и словосочетаний носит диалектный. Например, *übergehen wie ein Heferl* (*быть очень вспльчивым*).

Венский диалект оказал влияние и на грамматические особенности австрийского национального варианта немецкого языка. Так в австрийском языковом ареале утвердились грамматические формы, имеющие диалектное происхождение. Приведём примеры: *нем. die Butter – австр. вен. der Butta – рус. масло*.

Заметно влияние венского диалекта на образование множественного числа имён существительных: *нем. die Möbel – австр. вен. die Möbeln – рус. Мебель*. Для австрийского национального варианта немецкого языка, в отличие от немецкого, характерно употребление определённого артикля перед именами собственными: *der Hans, u m.d.* Употребление определённого артикля в подобных случаях носит диалектный характер. Диалектное происхождение имеет и употребление предлогов. Предлог *am* часто употребляется вместо *auf*: *am Land, am Dach*. Так в венском диалекте мы встречаем: *Leg s am Disch (Leges auf dem Tisch)*. Предлог *über* заменяет *auf*: *австр. über Antrag – нем. auf Antrag*.

Венский диалект оказывает влияние и на фонетические особенности австрийцев. В Австрии гласные произносятся более широко и одновременно более ослаблено. Так *i* переходит в венском диалекте в *ia*, *u* в *ue* или *ua*, *l* переходит в *i*: *нем. Wald – вен. диал. Woid – рус. лес; нем. Hirn – вен. диал. Hian – рус. головной мозг*; [3, с. 192].

На протяжении всей своей истории Австрия взаимодействовала с европейскими народами. Это взаимодействие отразилось в венском диалекте. В него вошло большое количество слов из разных европейских языков. Наиболее распространены заимствования из французского, латинского и чешского языка. Например: а) Заимствования из французского языка: вен. диалект немецкий литер. язык (*der*) **Vater, (der) Dine**;

б) Заимствования из чешского языка: *Bier (das), Kanone (die)*.

в) Заимствования из латинского языка: *Appetit (der), Professor (der)*[4, с. 44].

Таким образом, венский диалект повлиял на весь австрийский языковой ареал, сыграв важную роль в формировании языкового своеобразия Австрии. Венский диалект можно считать важным и престижным средством общения, отражающим особенности менталитета австрийцев.

Список использованной литературы

1. Домашнев, А. И. Очерк современного немецкого языка Австрии / А. И. Домашнев. – М. : Наука, 2007. – 210 с.
2. Домашнев, А. И. Особенности диалектно - литературного взаимодействия в национальных вариантах немецкого языка / А. И. Домашнев, Л. Т. Копчук // Лексика и лексикография / под ред. В. С. Самойлова. – М. : Просвещение, 2000. – 148 с.
3. Розен, Е. В. Новые слова и устойчивые выражения в немецком языке : кн. для учителя / Е. В. Розен. – М. : Просвещение, 2008. – 192 с.
4. Урысон, Е. В. Языковая картина мира и лексические заимствования / Е. В. Урысон // Вопросы языкознания. – 2009. – № 6. – С. 43–47.
5. Beyerl, B., Hirtner, K., Jatzek, G. Wienerisch, das andere Deutsch / B. Beyerl, K. Hirtner, G. Jatzek. – Frankfurt am Main : Rump, 2012. – 472 S.

© Еремина А.О., 2017

Ефремов Н.Н.
доктор филол. наук, главный научный сотрудник
ИГИИПМНС СО РАН,
г. Якутск, РФ

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ: ЧАСТИЦЫ (В СОПОСТАВЛЕНИИ С АЛТАЙСКИМ И ТУВИНСКИМ ЯЗЫКАМИ)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и
Правительства Республики Саха (Якутия) в рамках научного проекта
№ 16 - 14 – 14004

Аннотация

Рассматриваются средства выражения косвенной эвиденциальности в якутском языке в сопоставлении с алтайским и тувинским языками. В результате сопоставительного анализа обсуждаемых средств в якутском, алтайском и тувинском языках установлено, что в этих языках функционируют уникальные постпозитивные показатели данной эвиденциальной семантики. В якутском языке это частицы үһү и сурахтааҕа, в алтайском языке – частица, образованная от глагола де, а также болуптур, в тувинском же языке – это частица - тыр.

Ключевые слова

якутский, алтайский, тувинский языки, частицы, косвенная эвиденциальность

Под эвиденциальностью (засвидетельственностью) подразумевается отсылка к источнику информации [7, с. 13 - 14]. Она подразделяется на прямую и косвенную эвиденциальность. При прямой эвиденциальности свидетелем события является говорящий, то есть последний имеет прямой доступ к информации [8, с.16]. Косвенная эвиденциальность проявляется тогда, когда говорящий не был свидетелем события.

В тюркских языках данная категория изучена на материале турецкого [3], алтайского [10], тувинского [11], якутского [4] и др. языков. При этом некоторые исследования характеризуются сопоставительным аспектом [1; 2; 5; 6].

Косвенная эвиденциальность в якутском языке оформляются частицами үһү ‘говорят, мол, дескать’ [12, с. 458] и сурахтааҕа ‘говорят’ [Там же, с. 345]. Данные частицы в сочетании с причастиями выражают значение косвенной эвиденциальности – пересказ, слуховое восприятие события (аудитив). Структуры с үһү передают информацию о том, что говорящий не является источником сообщаемого факта, явления, тогда как фразы с сурахтааҕа могут осложняться семой субъективности, то есть могут характеризоваться нереальным содержанием. Конструкции с үһү наиболее типичные средства обозначения косвенной засвидетельствованности («информация из вторых рук», «квотатив») / цитация, пересказывательность). Примеры:

Уол куюттут үһү [3, с. 44] ‘Говорят, парень сбежал’ (событие, свидетелем которого автор не является); *Киниттэн биһир оҕо хаалбыт сурахтааҕа* [Там же, с. 41] ‘Говорят, от нее остался один ребенок’ (событие, характеризующееся как известие, сведение, достоверность которого не установлена).

В сопоставляемых языках – алтайском и тувинском при выражении косвенной эвиденциальности тоже используются определенные частицы. В алтайском языке разные временные формы глагола де= ‘говорить’ в безличной форме 3 - го л. с аффиксом совместного залога - ж / - ш: де - ж - ет, де - ж - ер ‘говорят’, де - ш - кен ‘говорили’ выступают в роли постпозитивных компонентов сказуемого эвиденциальных конструкций косвенной засвидетельствованности [2, с. 125 - 126]. Из них дежет и дешкен грамматикализуются и выполняют роль эвиденциальных частиц. В якутском языке подобные конструкции передаются структурами с частицей үһү или формой косвенной речи со сказуемым, выраженным глаголом настоящего времени (- ар) в неопределенно - личной форме дииллэр (диэ - иир - лэр) ‘говорят’. Ср.:

алт. (алтайский язык) *Алтынай келген дежет* ‘Говорят, приехала Алтайнай’ [Там же, с. 126] и якут. (якутский язык) *Алтынай кэлбит үһү / дииллэр* (перевод тот же) / ‘Говорят, что Алтайнай приехала’.

Как видно из вышеприведенного, в алтайском языке глагол де= в отличие от якутского языка служит средством выражения косвенной эвиденциальности (пересказывательности). В якутском же языке роль подобной частицы выполняет архаичное имя өс ‘слово’ в форме 3 - го лица единственного числа.

В алтайском языке косвенная эвиденциальность редко выражается аналитической конструкцией с частицей болтыр (больштыр) – особенно в фольклоре. В якутском языке такие построения также передаются фразами с үһү. Ср.:

алт. *Озо - озо чакта онуң эдегинде Козыраш деп кижиниң билези журтаган болуптур* ‘Давным - давно у подняжья горя жила семья человека по имени Козыраш (как говорят)’ [Там же, с. 137] и якут. *Былыр - былыр хайа тэллэхэр Козырап диэн киһи дыах кэргэнэ олорбута үһү* (перевод тот же).

В отличие от алтайских конструкций с указанной частицей якутские структуры с үһү не выражают значение миративности (неожиданности). Они передаются на якутский язык фразами с частицей эбит ‘оказывается’. Ср.:

алт. *Айсулу кыстарын коркышту иштендиретен болтыр* ‘Айсулу, оказывается, сильно заставляет (своих) дочерей трудиться’ [Там же] и якут. *Айсулу кыргыттарын куускэ улэлэтэр эбит* (перевод тот же).

В тувинском языке при выражении косвенной эвиденциальности употребляются конструкции с частицей - тыр [11, с. 148 - 149]. Эта частица относится к разряду утвердительных частиц и восходит к глаголу тур - ‘стоять’ [Там же, с. 147]. Сочетаясь с деепричастием на =п знаменательного глагола, она передает прошлое действие, о совершении которого говорящий сообщает со слов других или по наличному результату [9, с. 25 - 26]. На якутский язык названные конструкции могут передаваться совершенными структурами (- быт). Надо отметить, что тувинском языке в отличие от алтайского и якутского языков, судя по материалам научной литературы, нет специализированной частицы со значением ‘говорят’. Ср.:

тув. (тувинский язык) *Бөрү чедит кээргэ кулун шөлээн оьттар туруп=тур* ‘Когда пришел волк, то жеребенок, говорят, спокойно щипал траву’ [11, с. 148] и якут. *Бөрө тийээн кэлбитигэр кулунчук аа - дьуо мэччийэ сылдыбыт* (перевод тот же).

Таким образом, сопоставительный анализ якутских, алтайских и тувинских эвиденциальных частиц показывает, что в якутском языке представлены конструкции с

частицей үһү или сурахтааһа, в алтайском – это конструкции с частицей, образованной от глагола де, а также с болуптур, в тувинском – это структуры с частицей - тыр. Функционирование подобных своеобразных конструкций в якутском языке свидетельствуют о том, что они образовались в якутском языке тогда, когда данный язык отделился от тюркских языков Южной Сибири и развивался изолированно от них. Что касается синтетических средств выражения косвенной засвидетельствованности, то в якутском языке – это перфект на - быт (ср. древнетюркский - мыш), в алтайском и тувинском языках – - ган. Итак, все показатели косвенной эвиденциальности в якутском языке – и аналитические, и синтетический отличаются от средств выражения подобной семантической разновидности эвиденциальности в сопоставляемых языках. В семантическом плане имеют место определенные схождения, прежде всего с алтайским языком.

Список использованной литературы:

1. Абдрахманова А.А. Взаимодействие категорий эвиденциальности и квантификации как объект сопоставительного исследования (на материале английского и татарского языков). Автореферат ... канд. филол. наук [Текст] / А.А. Абдрахманова. – Казань, 2015. – 24 с.
2. Баджанлы Эйюп. Категория эвиденциальности в турецком языке в функционально - семантическом аспекте (в сопоставлении с алтайским языком). Дисс. ... канд. филол. наук [Текст] / Эйюп Балжанлы. – М., 2005. – 206 с.
3. Дмитрий Таас. Сырдык аартык [Текст] / Д.Федоров - Дмитрий Таас. – Дьёкуускай: Бичик, 2004. – 400 с.
4. Ефремов Н.Н. Категория эвиденциальности в якутском языке [Текст] / Н.Н. Ефремов // Функционально - семантические категории в якутском языке: каузативность, эвиденциальность, итеративность. – Новосибирск: Наука, 2013. – С. 72–177.
5. Ефремов Н.Н. Синтаксические средства выражения эвиденциальности в якутском языке (в сопоставлении с некоторыми тюркскими языками) [Текст] / Н.Н. Ефремов // Филологические науки, Вопросы теории и практики. – 2014. – № 11 (41). – Ч. 2 - я. – С.70–72.
6. Исхакова Х.Ф., Насилов Д.М., Невская И.А., Шенцова И.В. Эвиденциальность в тюркских языках [Текст] / Х.Ф. Исхакова, Д.М. Насилов, И.А. Невская, И.В. Шенцова // Эвиденциальность в языках Европы и Азии. Сборник статей памяти Н.А. Козинцевой / отв. ред. В.С. Храковский. – СПб.: Наука, 2007. – С. 469–518.
7. Козинцева Н.А. Типология категории засвидетельствованности [Текст] / Н.А. Козинцева // Эвиденциальность в языках Европы и Азии. Сборник статей памяти Н.А. Козинцевой / отв. ред. В.С. Храковский. – СПб.: Наука, 2007. – С. 12–36.
8. Макарцев М.М. Эвиденциальность в пространстве Балканского текста [Текст] / М.М. Макарцев. – СПб.: Нестор - История, 2014. – 444 с.
9. Монгуш Д.А. О сказуемых тувинского языка, выражающих модальное значение достоверности [Текст] / Д.А. Монгуш // Предложение в языках Сибири. – Новосибирск, 1989. – С. 19–24.
10. Скрибник Е.К., Озонова А.А. Средства выражения засвидетельствованности и миративности в алтайском языке [Текст] / Е.К. Скрибник, А.А. Озонова // Пути

формирования лингвистического ландшафта Сибири. – Новосибирск: ООО «Ника», 2005. – С. 120–146.

11. Шамина Л.А. Средства выражения эвиденциальности и миративности в тувинском языке [Текст] / Л.А. Шамина // Пути формирования лингвистического ландшафта Сибири. –Новосибирск: ООО «Ника», 2005. – С. 146–158.

12. Якутско - русский словарь [Текст] / под ред. П.А. Слепцова – М.: Изд - во «Советская энциклопедия», 1972. – 606 с.

© Ефремов Н.Н., 2017

Жаирбаева М.Д.,
магистрант 2 курса
филологического факультета
АлтГПУ,
г. Барнаул, Российская Федерация

ОРНИТОЛОГИЧЕСКИЙ КОД КАК РАСКРЫТИЕ ХАРАКТЕРОВ ГЕРОЕВ ПОВЕСТЕЙ

Аннотация

В статье рассмотрен орнитологический код как раскрытие характеров героев, а вследствие этого и эмоциональное состояние и душа героев. Зачастую, пейзаж и природа являются основой «раскодировки» героев и их характеров в повестях Тургенева.

Ключевые слова

Код, орнитология, Тургенев, характер, герои, повесть, символическое значение

Тургенев, как и все писатели своего времени является мастером слова, но писать так душевно, мог лишь тот человек, чей личный контакт с природой был очень глубоким и внутренним. Зачастую пейзаж ставит последнюю точку в тургеневских произведениях о героях, подводит эмоциональный итог всей их жизни. Создавать через пейзаж определенное эмоциональное состояние оказывалось одним из основных целей Тургенева - психолога. Внутренний мир персонажей создается через обращение к природе.

Галина Петровна Козубовская в своей монографии «Середина века: миф и мифопоэтика» об орнитологическом коде говорит: *«Оппозиция воплощение / развоплощение реализуется в романе через орнитологический код, «работая» и на уровне «птичьей» символики, разветвленные смыслы которой создают общую «музыкальную» партитуру».* [1, 156].

Орнитология наука, которая изучает птиц. У Тургенева основой описания характеров героев считается связь с природой и животным миром. Тонкость души обусловлена присутствием в жизни человека знаки и символы природы и окружения с животным миром. Мечта о свободе и счастье полностью сливалась с образом птицы. С древних времён птицы и животные олицетворяли собой какие - либо силы природы, а потому наделялись символическим значением. Светлые образы поднебесных существ часто появлялись на посуде, прялках, вышивке.

В повести «Фауст» есть уподобление птицы человеку. Вера для Павла Александровича, как птица – загадочная и ускользающая, недостижимая. Поэтому влюбленный Павел Александрович сравнивает Веру Николаевну с птицей в третьем письме: «*Она смотрела на меня своим спокойным взором. Птицы так смотрят, когда не боятся*» [2, с. 328]. Его поражает душевное спокойствие Веры, но вскоре он нарушит её покой и взгляд молодой женщины станет другим.

Любовь, которая проснулась в неискущённом сердце Верой Ельцовой, оказалась для неё такой же губительной, как природная стихия. Защиты от душевных бурь Вера ищет «под крылом» своей матери, рассказчик замечает, что она, «*когда бывает дома, всегда сидит под портретом госпожи Ельцовой, словно птеник под крылом матери*» [4, с. 357]. В данном контексте Павел Александрович приравнивает Веру Ельцову к маленькому и беззащитному птенику, который ещё глупенький и не осознаёт всю горечь жизни. Характер Веры Ельцовой мы видим таким же хрупким как младенец птицы, но противоречивость между птицей уже окрылённой и умеющей летать с маленьким и слабым птеником становится кодировкой души самой героини.

Героиня Ася в одноимённой повести обходится без сравнения, но сам Тургенев видит её душу подобной птице: «*Если б мы с вами были птицы, – как бы взвились, как бы полетели... Так бы и утонули в этой синеве... Но мы не птицы...*» [2, с. 383]. Данное упоминание «птичьего» связано с ощущением ожидания счастья, которое испытывает влюблённая героиня к Господину Н.Н.. Ася как гордая птичка стремится вывись, улететь в небо. Хрупкая душа и слабый характер героини не мешает писателю объявить о том, что Ася – одна из любимых героинь Тургенева. Сам автор повести даёт её хрупкой душе прочувствовать на себе это великое чувство – любовь: «*Крылья у меня выросли – да лететь некуда*» [2, 387].

В сборнике рассказов «Записки охотника» очень много взаимосвязей с природой (флорой / фауной). Например, в рассказе «Певцы» речь идёт о сложности человеческих судеб, о порывах к счастью и разочарованиях, о многообразии жизненных дорог. Об этом размышляет повествователь, об этом поёт Яков Турок: «*Помнится, я видел однажды, вечером, во время отлива, на плоском, песчаном берегу моря, грозно и тяжело шумевшего вдали, большую белую чайку: она сидела неподвижно, подставив шелковистую грудь алому сиянию зари, и только изредка медленно расширяла свои длинные крылья навстречу низкому багровому солнцу: я вспомнил о ней, слушая Якова*» [3; Т.4, с.241]. Образ чайки восходит к народно - поэтическим представлениям о душе белой и черной, крылатой и бескрылой, живой и погибшей, вместилищем которой служит чайка, любая вольная птица. Вольная птица – символ свободы человека, выражение протеста против ужасов бытия, намек на силу или слабость, незащищенность страдающей личности и потеря какого - либо интереса к жизни.

Таким образом, в произведениях Тургенева орнитологический код — это не только прием, позволяющий создать определенное эмоциональное настроение, но и одна из важнейших, бесспорных жизненных ценностей, отношением к которой проверяется человек.

Список использованной литературы:

1. Козубовская Г.П. Середина века: миф и мифопоэтика: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2008. – 273 с.

2. Тургенев И.С. Отцы и дети. Повести. Рассказы. Стихотворения в прозе. – М.: Олимп, ООО «Издательство АСТ», 1998. – С. 265 - 402.

3. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Соч.: в 12 т. Т. 3. - М.: Наука, 1979. - 526 с.

© Жаирбаева М. Д., 2017

Жаирбаева М.Д.,
магистрант 2 курса
филологического факультета
АлтГПУ,
г. Барнаул, Российская Федерация

ОБРАЗЫ ПТИЦ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТУРГЕНЕВА

Аннотация

В статье рассмотрен образ птиц и их функционирование некоторых произведениях Тургенева.

Ключевые слова

Образ, птицы, Тургенев, функция, произведения

Образ птиц в произведениях Тургенева встречается очень часто. При анализе повестей и романов мы видим, что Иван Сергеевич хочет донести до читателей потаённые чувства героев. Тургенев тонко чувствует сходство птицы и душу человека, обращается к мотиву птицы в произведениях. Одно из особенных чувств Тургенев описывает любовь и пусть эта любовь между мужчиной и женщиной, родителями и детьми, друзьями и всем, что тебя окружает. В своих трудах О.М. Барсукова говорит: *«Птица – один из самых распространенных в литературе и фольклоре поэтических образов - символов. Это существо природного мира, которому дано то, что всегда было недоступно человеку – способность летать»* [1, с. 22].

Значение слова функционировать - это быть в действии, исполнять обязанности. Функционирование является выполнением стандартных операций в относительно неизменных условиях. Функционировать *«(от лат. functio - выполнение работы) - действовать, быть в действии, работать. По выходным дням эти учреждения не функционируют»* [2]. С помощью определённой функции писатель тем самым даёт назначение персонажу в литературном произведении. С помощью функционирования образа птиц в повестях мы определим связь между героем и упоминание их в контексте повестей.

Например, глубокая связь с «птичьим» образом сравнивается с главной героиней романа «Накануне» Еленой Инсаровой. В романе не уточняется, какая именно Елена птица. Об этом говорится лишь однажды, когда героиня встречается со старушкой в часовне, которая называет ее голубкой. В традиционной культуре голубка олицетворяет любовь. В народе

говорят: *«Воркуют, как два голубка». В мифологии многих народов голубь - «покровитель мира и покоя, помощник, глашатай и посланец верховных духов (богов)» [3, с. 672].*

Ю.В. Манн писал о романтической поэтичности образа чайки в связи с *«Певцами» Тургенева: писателю нужен был образ этой птицы, «чтобы прорвать круг специфически крестьянских и даже часто русских ассоциаций, озарить облик и искусство народа, певца светом общечеловеческой патетики» [4, с. 280].* В «Накануне», как и в «Певцах», писатель наделяет образ чайки похожей поэтичностью. И эта поэтичность является функционированием в выявлении характера героя.

В стихотворении в прозе Ивана Сергеевича «Нет гнезда» лирический герой сравнивает себя с птицей, у которой отсутствует гнездо. Изначально видно тему одиночества: *«Оставаться тошно... а куда полететь?» — герой не может найти свое место в жизни и в мире, он не знает, куда ему «лететь» [5, с. 458].* Куда бы не полетела птица, нигде нет места для пристанища, только холодная пустыня или море. Тем самым герой не может найти смысла жизни. Тема безысходности прослеживается в том, что птица летит и летит и не может найти, где ей приземлится. Лирический герой, как и птицы не может больше бороться с окружающей враждебностью мира, он тоже хочет умереть. Это произведение очень часто называют «лебединой песней» Тургенева, так как в последние годы жизни у писателя возникает ассоциация с птицей, присевшей на краешек чужого гнезда; так прожил он сам возле семейства Полины Виардо, не построив своего очага, не испытав полноты семейного счастья.

В романе «Рудин» Тургенев неоднократно описывает раннее утро, ночь, мелкий дождь и сильный ветер в усадьбе, которые позволяют передать чувства и настроения героев. Описание летнего утра сопровождается введением в роман образа молодой и красивой женщины Александры Павловны Липиной: *«Было тихое летнее утро. Солнце уже довольно высоко стояло на чистом небе; но поля еще блестели росой, из недавно проснувшихся долин веяло душистой свежестью, и в лесу, еще сыром и не шумном, весело распевали ранние птички» [5, с. 597].* Картина природы передает радостное настроение Александры Павловны. Картина ночи у Тургенева обычно выражает спокойствие и умиротворение. И недаром распевали птички, ведь это прекрасный знак для бодрого и доброго утра.

Таким образом, в произведениях Тургенева прослеживается функционирование образа птиц, который влияет на сюжет и структуру текстов.

Список использованной литературы:

1. Барсукова О.М. Образ птицы в прозе И.С. Тургенева // Русская речь. – 2002. – № 2. – С. 22 - 28.
2. Толковый словарь русского языка: В 4 т. — М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935—1940. Т. 1: А — Кюрины / Сост. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов, Б. В. Томашевский, Д. Н. Ушаков; Под ред. Д. Н. Ушакова. — М.: Гос. ин - т "Сов. энцикл."; ОГИЗ, 1935. — 1562 стб.
3. Мифологический словарь / гл. ред. Е.М. Ме - летинский. - М.: Советская энциклопедия, 1990.
4. Манн Ю.В. Утверждение критического реализма. Натуральная школа // Развитие реализма в русской литературе: В 3 т. Т. 1. - М.: Наука, 1972. - С. 234 - 291.

5. Тургенев И.С. Отцы и дети. Повести. Рассказы. Стихотворения в прозе. – М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ», 1998. – С. 265 - 402.

© Жаирбаева М. Д., 2017

Жиленко И. Р.,

к. филол. н., доцент, докторант

Камянец - Подольского национального университета имени Ивана Огиенко.

ПОЭТИКА РАССКАЗА А. НЕСМЕЛОВА «КОРОТКИЙ УДАР»

Аннотация: Исследуются особенности поэтики рассказа «Короткий удар» писателя - эмигранта первой волны Арсения Несмелова. Проводятся параллели с творчеством Л. Н. Толстого и Э. М. Ремарка. Обращается внимание на автобиографизм, документальную основу, хронотоп, психологизм, принципы изображения героев, антивоенные настроения, лексический состав малой прозы писателя.

Ключевые слова: Первая мировая война, «дети четырнадцатого года», «потерянное поколение».

Среди писателей восточной ветви первой волны эмиграции выделяется творчество Арсения Несмелова (настоящая фамилия – Митропольский, 1898–1945), названного, с легкой руки критика И. Н. Голенищева - Кутузова, «поэтом взвихренной России, огненных лет, непосильных испытаний» [3, с. 107]. В силу идеологических причин долгие годы творчество писателя было предано забвению. И если поэта - Несмелова знали и восхищались, то о его прозаическом наследии мало было известно вплоть до начала XXI века, когда вышел двухтомник его сочинений⁷. Несмелов - прозаик привлек внимание ученых Е. Витковского, Ю. Иванова, Лей Чен. Проблемы генезиса от «военных страничек» до «копной правды» стали объектом исследования В. Агеносова и И. Дябкина. Жанровые поиски в прозе русского Харбина, натуралистический текст, автобиографизм как метажанровую основу прозы Несмелова изучала А. Забияко, Е. Иващенко – военную прозу писателя в контексте прозы «детей четырнадцатого года» – Э. Хемингуэя, Э. М. Ремарка.

Однако, несмотря на имеющиеся исследования творчества А. Несмелова, стоит обратить внимание на поэтику его малой прозы с целью осмыслить художественность авторского стиля. На примере рассказа «Короткий удар», ставшего классикой военной новеллистики» [2], рассмотрим хронотоп произведения, его стилевые доминанты; обратим внимание на автобиографизм, документальную основу, психологизм, принципы изображения героев, антивоенные настроения, лексический состав.

Впервые «Короткий удар» появился в печати в 1928 г. («Сибирские огни»), затем был перепечатан харбинским альманахом «Багульник» (1931), а в 1936 г. вошел в сборник «Рассказы о войне». Произведение обращает на себя внимание темой «потерянного поколения», начало которой положили, как принято считать, Э. М. Ремарк и Э. Хемингуэй.

⁷ Несмелов А. Собрание сочинений : в 2 т. / А. Несмелов; [сост.: Е. Витковский, А. Колесов, Ли Мэн, В. Резвый]. Владивосток: Рубеж, 2006.

Обратим внимание, что эта же тема поднимается в ряде произведений русских и украинских писателей первой волны эмиграции: Р. Гуль «Ледяной поход (С Корниловым)» (1921), А. Кобец «Записки пленного» (1931), Ю. Косач «Последняя атака» (1937), А. Чекмановский «Круть» (1938) и другие. Исследовав некоторые из произведений, мы выяснили, что они – «достойное продолжение темы «потерянного поколения», начатой западноевропейскими писателями, которые лично пережили трагедию Первой мировой войны и поддерживали антивоенные настроения» [4, с. 17]. Положительный отзыв уже упомянутого нами Голенищева - Кутузова на рассказ Несмелова, не уступающий лучшим страницам нашумевшего романа Ремарка «На Западном фронте без перемен», закрепил за ним славу русского автора названной темы. Ученые цитируют слова Несмелова, утверждавшего, что его проза о войне появилась значительно раньше литературы «потерянного поколения» [1, с. 159], однако его «Короткий удар», судя по информации, данной выше, был впервые напечатан немного раньше произведений Ремарка и Хемингуэя (1929 г.), но известность получил значительно позже. По мнению Е. Ивашенко, автор уловил тенденции, витающие в воздухе [6, с. 170]. Все названные писатели, в т. ч. и Несмелов, ставили задачу – правдиво рассказать о человеке на войне, поэтому и «Короткий удар» гармонично влился в поток мировой литературы, актуальной для того времени (да и в наше время тема остается востребованной).

Рассказ написан очевидцем и участником Первой мировой войны. Писатель побывал на Западном фронте, прошел войну от прапорщика до поручика Фанагорийского полка, был награжден четырьмя орденами [8, с. 266]. В память о друге, погибшем в бою под Тюменью, взял псевдонимом его имя [2]. Поэтому основа произведения – документальная, а одной из главных стиливых доминат автора, по мнению ученых, является автобиографизм. А. Забияко справедливо считает, что собственная биография стала для писателя наиболее верным источником дальнейшей рефлексии и творческого развития [5, с. 153].

Структура рассказа определяет и его хронотоп. Точно указано время действия – 7 декабря 1916 года, место (Владимирско - Волынский участок фронта, Луцк), наименования полка и корпусов (Особая армия, Фанагорийский полк, гвардейский и 25 - й армейский корпуса, 6 и 11 роты). Эта информация была известна Несмелову, который 23 ноября 1916 года получил должность начальника охраны штаба 25 - го корпуса [7, с. 273].

Пятнадцать разделов произведения, объединенных темой «исследования сознания человека на войне» [1, с.154], напоминают нескончаемую вереницу солдатских будней: здесь и беды - печали grenадеров, и амбиции генерала, и жестокая расправа с непокорными офицерами, и, наконец, страшная кульминация – «доблестно ворвавшихся в паутину немецкой проволоки» солдат. Образы героев статичны – они показаны здесь и сейчас. Рассказ пронизан лексикой, подтверждающей неизбежность смерти: «бой» «удар», «гибель», «ужас», «мертвый», «война». Несмелов детально описывает быт военных, их жизнь в землянке, которую называет «земляными ямами», «подземельем» – там сыро, низкий потолок, солдаты спят на нарах, тут же готовят себе простую еду.

Иногда складывается ощущение, что время в рассказе как будто остановилось. Около десяти раз автор повторяет наречие «сейчас». В дознании по делу отказавшихся выполнять приказ также указано четко: «в два часа», «в восьмом часу», «в шесть часов», «в одиннадцатом часу». Несмелов отмечает, когда именно происходило то или иное событие: «В окопах *в этот час* были только часовые», «он ужаснулся при мысли, что через

несколько часов он под немецкими пулями будет лежать в этой самой «низинке», «Что - то неуловимое, но весьма настойчивое делало Нилова *сейчас* похожим на монгольского ламу», «Хотя дрема была сладкая и приятно расслабляла тело, но он *сейчас* же бросил ее», «Все, замирая, ждали *назначенного часа*», «в этот *ранний час* еще никого не было» [7, с. 281–308]. Многократное использование определений с указанием времени добавляет правдивости сказанному.

Тема войны осмыслена в традиционном для русской литературы философском и психологическом ключе. Чтобы помочь человеку, порой достаточно обнадеживающего взгляда или теплого слова, о чем писал Толстой в «Севастопольских рассказах: «...несчастные любят видеть человеческое сочувствующее лицо, любят рассказать про свои страдания и услышать слова любви и участия» [9, с. 25–26]. Несмелов, продолжая мысль классика, подчеркивает: «Человеческое сознание, как и утопающий, тоже умеет хвататься за соломинку» [3, с. 274]. Поэтому его внешне грубый герой, подпоручик Рак, понимая волнение Янушевича, старается подбодрить подчиненного, и тот немного успокаивается.

В рассказе сильны антивоенные настроения. Услышав приказ о необходимости совершить короткий удар, прапорщик пытается переубедить ротного: «Глупо же! Ну на кой черт из - за пары пленных жертвовать жизнью ста человек?» [7, с. 276]. Остролицый солдат также не может понять, кому нужна эта нелепая смерть, потому задает череду вопросов ротному: «Чего ж умирать - то зря...», «Все ляжем и пленных не возьмем», «Но ведь зря - то чего же погибать?» [7, с. 279–281]. Риторика произведения Несмелова отличается от толстовской, в рассказах которого силен, по мнению ученых, патриотический пафос [6, с. 170], например: «Надолго оставит в России великие следы эта эпопея Севастополя, которой героем был народ русский...» [9, с. 37]. Отношение к войне как «подлой» бессмыслице ближе по характеру к произведению Ремарка (речь идет, собственно, об одной войне, Первой мировой), в котором вчерашние школьники, почти дети, были отправлены на фронт, чтобы «защищать свое отечество», но погибают, так и не получив ответ на бесконечные «почему? Почему этому не положат конец?» [10]. Несмелов избегает чрезмерного использования натуралистических подробностей, которыми отмечены произведения Толстого и Ремарка. Однако есть мотивы, сходные с романом немецкого писателя: не зная цели, солдаты не хотят становиться «пучечным мясом» (Сравним: у Толстого умирающий Козельцов счастлив; «он с чрезвычайно отградным чувством самодовольства подумал, что он хорошо исполнил свой долг», поэтому такого же счастья желает брату [9, с. 135–136]).

«Умно храбр» Ярыгин в рассказе Несмелова, в своем «паразитическом бесстрашии» напоминая автора (С. Яшин), сделал все возможное, чтобы сохранить жизнь хотя бы половине солдат, потому что «короткий удар» не оставит в живых никого. О невозможности добыть пленного было известно еще в начале рассказа: за время зимы немцы «обжились в окопах», стали «столь осторожны», поэтому для Особой армии это была задача непосильная. И когда ротный предложил пожалеть слабосильных, тех, «кто окончательно был измучен страхом», и главное – семейных, которых дома ждут дети и жены, солдаты без раздумий принимают это решение. Бондарь Лохмачев говорит: «Дело мертвое, ваше высокоблагородие, да за семейных хочу пострадать» [7, с. 303].

Основная проблематика рассказа, по мысли ученых, состоит в экзистенциальном ключе: герои должны выбрать смерть, потому что другого выбора у них нет [1, с. 158]. Солдаты называют белые маскировочные халаты «саваном», а проволоку, в которую нужно врезаться, «проволочной могилой». Экзистенциальные настроения часто подчеркиваются с помощью иронии, доходящей до сарказма. Когда расстроенный известием о необходимости идти на верную гибель Янушевич теряет аппетит и отказывается есть, аргументируя тем, что его самого через день черви есть будут, офицер «успокаивает»: «...насчет червяков – напрасно. Мороз теперь. До тепла в соседстве пролежите» [7, с. 275–276]. Душевное состояние солдат передано и через внутреннюю речь. Когда генерал Нилов, наблюдающий в бинокль за их действиями, страстным голосом объявил: «Все к крестам!», адъютант подумал злобно: «На могилках!» [7, с. 305–306].

Портретные и речевые характеристики помогают понять психологию героев. Вынужденная улыбка генерала Нилова, криво ползущая по тонким губам, свидетельствовала о желании что-то скрыть. Чернеющее лицо прапорщика Янушевича говорило об ожидании неприятностей, а его сжавшееся сердце, чувство сосушей тоски, почти плачущие глаза подчеркивали боязнь смерти и жалость к солдатам.

Выразительным средством характеристики служит лексика персонажей. Их речь насыщена военной терминологией (антапка, цейтгауз), просторечиями («укокошат», «зафельдфебелит», «ни фига», «прапор» – прапорщик, «каша» – сверхсрочник, «кава» – кофе, «балакали» – говорили); вульгаризмами («стерва», «черт», «калечь», «язви их душу», «дьявол»). Однако грубость языка можно списать на жестокость военного времени.

Солдаты и офицеры часто используют пословицы и поговорки: «Бог милостив!», «Пан или пропал», «До мамы смерти ничего не будет!», «Перед смертью не надышишься», «Не поминайте лихом». Это так или иначе указывает на психологическое состояние воинов, которые, хотя и понимают, что смерть близка, все же надеются на помощь Всевышнего и милость окружающих.

Важное значение имеет деталь – наручные часы. Командир полка несколько раз смотрит на светящийся циферблат, чтобы удостовериться в точности начала атаки. На руке у генерала Нилова – часы - браслет, которые он снимает накануне атаки, что по-своему символично. Генерал не щадит роту, отправляя ее на верную гибель. Он ни на секунду не задумывается о чувствах подчиненных. Они для него – средство для достижения цели, «людишки, подлая слизь». Внутренний монолог служит оправданием Нилову: «Да и люди ли должны броситься на проволоку? Люди – это то, что мыслит, говорит, сопротивляется. Люди – это то, с чем очень трудно иметь дело. Он же имеет дело не с людьми, а с частями, в данном случае с полуротой» [7, с. 288]. После гибели солдат амбициозный генерал теряет власть над ними. Недоволен его действиями и командующий армией: «Зачем было тогда посылать роту? Зачем было предавать суду и расстреливать тех пятерых?» [7, с. 309]. Невысокого мнения о Нилове и денщики: «Рази ж это барин?.. Ну чистый каша - фельдфебель!» [7, с. 311]. Да и автор писал, что генерал был сух, черств, неразговорчив. К тому же имеется особый штрих – «монгольские черты», косвенно напоминающие о хищных набегах монголо-татар. Спустя некоторое время, когда возникла необходимость убрать трупы, Нилов отдал приказ уничтожить их огнем, а «тяжелому дивизиону сровнять с землей это место!» [7, с. 312].

Золотыми буквами в назидание потомкам и тем, кто развязывает войны, должны быть высечены слова: «Там, где пять минут тому назад в трехстах двадцати шагах от русских солдат висели на проволоке скорченные оснеженные трупы крестьян Сибири, Великороссии и Украины, <...> теперь гудело, грохотало и бросало дымом, землей и кольями красное пламя тротила. И вместе с ним в голубое бледное зимнее небо летели руки, ноги и головы. Солдаты смотрели в бойницы, и глаза у них были круглыми с пустотой дикого ужаса в зрачках» [7, с. 312]. Несмелов, полемизируя с М. Горьким («человек звучит гордо») и с М. Арцыбашевым («человек звучит жалобно и жалко»), дает свой ответ на вопрос о человеке XX века: человек звучит трагически.

Исследовав поэтику рассказа Несмелова, мы обратили внимание лишь на некоторые особенности: автобиографизм, документальную основу, глубокий психологизм, внутреннюю речь героев, яркие языковые характеристики, антивоенные мотивы. Они обусловлены жанровыми особенностями произведения и его целевой установкой – раскрыть тему «потерянного поколения» и состояния человека в критической ситуации. Человек на войне, как показывает Несмелов, живет одним временем – настоящим. Он существует здесь и сейчас, У него нет прошлого и он лишен будущего. Герои рассказа «Короткий удар» остались навсегда «детьми четырнадцатого года».

Список литературы

1. Агеносов В. В., Дябкин И. А. Генезис военной прозы А. Несмелова: от «военных страничек» к окопной правде // Русский Харбин, запечатленный в слове: сборник научных работ. – Благовещенск. – 2012. – С. 148–166.
2. Витковский Е. Формула бессмертия. Очерк жизни и творчества русского поэта Арсения Несмелова. – Режим доступа: <https://unotices.com/book.php?id=128451&page=1>
3. Голенищев - Кутузов И. Н. Русская литература на Дальнем Востоке // Русский Харбин. – М. : Изд. - во МГУ: Наука, 2005.
4. Жиленко І. Р. А. Чекмановський і Р. Гуль: «втрачене покоління» у горнилі війни // Наукові праці Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. Випуск 44. – Кам'янець - Подільський: Аксіома, 2017. – С. 15–18.
5. Забияко А. А., Девичкин А. О. Проблема «натуралистического текста» в творчестве А. Несмелова // Вестник АмГУ. – 2011. – Вып. 52. – С. 148–156.
6. Иващенко Е. Г. Военная проза Арсения Несмелова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2007. – № 4 (16). – С. 168–171.
7. Несмелов А. И. Короткий удар / А. И. Несмелов. Собрание сочинений. В 2 т. – Т. 2 : повести и рассказы, мемуары / А. И. Несмелов; под ред. Л. М. Суриса. – М.– Берлин: Директ - Медиа, 2016. – С. 273–312.
8. «Прошедший все ступени»: А. Несмелов // В. В. Агеносов. Литература русского зарубежья (1918–1996). – М.: Терра. Спорт, 1998. – С. 265–279.
9. Толстой Л. Н. Севастопольские рассказы; Казаки; Поликушка. – М.: Худож лит., 1986. – 352 с.
10. Ремарк Э. М. На Западном фронте без перемен: Роман. – Режим доступа: <http://edu.kharkivosvita.net.ua/files/na-zapadnom-fronte-bez-peremen.pdf>

© Жиленко И. Р., 2017

Княшко В.А.

студентка 3 курса КубГУ

г. Краснодар, РФ

Научный руководитель: **Зиньковская А.В.**

доктор филологических наук, КубГУ,

г. Краснодар, РФ

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО - СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ 50 - Х ГОДОВ XX ВЕКА В АМЕРИКЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМА НА ДЖ.Д. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»)

Аннотация

В данной статье описаны и проанализированы наиболее употребительные выражения разговорного английского языка, вошедшие в повседневную речевую практику в 50 - х годах XX века. Тем не менее, описанные в статье слэнговые выражения активно используются в современном языке, поэтому данная статья представляется актуальной.

Целью данной работы являются выявление и изучение наиболее употребительных выражений американского варианта разговорного английского языка и выявление лексико - семантических особенностей речи 50 - х годов XX века.

При написании работы были использованы следующие методы исследования: анализ и синтез, изучение литературы по теме и обобщение данных.

Результатом данного исследования является описание наиболее употребительных неформальных выражений английского языка и выявление лексико - семантических особенностей речи 50 - х годов XX века на основе текста произведения Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи».

Вывод: словарный состав английского языка 50 - х годов XX века изобилует неформальными выражениями, характеризующими поколение «встревоженного реализма», переживающего серьезные изменения в социальной жизни.

Ключевые слова:

Лексико - семантические особенности, английский язык, XX век, Сэлинджер, Над пропастью во ржи, слэнг, разговорный английский язык.

Художественный текст обладает рядом уникальных, присущих лишь ему особенностей, позволяющих идентифицировать его в ряду других существующих текстов. По определению «Словаря литературоведческих терминов» С. П. Белокуровой «художественный текст – это отдельное в высшей степени индивидуальное произведение художественной речи, написанное на данном языке, а так же целостная единица в системе подобных текстов»[1].

Во - первых, художественный текст имеет креативную природу, то есть, описанная в тексте реальность создана автором и носит вымышленный, условный характер.

Во - вторых, представленная в художественном тексте действительность соотносится с жизненной реальностью лишь косвенно, опосредованно. Автор отображает и изменяет художественную реальность в соответствии со своими целями и намерениями. Этот признак получил название фикциональность. Именно он отличает художественные тексты от текстов других функциональных стилей. Следующей особенностью художественного

текста является эстетичность. Согласно Шмид, эстетичность – это способность текста эстетически воздействовать на читателя и вызывать его ответную реакцию[2]. Сочетание двух вышеупомянутых признаков – фикциональности и эстетичности – позволяет судить о степени зрелости художественного произведения.

В - третьих, художественный текст отличается тем, что «все стремится стать мотивированным со стороны значения. Здесь все полно внутреннего значения и язык означает сам себя независимо от того, знаком каких вещей он служит. На этой почве объясняется столь характерная для языка искусства рефлексия на слово...»[3] Именно слово является основной функциональной единицей художественного текста. Каждой эпохе, каждому историческому периоду соответствует свой словарный состав, находящийся отражение в художественном произведении.

50 - е годы XX века – неоднозначный период в истории американской литературы. После Второй Мировой войны Америка, находящаяся в экономически и политически нестабильном состоянии, порождает литературные произведения, запечатлевающие то, чему один из крупнейших английских американистов М. Брэдбери дал название «встревоженный реализм». В этом определении собраны «страх перед ядерной угрозой, потеря исторического оптимизма, отчуждение личности, чувство "неправильности", "фальшивости" американской жизни того времени...»[4]

Роман Джерома Сэлинджера «Над пропастью во ржи» является наиболее ярким примером описанного выше литературного явления, характерного для послевоенной Америки. Роман написан от первого лица. Повествователем является Холден Колфилд, нью - йоркский подросток, ищущий свое место в мире. Переживания и трудности главного героя облачены в особый язык, использующий не только общеупотребительную лексику, но и жаргонизмы, молодежный слэнг.

Повествование романа начинается с момента исключения подростка из очередной престижной школы. Он предполагает, что читателю прежде всего будет интересно узнать информацию о самом герое – о месте его рождения, детстве, родителях, то есть изучить «all that David Copperfield kind of crap[5]»(все эту дэвид - копперфилдовскую мусть)[6]. В данном высказывании повествователь ссылается на роман Чарльза Диккенса «Дэвид Копперфилд», в котором главный персонаж подробно, с большим количеством деталей представляет свою биографию. Заметим, что мальчик весьма образован, потому как может проводить параллели с весомыми, значимыми литературными произведениями. Вместе с тем в речи героя присутствует неформальное выражение «kind of», используемое для описания предмета или явления, сведения о котором не достоверны или не до конца известны говорящему. К тому же, в данной фразе присутствует разговорное существительное «стар», означающее «чепуха», «ерунда», «мусть». Таким образом подросток выражает пренебрежение к принятым в обществе формальностям.

Продолжая повествование, герой говорит о своем намерении рассказать читателям лишь о «this madman stuff» [5], то есть о «сумасшедшей истории»[6], приключившейся прошлым Рождеством. В электронном словаре Cambridge Dictionary слово «madman» относится к разряду «Disapproval», то есть осудительных слов, и означает объект, чье поведение можно описать как странное, бесконтрольное и опасное[7]. «Stuff» с течением времени изменило свое значение и в данном контексте выступает в роли неформального, обозначающего нечто, о чем говорящий упоминает в общих чертах, не конкретизируя, не уточняя детали[7].

После вышеупомянутой истории рассказчика отправили «отдыхать и лечиться»[6]. Для объяснения этого подросток использует выражение «take it easy», классифицирующееся электронным словарём Cambridge Dictionary как неформальное и выражающее намерение расслабиться, отдохнуть и успокоиться.

Говоря о машине своего брата, повествователь использует выражение «one of those little English jobs», которое переводится Райт - Ковалёвой как «английская штучка». Слово «job» в процессе частичной десемантизации расширило ряд семантических значений и стало обозначать в разговорной речи, кроме всего прочего, различные предметы или явления.

Уже в третьем предложении второй главы читатель встречается с фразой «they got a bang out of things». Электронный словарь Merriam - Webster относит выражение к разряду неформальных и определяет значение как «наслаждаться чем - либо, получать сильное удовольствие»[8]. Данное выражение использовано для описания довольно пожилой четы Спенсеров, к которым подросток относится с явным пренебрежением.

Характеризуя своего учителя истории, мистера Спенсера, Холден употребляет слово «ratty» применительно к халату, надетому на старике. В британском варианте разговорного английского языка оно означает «в плохом настроении, раздражительный». В результате семантических изменений, произошедших в языке, в американском варианте разговорного английского языка данное слово получило новое значение – «старый и находящийся в плохом состоянии».

Следующее выражение, дающее представление об особенностях речи 60 годов XX века, - «a sort of a wise guy». Данную фразу можно разделить на два значимых компонента: «a sort of» совпадает по значению с рассмотренным выше «a kind of» и используется для обозначения чего – либо примерно, не конкретизируя; второй компонент – «wise guy» - обозначает человека, старающегося казаться умнее, чем он есть на самом деле, раздражая при этом окружающих. Оба эти выражения относятся к разряду неформальных.

Стоит отметить, что герой Сэлинджера является типичным представителем своей эпохи, таким образом, можно сделать вывод, что поколение «встревоженного реализма» состоит из довольно высокоинтеллектуальных представителей, способных дать реальную оценку своему времени, используя не только прямые выражения и слова в их прямом значении, но и с помощью неформальных фраз, дающих зачастую в силу своей яркой эмоциональной окраски гораздо более полное представление об отношении говорящего к высказыванию.

В рамках данной работы была рассмотрена лишь некоторая часть наиболее ярких неформальных выражений, характеризующих языковую среду американской молодежи 50 - х годов XX столетия. К тому же, рассмотренные примеры являются актуальными с точки зрения их использования в современном английском языке.

Список использованных источников:

1. Белокурова С. П., Словарь литературоведческих терминов: Учебное пособие, / Спб.; Паритет, 2006. 314 с.
2. Шмид В. Ш 73 Нарратология. - М.: Языки славянской культуры, 2003. - 312 с.
3. Винокур Г.О. Об изучении языка литературных произведений // Избранные работы по русскому языку. — М., 1959. — С. 248 — 249.
4. Издательство «Лицей»[Электронный ресурс] URL: http://licey.net/free/15-analiz_proizvedenii_zarubezhnyh_pisatelei_biografii_inostrannyh_pisatelei/62-amerikanskaya_

literatura / stages / 2166 - dzhd _ selindzher _ roman _ nad _ propastyu _ vo _ rzhi.html (Дата обращения 14.11.2017)

5. Сэлинджер, Джером Дэвид. Над пропастью во ржи: книга для чтения на английском языке. – Санкт - Петербург : Антология : КАРО, 2016. – 288 с. – (Modern Prose)

6. Над пропастью во ржи : роман / Джером Д. Сэлинджер ; [пер. с англ. Р. Райт - Ковалевой]. – М. : Эксмо ; СПб.: Домино, 2012. – 272 с. – (Pocket book).

7. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] URL: <https://dictionary.cambridge.org> (Дата обращения: 14.11.2017)

8. Merriam - Webster Dictionary [Электронный ресурс] URL: <https://www.merriam-webster.com> (Дата обращения: 14.11.2017)

© Кияшко В. А., 2017

Ларионова Е.В.

К.филол.наук

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского, г. Саратов

АББРЕВИАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЖАРГОНИЗМОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

Аннотация: В компьютерном жаргоне словообразование в высшей степени подвижно и активно. Анализ материала дает возможность утверждать, что приемы формирования компьютерного жаргона разнообразны. Одним из продуктивных способов номинации в области компьютерного жаргона является именование компьютерных реалий посредством различных видов аббревиации.

Ключевые слова: компьютерный жаргон, словообразование, аббревиация.

Лексически компьютерный жаргон чрезвычайно богат, и его жаргонное словообразование питается общеразговорными моделями и средствами. В процессе создания компьютерных жаргонизмов обнаруживается тесная связь лексического и словообразовательного уровней языка. В компьютерном жаргоне словообразование в высшей степени подвижно и активно. Способы словообразования черпаются компьютерным жаргоном в самой словообразовательной системе того или иного языка. В свою очередь, в известные словообразовательные приемы вливается все новый и новый лексический материал и, таким образом, на обширном лексическом языковом материале компьютерного жаргона активизируется словотворчество [1, с.130]. Анализ материала дает возможность утверждать, что приемы формирования компьютерного жаргона разнообразны [3].

Одним из продуктивных способов номинации в области компьютерного жаргона является именование компьютерных реалий посредством различных видов аббревиации. В исследуемых языках действуют многие разновидности этого способа словообразования, наиболее распространены из них следующие. Например, в русском компьютерном жаргоне можно обнаружить производные, состоящие из начальной части нескольких слов: *сисоп* – системный оператор; или производные, состоящие из названий начальных букв каждого слова, например, в русском компьютерном подязыке: *ОС* или синоним *ОСа* –

операционная система, во французском компьютерном жаргоне: *mel* (от фр. *message électronique*) – электронная почта. Английский и французский компьютерный жаргон также обнаруживают производные, состоящие из начальных букв каждого слова, например, широко известная аббревиатура *FAQ*, которая в английском языке расшифровывается как *Frequently Asked Questions* (а также есть ее синоним *FAQL* от англ. *FAQ list*), а во французском как *Foire Aux Questions*. В английском компьютерном сленге обнаруживается аббревиатура *AIDS*, которая, однако, расшифровывается как *An Infected Disk Syndrome* – синдром зараженного диска. Очевидно, что именно эти примеры демонстрируют, что грань между профессионализмом, с одной стороны, и жаргоном / сленгом, с другой стороны, весьма зыбка и расплывчата. Для нас решающим фактором отнесения этих единиц к жаргонизмам является их фонетическая мимикрия, приводящая к сходству со словами, реально существующими в языке.

Очень популярен и такой вид аббревиации, как акронимы, особенно у английских компьютерных пользователей. Русские и французские пользователи тоже употребляют жаргонизированные акронимы при написании Интернет - почты. Русский и французский компьютерный жаргон заимствуют английские акронимы. Приведем следующие примеры акронимов: *AFAIK* (As Far As I Know) – насколько мне известно; *ASAP* (As Soon As Possible) – насколько это возможно; *BOT* (Back On Topic) – вернемся к теме; *FYI* (For Your Information) – к твоему сведению; *LTNT* (Long Time, No Type) – столько времени прошло, а от тебя ни строчки; *WBW* (With Best Wishes) – с наилучшими пожеланиями.

Производное может быть образовано и посредством телескопического способа словообразования, например, *програзм* – состояние высшего удовлетворения от программирования, *Компьютерра* – название компьютерного журнала. Английский язык компьютерных пользователей дает такие примеры телескопии, как *gubbish* или *rubbage* (от англ. *garbage* – мусор и *rubbish* – чепуха) – хлам, бессмыслица, так говорят, когда в компьютере происходит что-то непонятное, необъяснимое [4]. Еще один пример телескопии в английском компьютерном подязыке – лексема *luser* (от англ. *loser* – потерпевший поражение и *user* – пользователь) – неудачный пользователь. Английское новообразование *netizen* также образовано с помощью телескопии от слов *network* и *citizen*, семантика которого дословно – «житель сети». Во французском компьютерном жаргоне примером телескопического или вставочного способа словообразования является лексема *pourriel* (от фр. *POU*belle – урна и *cou*RRIEL – электронная почта), значение которой – «надоедливая электронная почта, часто неинтересная, состоящая в основном из рекламы и присылаемая очень многим интернетчикам».

Не менее продуктивным способом словообразования, чем контаминация, в компьютерном жаргоне является сокращение, или усечение. В языке компьютерных пользователей данный прием наглядно иллюстрируется следующим образом: 1. Апокопа: *комп* – компьютер; *проц* – процессор; *admin* (от англ. *administrator*) – системный администратор; *doc* (от англ. *documentation*) – документация (например, к программе); *char* (от англ. *character*) – символ; во французском жаргоне компьютерных пользователей *visu* (от фр. *visuel* – зрительный, визуальный) – совет программы - помощника на экране компьютера; *tel-tel* (*tel écran* – *tel écrit*) – дословно «что видишь, то и получишь», просмотр документа на экране компьютера, для того, чтобы узнать, в каком виде он будет напечатан; 2. Аферезис: в русском подязыке примером аферезиса является лексема с морфонологическим изменением внутри корня *путер* – компьютер; в английском – *worm* (от англ. *tapeworm* – ленточный червь) – вирус, распространяющий сам себя по электронной сети; 3. Синкопа: *проца* – программа. Сокращенные слова в компьютерном жаргоне могут производиться и комбинированным способом, когда усечение основы

сопровождается суффиксацией. Именно синтетичность русского языка дает возможность подобных образований. Например, жаргонизмы - существительные мужского рода *дизик* (от *дисассемблер*) и *процик* (от *процессор*) образованы посредством усечения основы и добавлением суффикса *-ик*, имеющим уменьшительное значение, обычно сопровождающееся экспрессией ласкательности, реже – уничижительности. Жаргонизм *конфа*, сущ.ж.р. (конференция новостей) образован также посредством усечения, но уже с добавлением флексии женского рода *-а*.

Следующей разновидностью аббревиации является универбизация. Здесь можно представить такие русские компьютерные жаргонизмы, как *аркадник* (сущ.м.р.) – аркадная игра; *бегучка / бежучка* (сущ.ж.р.) – бегущая строка; *бродилка* (сущ.ж.р.) – компьютерная игра стиля *Quest*; *исходники* (сущ.мн.ч.) – исходные тексты программ; *материнка* (сущ.м.р.) – материнская плата; *прикладуха / прикладушка* (сущ.ж.р.) – прикладная программа. Английский компьютерный жаргон представлен лексемой *edutainment* (от англ. *education* – обучение и *entertainment* – развлечение) [2, с.77]. Французский компьютерный жаргон представлен таким жаргонизмом, образованным с помощью универбизации, как *courriel* (от фр. *courier électronique*) – электронная почта.

Таким образом, производство сокращенных слов активно в компьютерном жаргоне, что объясняется желанием быстро передать как можно больше информации, что и усиливает действие закона речевой экономии.

Список использованной литературы

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2001.
2. Гукин Дэн, Гукин Сандра Хардин. Иллюстрированный компьютерный словарь для «чайников». Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2001.
3. Лушникова Е.В. Экстра - и интралингвистические факторы формирования компьютерного жаргона (на материале русского, английского и французского языков). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Саратов. 2003. 169с.
4. The New Hacker's Dictionary. Second Edition. Compiled by Eric S. Raymond. London, England, 1996. – p. 257.

© Ларионова Е.В., 2017

Латышова Е.В., Филькина Н.С., студентки 5 курса
Каштанова П. В., к.ф.н., доцент кафедры русского языка
и методики преподавания русского языка, филологический факультет
МГПИ, г. Саранск, Российская Федерация

СИНТАКСИЧЕСКИЕ МОДИФИКАЦИИ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА НЕСОБСТВЕННО - ПРЯМОГО ДИАЛОГА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ)

Аннотация

В статье рассмотрены грамматические свойства и синтаксические модификации несобственно - прямого диалога, что имеет большое значение для организации нарративного плана художественного повествования.

Ключевые слова

Несобственно - прямая речь, несобственно - прямой диалог, синтаксические модификации, унифицированные формы, компрессия, нарративный план.

Одной из разновидностей несобственно - прямой речи является несобственно - прямой диалог.

Наиболее подробно синтаксические модификации и разновидности несобственно - прямого диалога рассмотрены в книге Н. А. Кожевниковой «Несобственно - прямой диалог в художественной прозе» [3]. Именно на выводах, представленных в данной работе, мы будем основываться в рамках настоящей статьи.

Несобственно - прямой диалог, отмечает исследователь, можно найти уже у А. С. Пушкина. Например, посредством несобственно - прямого диалога передается разговор Ленского и Ольги.

По наблюдениям Н. А. Кожевниковой, «в несобственно - прямом диалоге используются и прямые, и не прямые формы лица, в зависимости от соотношения которых можно выделить два типа диалога. В одном типе несобственно - прямого диалога реплика лица, в сознании которого преломлен диалог, остается неизменной, реплика его собеседника трансформируется. Соответственно в одной реплике использована прямая, в другой не прямая форма лица» [3, с. 284].

Подобное употребление форм лица встречается чаще всего в диалогах, передающих повествование от первого лица, т. е. в тех, в которых рассказчик говорит о самом себе. Совпадение говорящего и слушающего в одном лице особенно отчетливо и наглядно, когда воспроизводится вопросно - ответный диалог, в котором вопрос обращен к повествователю. Например:

В середине дня звонок телефона. Высокий, быстрый и, как мне показалось, малопочтительный мужской голос просит меня, Геннадия Сергеевича, и затем представляется: следователь имярек. Не могу ли я прибыть завтра по такому - то адресу для разговора? Могу. Свободен ли я часов так, что ли, ну, скажем, в половине одиннадцатого? Вполне. Значит, договорились. До завтра (Ю. Н. Трифонов, «Предварительные итоги»).

Хотя формы местоимений и глаголов выравниваются в обеих репликах, совпадающие местоимения качественно отличны друг от друга – в одной реплике используется прямая, в другой – не прямая форма лица. Реплика одного персонажа содержит прямое употребление лица, в репликах другого формы лица трансформированы: первое лицо заменяется третьим.

Для второго типа несобственно - прямого диалога, обычно в повествовании от третьего лица, характерна унификация форм лица в репликах обоих персонажей. Унифицированные формы лица не равнозначны. Третье лицо вытесняет и форму первого, и форму второго лица. Например:

Вошла горничная и спросила: не помешает она мсье, если начнет убирать комнату? Нет, не помешает (М. Горький, «Жизнь Клима Самгина»).

В этом примере третье лицо в реплике горничной соответствует форме первого лица, в реплике Самгина – форме второго лица.

Непрямые формы лица употребляются и в повествовании от первого лица, если повествователь говорит не о себе, например, в том случае, когда от повествователя исходит вопрос, обращенный к другому участнику диалога, например:

Севанский настоящий провожает нас до пристани. Не нужно ли ему в Еленовку подъехать на катере? О нет, спасибо. Он тридцать пять лет не покидал острова и не собирается (М. Кольцов, «В тени Арарата»).

Третье лицо в первой реплике соответствует второму лицу, во второй – первому.

Замена лица – основной признак несобственно - прямого диалога, оформляющего его как самостоятельный способ передачи чужой речи. Но подчинение реплик диалога воспринимающему сознанию персонажа может выражаться и в заменах более частного характера. Местоимениям в прямой форме в несобственно - прямом диалоге может соответствовать не только местоимение третьего лица, но и имя собственное, которое создает более четкую смысловую отнесенность реплик. Так, Н. А. Кожевникова указывает, что «имя как вариант местоимения позволяет избежать нагнетания местоимений с разными значениями, в некоторых случаях снимает возможность двойного толкования местоимений и т. д. [3, с. 288].

Как отмечает И. В. Артюшков, «имена личные также демонстрируют высокий прагматический потенциал внутри несобственно - прямой речи, в том числе и несобственно - прямого диалога, который реализуется благодаря ее изобразительно - выразительным возможностям. Они, в свою очередь, реализуют функцию более высокого прагматического уровня – функцию компрессии информации» [1, с. 18].

Необходимо отметить, что компрессия текстовой информации осуществима лишь в данной форме речи, т. к. в авторской или прямой формах речи личные имена лишены той мотивационной направленности, которую они приобретают в несобственно - прямой речи.

Говоря о синтаксических модификациях несобственно - прямого диалога, следует отметить, что в непрямой форме могут передаваться две ситуации общения – диалог, протекающий непосредственно, и диалог, воспроизводимый ретроспективно. Они отличаются друг от друга разной временной отнесенностью и разным местом в сознании персонажа. Если диалог, воспроизводимый непосредственно, представляет собой реплики двух персонажей, участвующих в действии, и отнесен ко времени разворачивания событий, то диалог ретроспективный включен тем или иным образом в переданную предысторию персонажа, оторван от конкретной ситуации речи и существует теперь только как факт сознания персонажа.

Ярким примером подобного ретроспективного диалога может послужить несобственно - прямой диалог из повести В. Ф. Пановой «Спутники»:

Его мобилизовали. Позвольте! У него слабое здоровье! Что ж, он будет служить в санитарном поезде. Но он не хирург! Он не умеет извлекать пули и накладывать гипс! Это сделают другие; а он будет возить раненых и смотреть за ними в дороге, чтобы не болели, чтобы выздоравливали. И пусть не беспокоится – при надобности его научат и пули извлекать....

Представленный диалог включен в предысторию персонажа и представляет собой факт его внутренней речи.

Таким образом, одним из условий существования ретроспективного диалога является его включение в несобственно - прямую речь или в несобственно - авторское повествование,

которые находятся в разных плоскостях, чем обусловлено создание особого изобразительно - экспрессивного эффекта в тексте – ослабления диалогичности или усиления драматизации повествования.

Несобственно - прямой диалог имеет большое значение для организации нарративного плана художественного повествования, поэтому необходим комплексный подход к изучению данного явления, разграничения несобственно - прямого диалога от других видов диалога, а также выделения его из других форм несобственно - прямой речи с учетом грамматических свойств и возможных синтаксических модификаций.

Список использованных источников

1. Артюшков, И. В. Внутренняя речь и ее изображение в художественной литературе : на материале романов Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого : автореф. дис. . . . докт. фил. наук / И. В. Артюшков. – М., 2004. – 22 с.

2. Винокур, Т. Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т. Г. Винокур. – М. : Наука, 1990. – 266 с.

3. Кожевникова, Н. А. Несобственно - прямой диалог в художественной прозе / Г. А. Кожевникова // Синтаксис и стилистика. – М. : Наука, 1976. – С. 283 - 300.

© Латышова Е.В., Филькина Н.С., Каштанова П. В., 2017

Лонская А.Ю.,
аспирант I курса
кафедры русского языка
и методики его преподавания
РУДН,
г. Москва, Российская Федерация

КОНЦЕПТ «ОБРАЗ ВЛАСТИ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: Цель данной статьи – рассмотреть особенности репрезентации концепта «образ власти» в современной русской культуре с позиций лингвокультурологии. Основными методами исследования являются лингвокультурологический анализ, метод наблюдения, описательный метод, метод классификации, сопоставительный метод. В статье были проанализированы теоретические работы, посвящённые изучению понятия концепта в современной лингвокультурологии, анализу образа власти в языковой картине мира россиян, описанию особенностей влияния традиционной культуры на формирование того или иного образа власти. Анализ теоретических материалов показывает, что концепт «образ власти» в контексте российского общества складывается на основе исторических, культурных, языковых традиций России.

Ключевые слова: концепт, образ власти, лингвокультурология, русская культура.

Образность является не только неотъемлемой частью человеческого мышления, но и одной из важнейших черт художественной речи. Формирование того или иного образа

происходит на основе языковых и культурных концептов, существующих в обществе. Язык позволяет выражать, обозначать различные явления, объекты культуры, выступая при этом своеобразным орудием создания, развития и хранения культуры. В современной науке о языке главенствует идея антропоцентризма, на основе которой язык изучается в тесной связи с человеком, где «предстает не безликой системой различительных единиц, а духовной активностью человека, связанной с его миропониманием и знанием о мире» [1, с.238].

Предмет данного исследования – анализ мини - концептов и лингвокультурологических деталей, актуализирующих концепт «образ власти» в сознании современных россиян.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения особенностей концепта «образ власти», как одного из важнейших составляющих языковой картины мира современного человека.

Методологической основой данного исследования послужили работы В.В. Воробьева, Г.В. Смирновой, так как материал статьи изучался с позиций лингвокультурологического описания и концептологии [2,3].

Цель работы – выявить характерные черты концепта «образ власти» в современной русской культуре.

В соответствии с заданной целью автором предпринята попытка проанализировать теоретические работы, посвящённые вопросам актуализации концепта «образ власти» в современной русской языковой картине мира с позиций лингвокультурологии.

В качестве методов исследования использовались лингвокультурологический анализ, метод наблюдения, описательный метод, метод классификации, сопоставительный метод.

Материалом исследования послужили научные работы, посвящённые изучению вопросов русской лингвокультурологии, актуализации концепта «образ власти» на базе русской культуры.

Наука о связи языка и культуры – лингвокультурология – позволяет исследователям определять причину появления той или иной образности, основываясь на мышлении социума. В.В. Воробьев определяет лингвокультурологию, как науку о «взаимосвязи и взаимодействии культуры и языка в его функционировании и отражении этого процесса как целостной структуры единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [2, с. 23]. По мнению автора, лингвокультурология как наука акцентирует своё внимание на категоризации реального мира с помощью концептов, образующих некую языковую картину мира. Объектом лингвокультурологии выступает исследование взаимосвязи языка и культуры с позиций лингвистики, психологии, этнографии и культурологи [4].

Если рассматривать образ власти, существующий в современной России с позиций лингвокультурологии, то важным представляется изучение появления различных мини - концептов, а также лингвокультурологических деталей, описывающих данный образ, их языкового выражения, значения для культуры. Язык любой нации призван создавать, хранить, транслировать существующие культурные коды. По мнению П.А. Гильдебрандта: «Культурный код определяет набор образов, которые связаны с каким - либо комплексом стереотипов в сознании» [4, с.4]. Образ в культуре может сознательно пониматься обществом, подвергаться анализу, описанию, быть обозначенным,

интерпретированным. Кроме того, образы могут существовать на уровне бессознательного, влияя при этом на поведение носителя культуры, проявляясь в его поступках.

Концепт «образ власти» формируется на базе национальной культуры, создающей множество языковых концептов. Термин «концепт» является отражением одного или нескольких признаков изучаемого объекта. В процессе мышления концепты предстают как идеальные, абстрактные единицы, которыми оперирует человек. По мнению Г.В. Смирновой концепты «являются результатами всей деятельности человека и познания им окружающего мира. Они отражают содержание полученных знаний, являясь «квантами» знания» [2, с. 90]. Если рассматривать процесс репрезентации образа власти в современной языковой картине мира с позиций лингвокультурологии, то любая передача информации будет представлять собой обмен концептами.

Существование языковых концептов позволяет индивидууму передавать различные знания о мире. Появление концептов обусловлено практической деятельностью человека, его познавательной, мыслительной деятельностью, вербальным и невербальным общением. Язык в данной ситуации выступает как способ выражения концепта. В. И. Карасик описывает концепт как первичное культурное социопсихическое образование в коллективном сознании, опредмеченное в той или иной языковой форме [5]. Взаимодействие национальных традиций, религии, идеологии, исторического опыта, системы ценностей, образов культуры способствует формированию концепта. Н. Д. Арутюнова утверждает, что «базой для образования концепта служат лишь те явления реальной действительности, которые становятся объектом оценки, а для того, чтобы оценить объект, человек должен «пропустить» его через себя» [6].

На наш взгляд, концепт «образ власти» занимает значительное место в языковой картине мира современного россиянина. Исследования образа власти в контексте развития русской культуры показывают, что российское общество аполитично, патриархально, консервативно, не смотря на стремление некоторой его части к социальному либерализму [7]. Образ власти рождается на основе перечисленных особенностей русской культуры, складывается из мыслительных мини - концептов, имеющих национальную специфику, базирующихся в процессе создания на человеческом сознании, картине мира социума. Ф.М. Достоевский писал о том, что «люди из народа, с которыми он сталкивался, были в большинстве своем настроены аполитично и разделяли веру в царя как народного заступника» [8, с.23]. Данное замечание писателя находит своё отражение в современных работах, посвящённых вопросам изучения образ власти в российской культуре как публицистических, так и научных [7,9,10].

В контексте актуализации концепта «образ власти» в современном российском обществе особое место влияние СМИ на формирование тех или иных лингвокультурологических деталей данного концепта. Е.В. Бурова утверждает, что «власть и общество взаимодействуют в публичном, коммуникационном пространстве, и, следовательно, основная часть общества имеет дело с публичным образом власти, который является результатом информационной и пиар - деятельности СМИ и пиар - структур» [11, с.137]. Концепт «образ власти» транслируемый с помощью пиар - технологий, способствующих появлению конкретной интерпретации решений власти, принципов её деятельности, взаимосвязи с социумом, понимается автором как результат социальной коммуникации, который формируется в процессе взаимодействия власти и общества.

По мнению А.А. Шабановой концепт «образ власти» складывается в современной русской языковой картине мира из мини - концептов прагматического, морально - этического, субъективно - психологического, религиозно - философского толка [12, с. 173]. Автор утверждает, что основной лексико - семантической составляющей концепта «власть» являются прагматическая группа, морально - этическая, субъективно - психологическая группы лексики, в которые входят лексические единицы, иллюстрирующие взаимодействие человека с социумом, окружающим миром. Так, автор отмечает, что в русском языке для реализации концепта «образ власти» активно используются различные ассоциаты, связанные с политической деятельностью, средствами управления, семейно - родственными отношениями. Образ власти рассматривается представителями русской культуры как средство для получения материальных, имущественных благ, повышения социального статуса, совокупность определённых моральных ценностей. Презентация данного образа в языковой картине мира современного россиянина может быть связана с субъективной и индивидуальной оценкой различного уровня экспрессивности.

Е.В. Кипенко отмечает, что в формировании концепта «образ власти» в современной русской лингвокультуре участвуют метафорические модели с лингвокультурологическими деталями, отражающими агрессивность, опасность, тревожность. Основываясь на исследовании автора, посвящённом образу власти в современных российских СМИ, мы пришли к выводу, что языковой картине мире русского человека концепт «образ власти» актуализируется с помощью мини - концептов, репрезентирующих «неправдоподобие происходящего, неестественность, лживость политиков, излишнюю карнавальность находящихся в центре общественного внимания событий» [1, С.244].

Таким образом, концепт «образ власти» в русской культуре базируется на традиционных, психологических, культурных, лингвистических особенностях российского общества. Анализ литературы по обозначенному вопросу показал, что на современном этапе развития российского общества концепт «образ власти» наполнен преимущественно негативными коннотациями. Данный концепт является социальным, медийным продуктом взаимодействия народа и власти, создаётся на основе культурных, этических, субъективных представлений современного человека о политической жизни страны.

Список использованной литературы:

1. Кипенко Е.В. Лексическая объективация концепта «власть» в языке газеты «Комсомольская правда» // Вестник ТГУ. Гуманитарные науки. Филология – №4 – 2010 – с. 238 – 245.
2. Воробьёв В.В. Лингвокультурология — М.: Издательство РУДН, 2006. с. 112.
3. Смирнова Г.В. Понятие концепта в лингвокультурологии // Вестник МГЛУ. – №24 – 2010 – с. 87 – 93.
4. Гильтебрандт П. А. Мысли о народной психологии // Филологические записки. — Воронеж, 1865. — Вып. I. — с. 1 - 4.
5. Карасик В. И. Языковой крут: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 109 с.
6. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. – 204 с.

7. Копылов С. Россияне демонстрируют аполитичность // Русская правда – 02.10.2017 – с. 2.
8. Фридендер Г. Достоевский и мировая литература. – М., 1979. – с. 23.
9. Кротов Я.Г. Богочеловеческая комедия [Электронный ресурс] – URL: [http:// yakov.works / russian _ oglavleniya / index.htm](http://yakov.works/russian_oglavleniya/index.htm) (дата обращения: 20.11.2017).
10. М.Н. Кокаревич, Ю.А. Кучерук Основные культурообразующие доминанты русской культуры // Вестник ТГПУ. Гуманитарные науки. Философия и теория культуры – №4 – 2006.
11. Бутова Е.В. Информационные ресурсы власти как инструменты транслирования её образа // Гуманитарный вектор. Серия: Политология. – №2 – 2013 – с. 135 – 139.
12. Шабанова А.А. Репрезентация концепта «власть» в современной русской языковой картине мира // Вестник Челябинского государственного университета. Филология – № 55 – с. 172 - 175.

© Лонская А.Ю., 2017

Муха А.В.
магистрант 2 курса РГЭУ (РИНХ),
г. Ростов - на - Дону, Российская Федерация
Римденко О.И.
магистрант 1 курса РГЭУ (РИНХ),
г. Ростов - на - Дону, Российская Федерация

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБЛАСТНОГО РОССИЙСКОГО ГОРОДА В ФЕДЕРАЛЬНЫХ СМИ

Аннотация

В статье рассматривается освещение жизни городов России с точки зрения журналистского текста, стоит заметить, что есть примеры абсолютно разного подхода к освещению региональных новостей. В некоторых материалах присутствует очень качественный анализ события с учетом особенностей региона, а в других автор материала отказывается от такого анализа совсем, уделяя все внимание только самой проблеме, без контекста. Примечательно, что материалы обоих из этих типов встречаются во всех рассмотренных изданиях.

Ключевые слова

Федеральные СМИ, медиаобраз, региональные новости, издание, материал.

Рассмотрим для начала материал, опубликованный в газете «Коммерсант» под заголовком «Из Сочи выжали все сроки». Этот материал посвящен строительству жилья в городе Сочи, которое не связано с Олимпиадой. В самой теме есть указание того, что речь здесь должна идти о Сочи не в ключе масштабного мирового события, а о самом городе — о тех аспектах его жизни, которые не имеют прямого отношения к Олимпиаде. Автору материала удалось подчеркнуть местную специфику: «Девелоперы Сочи, которым из - за подготовки города к Олимпийским играм пришлось заморозить строительство жилья, все -

таки смогут достроить свои объекты до 1 декабря 2013 года. Но застройщики должны взять на себя обязательство в случае срыва сроков ежедневно выплачивать неустойку в сумме 10 тыс. руб. за каждый кв. м недостроенного здания. Поскольку себестоимость строительства в Сочи оценивается в 60 тыс. руб. за 1 кв. м, это огромный штраф. Часть девелоперов уже предпочли законсервировать свои объекты». Здесь мы получаем информацию о том, как соотносится введенный штраф с местными затратами на строительство и видим вывод, что штраф огромен, что самое ценное, в понимании именно сочинских застройщиков. Это и позволяет читателям оценивать, как федеральная мера проявляется «на месте». И также мы находим позицию части самих девелоперов, которые уже решили законсервировать строительство. Так, эти две детали именно из городской жизни дают нам понять состояние процесса. Приводится решение федеральных властей на этот счет и реакция местного сообщества: «Мораторий на строительство в зоне олимпийского гостеприимства в период с 1 января 2013 года до июля 2014 года прописан в принятом в декабре 2007 года федеральном законе... около 20 застройщиков Сочи направили в правительство РФ и Госдуму письмо, в котором просили перенести вступление моратория минимум на октябрь этого года либо отменить его вовсе». А также опыт внутригородского решения вопроса: «Мэр Сочи Анатолий Пахомов в начале этого года обещал сократить границы зоны гостеприимства, что позволило бы некоторым девелоперам завершить свои проекты без оглядки на жесткие сроки. Этот вопрос собрание депутатов Сочи должно было рассмотреть 21 февраля, затем заседание было перенесено на 28 февраля, но обсуждение так и не состоялось» [1, С.132]. Прочитав этот материал, мы понимаем, какие проблемы решает город в связи с важным событием, как на этот счет ведут себя федеральные органы власти и как реагируют на эту ситуацию бизнес и администрация города. Статья с сильным деловым и экономическим уклоном вместила очень хорошее описание внутригородской жизни, точнее, тех ее деталей, которые важны для понимания этой проблемы.

Следующий пример — это заметка на общественную тему. Статья в «Независимой газете» о Приморском крае называется «Ветераны вышли на тропу протеста». Для малонаселенного Приморья это немало, если учесть, что требования митингующих разделяют практически все действующие офицеры, солдаты и сержанты, ветераны военной службы, их жены и дети». Журналист дает оценку массовости митингов с точки зрения местных условий, подчеркивая при этом, сколько еще людей в регионе согласны с этим - приводит состояние общественного мнения. Также автор указал, что «в ближайшее время митинги и пикеты с требованием улучшить медицинское и жилищно - коммунальное обеспечение в гарнизонах должны пройти в Артеме и Шкотовском районе», тем самым сообщив эту информацию тем, кто еще захочет присоединиться. Журналистский текст федеральной газеты о регионе в этом случае даже выполнил организующую функцию на локальном уровне.

Теперь хочется привести негативный пример материала, но не с недостатком местных деталей, а с избытком. Это материал в «Новой газете» под названием «Партию народа исполняет хор». В материале речь идет об упадке самарских театров: «15 ноября был опубликован список номинантов "Золотой маски - 2013". В него не попал ни один самарский театр, ни один спектакль, ни один актер. В краеведческом музее Самары есть зал истории музыкальной культуры. Говорят, что раньше здесь находился кафедральный собор, говорят, что выстроенное на месте собора здание предназначалось для Дома

культуры имени Куйбышева... Вновь о театре оперы и балета мы оживленно заговорили в период его, театра, заслуженной реконструкции». После этих, выстроенных по логике, понятной, скорее всего, жителям Самары, заявлений идет перечисление периодов в жизни этого театра с 2005 по 2012 год с рассказом о смене его руководителей и репертуара. Все это не дает читателю федеральной газеты знания о роли театра в городе, о причинах нынешнего положения вещей.

Список использованной литературы

1. Перцик Е.Н. География городов. Геоурбанистика[Текст] // Е.Н. Перцик - М.:Высшая школа, 1991.— С.132.

© Муха А.В., Римденко О.И. 2017

Муха А.В.

магистрант 2 курса РГЭУ (РИНХ),

г. Ростов - на - Дону, Российская Федерация

Таровик С.Л.

магистрант 2 курса РГЭУ (РИНХ),

г. Ростов - на - Дону, Российская Федерация

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

Аннотация

В статье мы разбираемся в вопросе, что же относят к гражданской журналистике известные деятели СМИ? В ходе исследования приводятся разные точки зрения. Так, например, по мнению блогера Антона Лазарева, гражданская журналистика – это независимая журналистика.

Ключевые слова

Гражданская журналистика, интернет, социальная сеть, онлайн - сервис, блог - платформа.

Употребляя выражение «гражданская журналистика» отечественные исследователи зачастую имеют в виду разные явления. Российский социолог Ирина Фомичева пишет, что «немецкий исследователь Юрген Хабермас вызвал интерес к практике принятия решений по результатам общественных дебатов, и это породило внимание к назначению СМИ как каналу демократии и представлению о гражданской журналистике как о деятельности, призванной не только освещать жизнь общества и его интересов, но и втягивать в этот процесс представителей различных слоев» [1]. Российская журналистка и радиоведущая Анна Качкаева, сравнивая телевидение нулевых и 1990 - х гг., пишет, что телевидение прошлого десятилетия было гражданским, «журналисты не только являлись персонажами тусовки, но и не переставали оставаться людьми социума» [1]. Гражданская журналистика представляет собой деятельность авторов - любителей (хотя есть и исключения),

осуществляемую в интернете: в блогах, социальных сетях, микроблогах, а также на сервисах профессиональных СМИ.

Согласно статистическим данным, предоставленным в обзоре «Социальные сети в России, зима 2016 - 2017. Цифры, тренды, прогнозы» аналитическим центром Brand Analytics, активность социальных сетей растет с каждым годом [1]. Одним из ключевых показателей роста активности является число «пишущих» пользователей, открыто выражающих свою позицию публичными сообщениями. Таких активных авторов в декабре 2016 года в России было около **37 млн.** человек.

По количеству «пишущих» российских авторов лидирует социальная сеть «ВКонтакте» – **18,8 млн.** уникальных авторов. У расположившегося на втором месте Instagram – невероятные темпы роста, в декабре прошлого года в этой сети было зарегистрировано **10,6 млн.** авторов, практически в 5 раз больше, чем весной 2017 г. Третье место занимает онлайн - сервис для ведения микроблогов Twitter – число активных авторов здесь продолжает снижаться, в декабре было зафиксировано чуть более **1 млн.** человек.

Что касается количества опубликованных публичных сообщений, обращенных к массовому количеству читателей, ежедневно размещаемого в социальных сетях, здесь столь резких изменений не происходит. На первом месте, по прежнему, остается соцсеть «ВКонтакте», на втором – Twitter, далее – «Инстаграм» и «Фейсбук».

Разберем более подробно аудиторию каждой социальной сети. Ежемесячная аудитория «ВКонтакте» (количество человек, посещающих сайт, как минимум, 1 раз в месяц), по данным на ноябрь 2016 года, составила **46,6 млн.** человек, 40 % которых — **18,8 млн** — проявили активность, опубликовав, как минимум, 1 публичное сообщение в месяц. Географическое распределение авторов «ВКонтакте» плавно перераспределяется в сторону более равномерного регионального проникновения – на первом месте Санкт - Петербург (**31,7 %**), на втором – Москва (**23 %**), далее Мурманская и Калининградская области и Севастополь – **19,4 %**, **19,3 %** и **18,8 %** активности населения соответственно. При этом количество зарегистрированных пользователей социальной сети, открыто высказывающих свое мнение, создавая публичные записи, проживающих в Ростовской области, не так высоко и не вошло в топ - 10 наиболее активных регионов.

Ежемесячная аудитория Instagram в ноябре 2016 г составила **12,3 млн. человек**, а число активных пользователей – **10,7 млн.** человек. Уровень географической популярности данной социальной сети практически не изменился – по - прежнему лидируют Ленинградская область – **38 %**, Москва – **22,3 %** и Сахалинская область – **17,2 %**.

Что касается социальной сети Twitter, то по данным на ноябрь 2016 года его аудитория составила **7,7 млн. человек**, а число активных авторов – **1 млн. человек**. По уровню популярности Twitter лидерство осталось за Санкт - Петербургом – **2,1 %**. Подобный уровень зафиксирован и в Москве – **2 %** населения. Третью строчку заняла Новосибирская область (**1 %**).

Таким образом, мы видим, что «гражданская журналистика» набирает в нашей стране все большую популярность. Свои страницы в социальных сетях и блогах стали заводить и официальные СМИ, осознавая, что базовая аудитория давно и уверенно переместилась в интернет. Популяризация блогов и социальных сетей, где каждый желающий может высказать свое мнение, также привела к появлению официальных платформ гражданской журналистики. По мнению одного из исследователей данного вопроса Натальи Калининой,

на сегодняшний день, отечественные проекты гражданской журналистики организовываются либо в рамках международных программ и являются недолговечными, либо инициируются сверху [1].

Список использованной литературы

1. Социальные сети в России, зима 2016 - 2017. Цифры, тренды, прогнозы [Электронный ресурс] // Brand Analytics. – 2016. – 16 января. – URL:<http://br-analytics.ru/blog/socialnye-seti-v-rossii-zima-2016-2017-cifry-trendy-prognozy/> (дата обращения: 28.11.2017).

Муха А.В., Таровик С.Л. 2017

Парсиева Л.К.

доктор филологических наук,
Северо - Осетинский государственный университет
им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, РФ

К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ДОМИНАНТАХ В НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА ОСЕТИН

Аннотация: в статье рассматриваются социокультурные доминанты традиционного осетинского общества, отраженные в современном художественном дискурсе и представленные лингвистическими маркерами. **Ключевые слова:** социокультурные доминанты, художественный дискурс, архаизмы, осетинский язык.

Художественный текст является уникальным средством передачи лингвистической, мифологической, исторической и культурной информации, интерпретация которой в значительной степени помогает понять национальную картину мира и социокультурные доминанты в конкретный временной отрезок бытования этноса. Специфику художественного дискурса определяет ориентация на экстралингвистическую контекстную информацию, на раскрытие внутреннего мира личности, на выявление характера межличностных отношений. Опираясь на такое определение художественного дискурса, рассмотрим основные социокультурные доминанты, отраженные в текстах произведений художественной литературы на осетинском языке современных осетинских писателей Нафи Джусойты и Сергея Хугаева, являющихся авторами романов - мифов по мотивам нартовского героического эпоса [5, с. 9].

Традиции и обычаи, о которых говорится в романе С. Хугаева «Нарты Фарнаэг», можно дифференцировать с учетом их архаичности и наличию / отсутствию в современной реальности, разделив их на следующие группы: 1. Архаичные, не сохранившиеся в современном осетинском социуме. 2. Дошедшие до современности, т. е. соблюдающиеся осетинами и в настоящее время. Во второй группе мы различаем подгруппы, к которым относим обычаи: а) соблюдающиеся в современном осетинском обществе в неизменном виде; б) соблюдающиеся в современном осетинском обществе в трансформированном

виде; в) соблюдающиеся в современном осетинском обществе с патриархальным укладом (например, в горском селе).

Из архаичных обычаев и традиций в романе С. Хугаева «Нарты Фарнаг» («Нарт Фарнаг») можно отметить те, на которых автор делает особый акцент, выделяя их как доминирующие в повседневной жизни нартовского общества: - обычай делать три медовые лепешки, так называемые «мыдамаэстыгæ».

«Æртæ мыдамаэсты ракодта, урс кæрданы сæ атыхта, семæ сын иу къаннаг ронджи дурын айста æмæ араст Борæтагæ рынчынфарсаг» [6, с. 76]. –Приготовила три медовые лепешки, завернула их в белую ткань, взяла к ним еще небольшой кувшин ронга и отправилась к Бораевым проведать больного. (здесь и далее перевод наш – Л. Парсиева). «Уырдаг рахизы уалхæдзарæй йе 'ртæ мыдамаэстимæ Сатанæ Хуыцаумæ скуывымæ» [6, с. 177]. – Оттуда сверху спускается Шатана со своими тремя медовыми лепешками для молитвы Богу.

Слово мыдамаэст / мудзагæ (в дигорском диалекте осетинского языка) означает «медовая лепешка» (мыд – «мёд», амаэст – «смазанный»). То есть, мыдамаэст – это ритуальная лепешка из теста, замешанного с медом. В эпосе æртæ мыдамаэсты «три лепешки» Шатана пекла их как приношение Богам по особо важным случаям и молилась ими. «У осетин, как известно, мед был ритуальным продуктом» [6, с. 82]. В паремиологическом фонде имеется пословица с данным архаизмом: Мыдамаэст хæрынаг адджын у, хæссынæг – рог [4]. «Мыдамаэст вкусно есть, и легко нести».

В романе автор словами одного из главных героев, Уæрхтанæга, объясняет это ритуальное блюдо так: «– Уый нартон хæринаг у – мыдамаэст. Мах йеддамаэ йæ ничи зонь» [6, с. 105]. –Это пища нартов – медовая лепешка. Кроме нас о ней никто не знает. Упоминается в романе и такой архаизм как барысчы – пост по покойнику: «Кæддæр та афтæ уыд: нæ фарæстмæ и се стæр, уæд - иу сау дардта Нартыбæстæ, нартагæ сахæдæг та – барысчы» [6, с. 109]. –Когда - то было так: если военный поход был неудачным, страна Нартов облачалась в чёрное, а сами нарты держали по погибшим пост. В словаре «Этнография и мифология осетин» данный обычай описывается как «пост, который держали женщины в течение года по своим умершим отцам, мужьям, братьям, сыновьям и свёкрам. Соблюдение барысчы считалось одним из обязательных обычаев осетинских женщин, находящихся в трауре» [7, с. 36]. С соблюдением траура по погибшим мужчинам связан и другой обычай осетин, упоминаемый в романе С. Хугаева, – отрезание волос у женщин: «Йæ хотæ – дыууæ хойы йын ис лæппуйæг – мады фарсмæ лæууыдысты сæркъулай. Сæ уæлæ стыр сау калмарзæнтæ, уæддæр бæраг уыди – сæ дзыккутæ сæ рабынтыл лыг уыдысты. Дарг дзыккутæ сын уыдаид» [6, с. 118]. – «Его сёстры – у парня две сестры – стояли рядом с матерью, опустив головы. На них были большие чёрные платки, но даже так было видно – волосы их были отрезаны полностью. А волосы наверняка были длинные». Отрезание волос женщины по покойному – это не только древний осетинский обряд: в Черногории матери и сестры умершего отрезали свои косы и клали в могилу вместе с покойником или вешали их на кладбище на крестах и деревьях. В современном похоронном обряде осетин женщина, носившая траур по покойнику, при снятии траурной косынки завязывает ее на надгробный памятник (обычно на сороковины). Вообще же отрезание волос является знаком раздела с миром, как, например, при пострижении в монахини – уход от мирской жизни и вступление в брак со Спасителем. Одним из самых жестоких в отношении членов осетинского социума считался обычай ходы – бойкот за совершенное преступление, объявленный провинившемуся и даже всей

его семье всем селом. «Подвергнутый хьоды не допускался на сельские и семейные торжества, похороны и поминки односельчан, ныхас; его скот не допускался в общественное стадо. По прошествии определенного времени (в зависимости от степени нарушения обычного права) сельская община – хъаубаестæ – могла отменить хьоды» [7, с. 191]. В романах Н. Джусоева и С. Хугаева данный обычай описан очень ярко и образно, авторы передают эмоциональное состояние героев, подвергшихся хьоды, экспрессивно - окрашенными языковыми средствами: «Тыхыл æмæ Гуарæйы хьодыйы карз азар куы басыгъта, уадæй фæстæмæ æдде нукуыуал уыди Зыгъар» [6, с. 122]. – «С тех пор, когда Тыха и Гуару сжег огонь жестокого пламени хьоды, Зыгъар никуда не выходил». По этимологии хьоды является заимствованием из арабского языка (арабское qawad «месть, «кровомщение», «воздаяние», «возмездие», «плата за кровь»; см. тюрк. qadaуан «запрещение», инг. ghod «штраф», груз. qadaуа «запрет» [1, с. 306]).

Таким образом, в романах отражены архаичные традиции и обряды, лингвистическими маркерами которых является устаревшая лексика, играющая в художественном дискурсе романа - мифа особую социокультурную роль.

Список использованной литературы:

1. Абаев В. И. Историко - этимологический словарь осетинского языка. Т. 2. Л.: Наука, 1973. 448 с.
2. Беляевская Е. Г. Когнитивная модель стиля и факторы, обуславливающие динамику стилей // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы: материалы междунар. науч. конф. М., 17–18 ноября 2011 г. М.:ИПК МГЛУ «Рема», 2011. С. 181–182.
3. Гутиев К. Ц. Ирон æмбисæндтæ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://igopau.ru/ambisandta-nuazinag.html>
4. Джусойты Н. Слезы Сырдона. Владикавказ, 2004. 655 с.
5. Дзидзоев В. Д. Четыре с половиной тысячи статей по истории и культуре осетин, начиная с древнего периода и до наших дней. Рецензия на «Осетинскую этнографическую энциклопедию» // Вестник Владикавказского научного центра, 2015. № 3. Том 15. С. 81 - 83.
6. Хугаев С. Нарт Фарнаг. Владикавказ, 2005. С. 5 - 336.
7. Этнография и мифология осетин: Краткий словарь. Владикавказ: Терек, 1994.

© Парсиева Л.К., 2017

Тельпиз Е.Д., Студент
2 курс, НАН ЧОУ ВО «Академия маркетинга
и социально - информационных технологий — ИМСИТ»
г. Краснодар, РФ
Научный руководитель: **Фоменко Л.Н.**
Доцент, к.ф.н, г. Краснодар, РФ

СЛЕНГ - ЛЕКСИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация:

В данной статье рассматривается лексика английского языка с примерами американского сленга. Познание лексики необходимо для понимания носителей международного языка, речевой выразительности, которую трудно достигнуть, используя исключительно

литературную лексику. Совершенствование языка вносит появление новейших единиц как стандартной, так и нестандартной лексики.

Ключевые слова:

Английский язык, жаргон, сленг, американский сленг, нестандартная лексика, вульгаризмы.

Современный язык - это продукт длительного исторического развития, в процессе которого язык подвергается разносторонним изменениям, обусловленным различными причинами. Изменения затрагивают все стороны (уровни, ярусы, аспекты) языковой структуры, но действуют в них по - разному. Историческое развитие каждого уровня зависит от конкретных причин и условий, стимулирующих сдвиги в лексическом составе языка, в его фонетической (фонологической) организации, в его грамматическом строе [1, с.24].

Прогрессивный английский язык – один из самых богатейших языков мира по собственному лексическому запасу. Посреди огромного количества иных характеристик рассмотрение словарного состава английского языка имеет в себе описание различных типов слов и способов их словообразования, описание и анализ разных слоёв лексики в развивающемся английском языке: разговорной и книжной лексики, неологизмов, сленгов, архаизмов.

Любой язык индивидуален, он неразрывно связан с обществом. Эта связь имеет двусторонний характер: язык не существует вне общества, как и общество не может существовать без языка.

Существуют две основных стили необычной лексики: функциональный и экспрессивный. Многофункциональный стиль описывают как совокупность языковых средств, используемых в одной среде общения и с конкретной целью. Именно эти определенные закономерности отбора и сортировки языковых средств, потенциально закрепленных за какой - либо сферой человеческой деятельности [7, с. 65].

Экспрессивный стиль различается определенными эмоциональными ситуативными аспектами и ориентируется как рядовая совокупность языковых средств для экспрессивного уровня общения - нейтральный стиль [13, с. 99].

Также существует формальный и неформальный стили [9, с.122]. Формальный стиль используется в официальной обстановке: в этом стиле проводятся конференции и презентации, печатаются научные статьи и книги. В формальной речи нет места всевозможным I'm, I'd, I don't. Вместо них следует использовать полные формы слов: I am, I would, I do not. Неформальный английский - язык молодежи. Он используется в неформальной обстановке: в беседе с друзьями, в онлайн - чатах и т.д.

Лексическое просторечие подразделяется на низкие коллоквиализмы, сленг, жаргоны, арго, инвективную (бранную) лексику [1, с.58].

«Сленг» трактуется как крайне неформальная лексика, недопустимая в ряде официальных ситуаций (“words or expressions that are very informal and are not considered appropriate for more formal situations...”) [2, с.113].

В сленге широко используются ономотопея (звукоподражание), словосложение, сокращение состава слова, превращение имен собственных в нарицательные, заимствование, аналогическое расширение значения, народная этимология, а также новообразования, окказионализмы, слова, заимствованные из жаргона.

К характерным особенностям сленга относят также широкое использование своеобразных «вспомогательных» глаголов (типа «сделать» - «to make»), «дать» - «to give», «держаться» - «to hold», «брать» - «to give» и др.) для образования описательных английских выражений и фразеологизмов, которые явно предпочитают отдельным словам, хотя, с другой стороны, краткость и немногословность являются типичными чертами социально окрашенной речи.

Компонентом специального сленга, следовательно, и просторечия является "жаргон". Следует различать термины "арго" и "жаргон". В своем словаре Многие авторы определяют "жаргон" как язык, состоящий из выбираемых, видоизменяемых элементов одного или нескольких естественных языков и применяемый (обычно в устном общении) отдельной социальной группой с целью языкового обособления [3,с.150].

Выделяются разновидности жаргонизмов: 1. профессиональные; 2. корпоративные. Некоторые жаргонизмы могут легко переходить в общий сленг. В американском военном жаргоне "солдат" передается как fodder, tinsoldier, manbutcher, warhorse. Все они, за исключением manbutcher, перешли в общий сленг. В примерах можно увидеть, что приведенные жаргонизмы понятны только конкретной социальной группе, которая их создает. Наиболее распространенным суффиксом, который передает культурную информацию и выражает значение интенсивно действующего лица, считается - "er". Приведу несколько примеров, green— greener(начинающий); juice - juicer; pencil - penciller. Таких примеров в южноамериканском сленге довольно много.

Для преобразования существительных довольно часто употребляется суффикс - ie: drunkie ; baddie; goodie.

Также в сленге используется отрицательный префикс, предающие отрицательную окраску: un - , ir - , il - , dis - , im - , in - , anti - . Например: unsafe - небезопасный, iregular - неправильный, illegal - незаконный, dishonest - бесчестный, immobile - неподвижный, incogtect - неверный, antisocial - необщительный.

В иностранном языке есть такое понятие, как полуаффиксы, их используют для образования сленговых единиц, например: proof, man, - like, - head и прочие. Именно эти аффиксы, имеют черты суффикса и являются новым словом. Примером может послужить: freshman - начинающий наркоман; knifeman – хирург; jellyhead – дурак.

Так, например, многие производные прилагательные образуются при помощи суффиксов и префиксов, придающих им новый смысл. Рассмотрим немного подробнее: Суффиксы

- ful - beautiful - полный красоты, красивый; able (- ible) - capable - одарённый; eligible - могущий, имеющий право; readable – читабельный; less – careless, hopeless; al - formal; y - muddy, healthy ;ive - active - активный.

Аббревиация один из приемов для образования сленга: mon - monney, biz - business.

Словосложение аналогично, как и префиксация, по собственным структурно - морфологическим чертам строится на базе общепризнанных мерок литературного эталона. kind - hearted – мягкосердечный; dark - green - темно - зеленый ;short - sighted – близорукий; first - class - первоклассный

В заключении, можно сделать вывод, что, изучая только стандартную лексику языка, человек не сможет полностью излагать свою мысль. Знание нестандартной лексики, а в особенности американского сленга, необходимо для успешного понимания современной

художественной литературы, телевидения, также простого общения с носителями данного языка. Сленг — предмет обсуждения в любой стране, его часто критикуют, а то и попросту ругают, но если взглянуть на него с другой стороны, то мы можем понять, что язык начинается с общения, и, если сленг помогает кому-то общаться, значит на него стоит обратить внимание.

Список использованной литературы:

1. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е.. Практическая грамматика английского языка. Москва, 1998, с.58 - 76
2. Гузеева К.А., Трошко Т.Г. Английский язык: Справочные материалы. Москва, Просвещение, 1992, с.113
3. Бонк Н.А., Лукьянова. Учебник английского языка. 1 - 2 части. Москва, 1995г.стр.145 - 150
4. Шевелеев С.А., Стогов В.Е. Основы экономики и бизнеса. Москва, 1999г.с.65 - 75
5. Богацкий И., Дюканоев Н. бизнес - курс английского языка. Москва, 2000г. 77 - 90
6. Г.А.Дудкина, М.В.Паелоев, З.Г.Рей, А.Т.Хвальнова. Учебник английского языка для делового общения. М.: Аверс, 1991г. С.123
7. Кумарова М. Курс деловой лексики английского языка. Москва, 1999. С.65
8. М.М. Маковский «Английская диалектология». М.: Прогресс, 1980.
9. М.М. Маковский «Английские социальные диалекты». М.: Прогресс, 1982.с.122
10. Г.П. Торсуев «Константность и вариативность в фонетической системе». Спб: Антология, с.88
11. Л.Н. Фоменко Аналитико - синтаксические преобразования в грамматическом строе английского и греческого языка // Педагогика и современность. - 2015. - №2 (16). - С. 24 - 27.
12. Дж.А. Шахбагова «Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка». М.: Просвещение, 1982, с.118
13. G.B. Shaw "Pygmalion" Moscow "Manager", 2002, с.99
14. Wells J. C. Longman Pronunciation Dictionary. Longman, 2000,с.125.

© Тельпиз Е.Д., 2017

Филиппова А. В.

студентка 5 курса

факультет иностранных языков

МГПИ имени М. Е. Евсевьева

г. Саранск, Российская Федерация

ПРИЧАСТИЕ КАК ГЛАГОЛЬНАЯ ФОРМА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация:

Глагол как грамматическая категория и сопоставительное изучение его форм в различных языках представляет собой объект пристального внимания отечественных и

зарубежных лингвистов. Одной из самых сложных сторон исследования является проблема соотношения неличных глагольных форм в языках разных типов, а также проблема перевода полупредикативных конструкций с неличными глагольными формами на разные языки.

Ключевые слова:

Причастие I и II, вариантность типа спряжения глагольных форм.

Причастие – это самое распространенное в различных языках глагольное имя адъективного характера. Причастия имеют много морфологических форм и обладают большим количеством синтаксических функций, многие из которых начали формироваться уже в самых древних дешифрованных языках. [2, с. 57].

В немецком языке причастия I и II, функционирующие (наряду с прилагательными) в качестве определений к существительным, обозначают процессуальный и результативный признаки предмета.

Причастие I, как считает В. Н. Ярцева, часто может передавать значение долженствования или намерения совершить действие, что компенсирует в некоторых языках отсутствующие формы герундива [5, с. 49].

По мнению Г. Пауля, причастие II не образуется от большинства непереходных глаголов и имеет пассивное значение от переходных, поэтому большинство глаголов имеет только одну причастную форму (причастие I), практически нейтральную во временном отношении, и лишь небольшое число непереходных глаголов обладает возможностью противопоставления причастных форм во времени: *qimands* – «приходящий», *gumans* – «пришедший» [4, с. 185].

Глагольные формы в немецком языке образуются как аналитическим, так и синтетическим способом, соответственно, колебаниям может быть подвержен аналитический компонент или синтетическое формообразующее средство.

О. И. Москальская подчеркивает совпадение многих синтаксических функций причастия и прилагательного: «*die Partizipien können in vielen Fällen das Adjektiv syntaktisch vertreten – das erwachende Misstrauen; die erleuchteten Fenster; die Fenster sind erleuchtet; sie spricht gequält...*». Следовательно, причастие, по мнению Москальской, занимает промежуточное положение между частями речи «глагол» и «прилагательное»; являясь изначально отглагольной формой, оно все более сближается со сферой функционирования прилагательного [3, с. 240–241].

В. Г. Адмони относит причастие в систему глагола как форму слова, подчеркивая случаи адъективизации причастий, т. е. полного перехода в разряд прилагательных, что происходит нередко благодаря их образному употреблению (например: *brennende Frage, verschlossenes Gesicht*). В этих случаях предлагается различать омонимичные формы прилагательного и причастия [1, с. 142].

В общей глагольной лексике вариантность глагольных форм сводится к следующим моментам:

1) вариантность, основанная на различии типа спряжения: *schnauben – schnob – geschnoben / schnauben – schnaubte – geschnaut, tiefen – tiefte – getriefft / tiefen – troff – getroffen*;

2) вариантность типа спряжения у отдельных форм глаголов:

а) в претерите *backte / buk, dang / dingte*;

б) в причастии II *gesalzt / gesalzen*;

3) вариантность типа спряжения у отдельных глаголов в презенсе во 2 - м и 3 - м лице ед. ч. и в императиве 2 - го лица ед.ч.: *milkst / melkst, milkt / melkt, milk / 143 melke*;

4) вариантность форм 2 - го лица ед.ч. презенса: *löschst / löschest*;

5) вариантность форм 2 - го лица ед. ч. претерита: halfst / halfest, batst / batest;

6) вариантность форм претерита конъюнктива:

а) у глаголов сильного спряжения: hülfe / hälfe, stünde / stände;

б) у слабого глагола brauchen: brauchte / bräuchte [4, с.395 - 400].

Следующие вариантные модификации грамматической формы глагола образованы при помощи таких наречных частиц, как отделимость первого – наречного – компонента. Отделимость / неотделимость инициального компонента в форме презенса, претерита, императива а также причастия II связана с семантикой глагольной единицы, поэтому о таких колебаниях формы глагола, не влекущих за собой изменения значения, по отношению к автохтонным немецким глаголам практически не приходится говорить. Однако следует отметить, что анализ форм и значений составных немецких глаголов выявил низкий процент возможного употребления форм глагола как с отделяемой, так и с неотделяемой наречной частицей durch. Данные глаголы непосредственно связаны с особенностями образования морфологических форм и семантикой составного глагола:

durchkramen / durchkramen – er durchkramte / er kramte durch, durchschnüffeln / durch'schnüffeln – er schnüffelte durch / er durchschnüffelte, durchschmökern / durch'schmökern – er schmökerte durch / er durchschmökerte.

Рассмотрим еще один тип грамматической формы, а именно причастие II выявленный в заимствованной единице roboten – er hat gerobotet / robotet «разг. тяжело работать, вкалывать».

Перечисленные выше случаи колебания морфологических форм глаголов отмечены в лексикографических источниках. Однако стоит отметить, вариантность глагольных форм в разговорной немецкой речи этими случаями не исчерпывается.

Список использованной литературы

1. Адмони, В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка / В. Г. Адмони. – М.: Альтаир, 2015. – 391 с.
2. Балута, А. А. Формирование и употребление глагольных имен: монография / А. А. Балута – Saarbrücken.: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 118 с.
3. Москальская, О. И. Грамматика немецкого языка. Теоретический курс / О. И. Москальская. – М.: Волтерс клувер, 2016. – 353 с.
4. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М.: Волтерс клувер, 2015. – 500 с.
5. Ярцева, В. Н. Контрастная грамматика / В. Н. Ярцева. – М.: Приор, 2014. – 112 с.

© Филиппова А.В., 2017

Филиппова А. В., студентка 5 курса, факультет иностранных языков
МГПИ имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация

ОБЩИЕ ФУНКЦИИ ПРИЧАСТИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация:

В языках германской ветви, которую вместе с италийской, кельтской и романской, а также отчасти хеттской и тохарской ветвями можно отнести к «западному» направлению развития индоевропейских языков отмечаются две основные причастные формы:

- причастие I, во многом аналогичное русскому причастию настоящего времени действительного залога и деепричастию несовершенного вида, и

- причастие II, которое часто переводится на русский язык причастием прошедшего времени совершенного вида или деепричастием совершенного вида.

Ключевые слова:

Причастие I и II, функции причастий.

В немецком языке причастия I и II, функционирующие в качестве определений к существительным, обозначают процессуальный и результирующий признаки предмета. Причастие I обладает грамматической категорией времени, которая выражает либо незаконченное, продолжающееся действие, либо действие, происходящее одновременно с другим действием, и располагает семантикой активного залога.

М. В. Резунова утверждает, что причастие изначально выступает в качестве синкретичного образования и проявляет тяготение к переходности, так как оно имеет природный гибридный характер. Способность причастий в различном контекстуальном окружении приобретать больше качественных характеристик или переходить в прилагательные не позволяет однозначно, по разработанной системе, дифференцировать причастия в рамках определенной части речи, а также представлять их в словарях. [2, с. 81].

Говоря о функциях причастия I в немецком предложении, следует подчеркнуть, что оно употребляется как обстоятельство. В немецком языке большинство исследователей выделяют следующие типы обстоятельств:

- 1) образа действия;
- 2) времени;
- 3) места;
- 4) причины и цели.

В функции какого обстоятельства может выступать причастие I. Обстоятельством называется второстепенный член предложения, служащий для характеристики действия, свойства и для указания условий, в которых совершается действие. Полагаясь на исследования большинства отечественных и зарубежных германистов (В. Юнг, Х Вайнрих, авторы словаря Дуден, Зиндер / Строева), рассмотрим причастия:

- 1) в функции обстоятельства образа действия:

Vor Freude jubelnd, stürzten die Kinder ins Zimmer. Радостно ликую, дети бросились в комнату.

- 2) в сочетании с предлогами bei, in, auf, hinter в качестве обстоятельства места:

Sie dreht um die schnurrnde Spindel den Faden. Она поворачивает нить вокруг работающего шпинделя.

- 3) в функции обстоятельства причины и цели, что в отличие от остальных авторов отмечает В. Юнг, который подкрепляет свое утверждение следующим примером:

Den Wald über alles liebend, verbrachte er seine Ferien immer im Mittelgebirge. Любя лес больше всего, он всегда проводил свой отпуск в низменном хребте гор. (Kausal: weil er...) [3, с. 351].

В. Г. Адмони подчеркивает функциональное сходство причастий с прилагательными и наречиями к самой морфологической природе причастий. Отмечая очевидные признаки сходства в функционировании причастий с прилагательными и наречиями, в то же время он указывает на одно различие, существующее в функционировании данных единиц: «выполняя те же синтаксические функции, что и прилагательное и наречие, причастие

отличается от них способностью иметь при себе несравненно более развернутую группу зависящих от него слов» [1, с. 203].

Вышерассмотренные примеры позволяют прийти к выводу, что причастие I употребляется в предложении немецкого языка в различных синтаксических функциях, основной из которых является функция обстоятельства образа действия.

Список использованной литературы

1. Адмони, В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка / В. Г. Адмони. – М.: Альтаир, 2015. – 391 с.
 2. Резунова, М. В. Новые взгляды на изучение причастий в немецком языке / М. В. Резунова // Иностранные языки в школе. – 2016. – №2. – С. 81–83.
 3. Юнг, В. Грамматика немецкого языка / В. Юнг. – СПб.: Лань, 2013. – 518 с.
- © Филиппова А.В., 2017

Филиппова А. В.

студентка 5 курса

факультет иностранных языков

МГПИ имени М. Е. Евсевьева

г. Саранск, Российская Федерация

ХУДОЖЕСТВЕННО - ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПРИЧАСТИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация:

Причастия – средство художественной образности. Автор с их помощью описывает цвет, действие, выражает свое отношение к изображаемому предмету. Причастные обороты делают художественный текст образным, красочным. Они помогают эмоционально - эстетическому воздействию на читателя.

Большой энциклопедический словарь (БЭС) «Языкознание» трактует причастие как «нефинитную форму глагола (вербоид), обозначающую признак имени (лица, предмета), связанный с действием, и употребляемую атрибутивно» [1, с. 399]. Грамматическая природа причастий, их частеречная принадлежность являются объектом пристального внимания учёных, однако специфика их употребления причастий в речи, их образные функции ещё недостаточно исследованы лингвистами. Ученые отмечают, что причастия при умелом их употреблении дают возможность выразительно передать детали, живописно рисуя действие, содействуют динамике рассказа, а это усиливает образность художественного повествования. Все эти качества причастий обуславливают их широкое употребление в разнообразных речевых стилях и литературных жанрах.

При анализе употребления атрибутивных словосочетаний структуры «краткое прилагательное (причастие) + существительное» в поэтических текстах XVII–XIX вв. следует отметить, что немалую долю от общего числа словосочетаний такой структуры составляют такие, где в качестве определения используется причастие, не имеющее

падежной флексии. Эти факты обойдены молчанием в лингвистической литературе, хотя и подтверждаются весьма красноречивыми статистическими показателями, что само по себе не может быть случайным. Статистическое исследование показало, что в собранном языковом материале около четверти отмеченных случаев использования атрибутивных словосочетаний исследуемой структуры приходится на словосочетания с кратким причастием (большинство последних составляют причастия настоящего времени – Partizip I).

Достаточно широкая выборка показывает, что краткое причастие в качестве препозитивного определения использовалось практически всеми немецкими поэтами XVII–XIX вв., стихи которых анализировались. Логично предположить, что с учетом значения и особенностей употребления одного из компонентов словосочетания, выраженного отглагольной формой, могут быть намечены новые подходы к установлению причин сохранения и использования атрибутивных сочетаний с кратким прилагательным и причастием в языке немецкой поэзии исследуемого периода.

Показательно, что в процитированных стихотворных строках Грифиуса ein schimmelnd Brot – собственно не хлеб, покрывающийся плесенью (ср.: ein schimmelndes Brot имело бы более конкретное, вещественное значение), а одна из емких образных характеристик крайне бедственного положения человека, скитающегося на чужбине, лишённого возможности честным трудом добывать свой кусок хлеба. Универсальной, достигающей уровня метафорического обобщения может стать сама ситуация, созданию которой не в последнюю очередь способствует употребление обобщающих поэтических формул структуры «краткое причастие + существительное», где «мобильность» признака усиливает образный смысл и многомерность, семантическую неоднозначность поэтического высказывания:

Wie sicher lebt der Mensch, der Staub! Sein Leben ist ein fallend Laub; Und dennoch schmeichelt er sich gern, Der Tag des Todes sei noch fern. (Gellert, «Betrachtung des Todes») Noch klopf't von Todesangst umfangen Sein stockend Herz, er starrt in Tageslicht Hinaus, und kalter Schweiß liegt auf den bleichen Wangen. (Wieland, «Oberon»)

Представляется, причины сохранения в языке немецкой поэзии атрибутивных словосочетаний с кратким прилагательным и причастием следует искать в употреблении, характерном для предшествующих этапов развития немецкого языка и нашедшем отражение в поэтических текстах XVII–XIX вв.

Обращаясь к современной немецкой литературе, можно отметить, что использование причастий стало гораздо менее распространенным. В качестве примера хочется привести фрагмент произведения немецкого писателя Эрвина Штриматтера:

Ich horte ihren Pfiff. Fünf Staresaben auf der Fernsehantenne und ashen nach dem langen Fluf aus der Winterheimat ein weing verwelkt aus. Es fiel noch einmal Schnee, und der bliebeine Woche liegen, Die Stare zogen in die Walder, aber wenn unser Hund sich sat gefressen hatte, waren sie da und sauberten den Hundenapf. Nach der MahlZeit probierten sie hin und wieder einenkuhn Pfiff, aber danach zogen sie die Kopfe ein und lieben die Flugel hangen, als bedauerten sie, unzeitgemab frohlich gewesen zu sein [2, с. 17].

В данном отрывке – описании употреблено всего одно причастие – «поблекший», которое отражает специфическую характеристику внешнего вида скворцов.

Список использованной литературы

1. Козинцева Н.А. Причастие // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 399 - 400.
2. Strittmatter, E. Weshalb mich die Stare an meine Großmutter erinnerten / E. Strittmatter. – Berlin, 2003. – 325 s.

© Филиппова А.В., 2017

Бондаренко К. В.

учитель иностранных языков

Богатырева М.Б.

учитель иностранных языков

Чаплыгин И.В.

учитель иностранных языков

МБОУ СОШ № 42

г. Белгород, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА УРОКАХ ИЯ

В современном мире практически каждый человек в той или иной степени взаимодействует с представителями других стран, народов, культур. В связи с этим у многих людей возникает необходимость в коммуникации на иностранном языке. В современном мире английский язык занимает лидирующее положение как языка международного общения, поэтому перед каждым учителем ИЯ языка в школе ставится очень ответственная цель, сформировать навыки и умения речевой деятельности на иностранном языке.

Для достижения конечных целей обучения ИЯ учителю и ученикам нужно приложить немало усилий. Современный урок качественно отличается от уроков классической системы обучения, на котором учитель дает и объясняет материал, а дети его заучивают. В наши дни учитель должен практически каждый день искать новые подходы в обучении, использовать современные технологии и стандарты обучения, но самое главное он должен побудить детей изучать ИЯ языки. В первую очередь изменения подходов к обучению связаны с развитием современных технологий, детей трудно удивить или заинтересовать чем - то новым. В современной школе меняется стратегия образования, вырабатываются новые стандарты, пересматривается привычная тактика преподавания. Все больше внимания в школьном преподавании уделяется межпредметным связям, в практику давно вошли интегрированные уроки [4].

Выбор данной темы для рассмотрения мы считаем актуальным, так как несмотря на то, что урок ИЯ должен строиться преимущественно на иностранном языке, активное использование сравнительной характеристики английского и русского языка является эффективным способом мотивирования учеников к изучению английского языка в школе.

Также, сравнивая два языка, мы можем облегчить процесс понимания английского языка [3].

Изучение иностранного языка с опорой на родной и использование двусторонних карточек и параллельных текстов издавна широко использовалось многими полиглотами, что само по себе говорит о том, что данный метод является эффективным [3].

Использование фактов других языков позволяет разнообразить приемы обучения иностранному языку, делает уроки более интересными и занимательными, стимулирует у детей любовь к изучению языка, интерес к иностранным языкам, к изучению лингвистики как науки.

Однако в учебном процессе практически не происходит контактов в изучении русского и иностранного языка. Учащиеся лишены представления о русском и иностранном языках как о сопоставимых системах, отсюда и поверхностное отношение к языку [5].

Методика применения межъязыковых сопоставлений основана на следующих принципах:

- принцип внимания к сходным языковым фактам другого изучаемого (английского) языка;
- принцип понимания морфемного, лексического, грамматического значения языкового явления родного и сопоставляемого (английского) языка;
- принцип внимания к истории этимологии слов (морфемных, фонетических и др.);
- принцип убыстрения темпа обучаемости родному русскому языку и изучаемому одновременно иностранному (английскому) языку.

Использование сравнения русского и английского языков на уроках ИЯ актуально на всех этапах и уровнях обучения.

На начальных этапах обучения, когда дети изучают алфавит использование сравнения русского и английского алфавита, поиск схожих букв и звуков помогает лучше и эффективнее запомнить алфавит. Дети допускают меньше ошибок, а также уже с первых уроков они видят, что два языка имеют много общих черт, что позволяет большинству детей в классе побороть в себе страх потерпеть неудачу, а также способствует наряду с другими приемами повышению мотивации к обучению.

Справиться с языковым барьером и трудностями этот метод помогает и в обучении грамматики и лексики.

Когда дети изучают степени сравнения прилагательных, учитель может обратиться к сравнению, чтобы наглядно показать, что это понятие встречается в обоих языках, а также имеет схожие черты. Указав на то, что степени образуются по схожему принципу, детям будет легче запомнить и усвоить материал, а соответственно они будут допускать меньше ошибок [3].

В английском языке прилагательные в **сравнительной** степени имеют окончание *-r / er* (*wider, colder*), а в русском - *-ее (-ей)*: *умный – умнее, -е: короткий – короче, -ие (же): молодой – младше, глубокий – глубже; в превосходной -st / est* (*widest, coldest*), а в русском « *-ейш -* »: *красивый – красивейший, « -айш -* »: *великий – величайший*.

В обоих языках есть прилагательные, которые образуют сравнительную и превосходную степени не по правилам:

Good (хороший)

Bad (плохой)

Far (далеко)

Little (маленький, мало)

Better (лучше)

Worse (хуже)

Farther / further (дальше)

Less (меньше)

The best (лучший)

The worst (худший)

The farthest / the furthest (дальше всего)

The least (меньше всего)

При изучении новой лексики использование сравнения крайне важно, так как в двух языках существует большое количество схожих и практически одинаковых слов, а это в свою очередь облегчит детям процесс запоминания новых слов. Помимо этого, этот метод будет эффективен для мотивации неуспевающих учеников. Очень часто дети говорят о том, что они не знают слов английского языка, и для преодоления этой проблемы учитель всегда может привести в пример такие слова как cherry – черешня, beat—бить, shock - шок, knit - нитки, band - банда, sheet –шит, revolution - революция и многие другие [2].

После проделанной работы мы можем смело сделать вывод о том, что грамматический, лексический и фонетический строй английского и русского языков имеет как сходства. В современном мире, когда от нас требуют знания английского языка, сравнение обоих языков очень важно, так как именно сравнивая свой родной язык с другим (иностранным), человек способен лучше овладеть им.

Список использованной литературы:

1. Аракин В.Д. История английского языка: Учеб. Пособие для студентов пед. Институтов по спец. № 2103 «Иностр. Яз». – М.: Просвещение, 1985. - 253 с.
2. Бабинская О. К. и др. Практический курс методики преподавания иностранных языков. Минск 2003.
3. Бим И. Л. Иностранные языки в школе. 2002. №2.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М., 2002.
5. Шукин А. Н. – Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов, 2 - е изд., испр. И доп. – М.: Филоматис, 2006.

© Бондаренко К. В., Богатырева М.Б., Чаплыгин И.В. 2017

Щербаков А.Б.

к. филол. н., доцент

СНИГУ им. Н.Г. Чернышевского

г. Саратов,

Российская Федерация

ВЗГЛЯД ГОГОЛЯ НА РУССКУЮ ЛИТЕРАТУРУ: МОТИВ КАСТАЛЬСКОГО КЛЮЧА

Аннотация

В настоящей статье объектом изучения является поэтическое самосознание 30 - 40 - ых гг. XIX века. Предметом – осмысление Н.В. Гоголем двух традиций – античной и христианской. Исследование показывает, что первая представлена скрытым мотивом кастальского ключа, а вторая - лейтмотивом ключа «самородного».

Ключевые слова:

Н.В. Гоголь, история русской литературы, рефлексия, самобытность, античность.

Эпоха А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя озаменована «пафосом самопознания» [2, с. 259]. Цитируя начальные строки пушкинского стихотворения «Три ключа», С.Г. Бочаров пишет: «Кастальский ключ волною вдохновенья / В степи мирской изгнанников поит». Таков естественный язык самосознания эпохи» [1, с. 232]. Учитывая это наблюдение ученого о роли «кастальского ключа» в «языке самосознания» эпохи, обратимся к тексту статьи Гоголя «В чем же наконец существо русской поэзии и в чем ее особенность»: «Несмотря на внешние признаки подражания, в нашей поэзии есть очень много своего. Самородный ключ ее уже бил в груди народа тогда, как самое имя еще не было ни на чьих устах» [3, с. 155].

В первых двух предложениях своей статьи Гоголь не только заявляет ее главную тему – самобытность русской поэзии, но и начинает явную и скрытую полемику с современниками, в том числе и в языковом пространстве. На это пространство он сам указывает, различая поэзию как явление и как слово.

С одной стороны, Гоголь традиционным и часто действительно гипертрофированным упрекам русской поэзии в подражательности противопоставляет всего лишь «внешние признаки подражания». С другой - он вводит в «естественный язык самосознания» новое, ключевое для его концепции самобытности русской поэзии словосочетание - «самородный ключ». И именно из этого ключа пробиваются три источника, в числе которых не только народные песни и пословицы, т.е. фольклорные источники, но и «слово церковных пастырей» [3, с. 156], источник литературный и что важно – христианский. Естественно, здесь нет места античной традиции.

Неужели кастальский ключ никак не проявляется в тексте статьи? Проявляется, но проявляется так же, как в начале статьи: как тень «самородного ключа», как то, что может всплыть, а может и не всплыть в языковом сознании читателя в зависимости его кругозора.

Например, тогда, когда Гоголь обращается к истории русской поэзии: «...Восторг от нашей новой победы заставил его (М.В. Ломоносова – А. Щ.) набросать первую оду. Впопыхах занял он у соседей немцев размер и форму, какие у них на ту пору случались, не рассмотрев, приличны ли они русской речи» [3, с. 157]. Во - первых, здесь содержится гоголевское указание на «признаки внешнего подражания» русской поэзии (заимствованные «размер и форма» оды). Во - вторых, в качестве источника поэтического вдохновения Ломоносов использует образ кастальского ключа. В этом контексте образованный и проницательный читатель, знающий хорошо оду «На взятие Хотина» мог отнести названный ключ к элементам «внешнего подражания». Тем самым, «самородный ключ» противопоставлялся ключу кастальскому по признаку «самобытное - заимствованное».

Но следует учитывать еще одно более важное противопоставление, противопоставление разных традиций поэтического творчества – античной и христианской. Центральное место здесь занимает характеристика творчества Пушкина.

Если раньше для Гоголя Пушкин – образец истинно русского национального поэта («Несколько слов о Пушкине»), то в рассматриваемой статье Пушкин - образец поэтического гения, «сброшенный с Неба поэтический огонь, от которого, как свечки,

зажигались другие самоцветные поэты», образовав какую - то «поэтическую Элладу» [3, с. 172 - 173]. Круг, очерченный Пушкиным, Гоголь называет «заколдованным» кругом русской поэзии [3, с. 188]. Следует вывод: «нельзя повторять Пушкина» [3, с. 194].

Так на смену пушкинскому направлению приходит гоголевское. Античность и христианство определяют две основы и два пути развития русской поэзии и русской поэзии. Если у Пушкина две традиции сосуществовали, то у Гоголя приоритетным становится христианство (в контексте, подчеркнем это, «Выбранных мест из переписки с друзьями»).

Гоголь по праву считается основоположником нового направления русской литературы. Он определил переход от поэзии к прозе. Переход от античного мира к христианскому неизбежен. Однако анализ скрытого мотива кастаньольского ключа в историко - литературной и критической статье Гоголя наводит на печальную мысль, что открытый писателем «самородный ключ» стал ключом от нового заколдованного круга, в который Гоголь попал, но выбраться не сумел.

Список использованной литературы

1. Бочаров С.Г. Из истории понимания Пушкина [Текст] / С.Г. Бочаров // С.Г. Бочаров Сюжеты русской литературы. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 227 – 260.
2. Вайскопф М.Я. Сюжет Гоголя: Морфология. Идеология. Контекст. [Текст] / М.Я. Вайскопф. - 2 изд. М.: Рос. гуманитар. ун - т, 2002. – 686 с.
3. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений и писем. В 17 т. Т. 6: Выбранные места из переписки с друзьями. [Текст] / Н.В. Гоголь. - М.: Издательство Московской патриархии, 2009. – 744 с.

© Щербаков А.Б., 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аникина М. Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ– РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	4
Аношкина М. В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	6
Аношкина М. В. РОЛЬ КЕЙС - МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	8
Аристова Л.Е., Волкова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНО - РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ М.Л.Лазарева «ЗДРАВСТВУЙ!»	9
Асмус Н.А. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВЕТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	13
Блошенкова А.В. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	16
Богатырёва М.Б., Бондаренко К.В., Чаплыгин И.В. РОЛЬ ИГРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ	19
Бондаренко А. РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	21
Бурухина О.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ЗАЩИТА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ 20.03.01 ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ	23
Варламов Н.Н. РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОТИВОДЕЙСТВИИ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА	25

Вертякова Э. Ф., Ласая А. С. ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА	27
Воронова Е.Н. ФОРМЫ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	29
Давыдова Е.А., Карабаева Е.М. К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ	31
Дерова К. В. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПУТЕМ ПРИМЕНЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ	34
Дерова К. В. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ И АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	36
Джабраилов А.Л. ВЫСШАЯ ШКОЛА: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ	38
Игнатенко А. А., Тырина М. П. УЧЕБНО - ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКЕ ИСТОРИИ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	41
Ионова Е.Н., Исаева А.О. СРАВНЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ РФ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ	44
Катренко М. В., Корниенко М. А., Еремина Л. В. РОЛЬ ИСКУССТВА В СОХРАНЕНИИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ	47
Колоколова А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	49
Лисицына Т.Б., Никитина Е.В. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА С.Т. ШАЦКОГО	51
Наумова Н.А., Морозова И.Г., Лопатина О.Л. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МБУДО БДТ)	54

Магиярова З.М., Муталапов И.Д. ДЕТЕРМИНАНТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В УПРАВЛЕНИИ НАУЧНОЙ РАБОТОЙ ШКОЛЬНИКОВ	57
Марукян А.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО - ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	62
Недозрелова М. А. ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	64
Недозрелова М.А., Казюк Н.В. ОСОБЕННОСТИ НАГЛЯДНО - ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	65
Недозрелова М.А., Казюк Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА СОВМЕСТНОГО РИСОВАНИЯ	68
Пожидаева А.И., Каменский М.В. ТИПЫ ГИБРИДНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ	72
Пожидаева А.И., Сальникова Н.В. АНГЛО - РУССКИЕ ГИБРИДНЫЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ	75
Пумпур Г.Р. ИНФОРМАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	77
Редина Д. В. ПАРАДОКСЫ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ	80
Редина Д. В. ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ	82
Ронжина А.А., Береснева Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ХИМИЧЕСКОЙ НАУКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА – ХИМИКА	85
Рослова Е.М., Гак О.Д., Гареев С.Г. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	87

Свинобоева М.С., Павлов И.И. РАЗРАБОТКА И МЕТОДИКА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «УРОВНЕВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ» В КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ	89
Синельникова А. СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФАКТОР ДУХОВНО - ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	96
Сляднева Л.Н., Сляднева Е.Н. ДВИГАТЕЛЬНО - КООРДИНАЦИОННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	100
Сорокина Н.А. Sorokina N.A. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ TOPICAL ISSUES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN SCHOOL	103
Степанова А.Ю., Гутина П.А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	106
Трошин А.И. РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	109
Факов А.М. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ПОЛИЦИИ В УСЛОВИЯХ ГОРНОЙ МЕСТНОСТИ	111
Четайкина Ю. А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ У ДЕТЕЙ 4 - 5 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	114
Чумакова А.А. ПРИМЕНЕНИЕ ГЕРАЛЬДИКИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	117
Шарафутдинова Г.Г., Сафина Г.Б. О ФОРМИРОВАНИИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ «ВРЕМЯ»	120

Шиленок В.В., Володько Е.В.
ОПТИМИЗАЦИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ УСТОЙЧИВОСТИ СИСТЕМЫ
«СТРЕЛОК - ОРУЖИЕ - МИШЕНЬ» У ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ
СТРЕЛКОВ НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ
ОБЩЕПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ 122

Шишунова А.А.
ЛИЧНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 126

Шорохова М. В.
МЕДИКО - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ 128

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бондаренко К.В., Чаплыгин И.В., Богатырева М.Б.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПО ТЕМЕ «СЕМЬЯ» 130

Борамбаева А.Х.
ЖЕСТОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ИЗОБРАЖЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ДУШИ
ГЕРОЕВ В РОМАНЕ ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ» 132

Борамбаева А.Х.
ХАРАКТЕРИСТИКА ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР
ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ 134

Борамбаева А.Х.
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД
В ОБУЧЕНИИ ВОСПРИЯТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ 135

Борамбаева А.Х.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ОСНОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ВОСПРИТИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СЛУХ 137

Володина Н.М.
АРХЕТИПИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКЕ 139

Володина Н.М.
РЕАЛИЗАЦИЯ АРХЕТИПА МАТЕРИ
В ПЬЕСЕ Е. Л. ШВАРЦА «ОБЫКНОВЕННОЕ ЧУДО» 141

Гацалова Л.Б.
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИНТЕНСИВНОЙ ФОРМЫ
КАЧЕСТВЕННЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКЕ 143

Глазинская Е. Т.
ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД Л. УЛИЦКОЙ 146

Горелова О.В. ПРИНЦИПЫ ДЕЛЕНИЯ АПЕЛЛЯТИВНОЙ ЛЕКСИКИ НА ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАМЯТНИКА ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА)	148
Деев А.В., Польшикова А.К., Польшикова О.Н. ЯЗЫКОВАЯ СРЕДА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	151
Ветошкина Е.Н., Еремина А.О. ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА АВСТРИЙЦЕВ	153
Еремина А.О. РОЛЬ ВЕНСКОГО ДИАЛЕКТА В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ АВСТРИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	155
Ефремов Н.Н. СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В ЯКУТСКОМ ЯЗЫКЕ: ЧАСТИЦЫ (В СОПОСТАВЛЕНИИ С АЛТАЙСКИМ И ТУВИНСКИМ ЯЗЫКАМИ)	157
Жаирбаева М.Д. ОРНИТОЛОГИЧЕСКИЙ КОД КАК РАСКРЫТИЕ ХАРАКТЕРОВ ГЕРОЕВ ПОВЕСТЕЙ	160
Жаирбаева М.Д. ОБРАЗЫ ПТИЦ И ИХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТУРГЕНЕВА	162
Жиленко И. Р. ПОЭТИКА РАССКАЗА А. НЕСМЕЛОВА «КОРОТКИЙ УДАР»	164
Кияшко В.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО - СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ 50 - Х ГОДОВ XX ВЕКА В АМЕРИКЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМА НА ДЖ.Д. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ»)	169
Ларионова Е.В. АББРЕВИАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ЖАРГОНИЗМОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ	172
Латышова Е.В., Филькина Н.С., Каштанова П. В. СИНТАКСИЧЕСКИЕ МОДИФИКАЦИИ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА НЕСОБСТВЕННО - ПРЯМОГО ДИАЛОГА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ)	174
Лонская А.Ю. КОНЦЕПТ «ОБРАЗ ВЛАСТИ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	177

Муха А.В., Римденко О.И. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБЛАСТНОГО РОССИЙСКОГО ГОРОДА В ФЕДЕРАЛЬНЫХ СМИ	181
Муха А.В., Таровик С.Л. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ	183
Парсиева Л.К. К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ДОМИНАНТАХ В НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА ОСЕТИН	185
Тельпиз Е.Д. СЛЕНГ - ЛЕКСИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	187
Филиппова А. В. ПРИЧАСТИЕ КАК ГЛАГОЛЬНАЯ ФОРМА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	190
Филиппова А. В. ОБЩИЕ ФУНКЦИИ ПРИЧАСТИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	192
Филиппова А. В. ХУДОЖЕСТВЕННО - ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПРИЧАСТИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	194
Бондаренко К. В., Богатырева М.Б., Чаплыгин И.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОГО И ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА УРОКАХ ИЯ	196
Щербаков А.Б. ВЗГЛЯД ГОГОЛЯ НА РУССКУЮ ЛИТЕРАТУРУ: МОТИВ КАСТАЛЬСКОГО КЛЮЧА	198

Уважаемые коллеги!

Приглашаем докторов и кандидатов наук различных специальностей, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений (только с научным руководителем, либо в соавторстве с преподавателем), а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике принять участие в дискуссии по данной проблематике и опубликоваться по ее итогам в сборнике статей Международной научно-практической конференции.

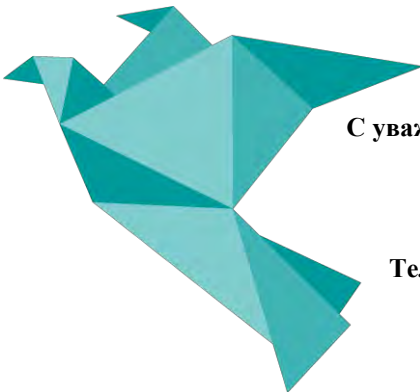
По итогам конференции издается сборник, который будет постатейно размещён в научной электронной библиотеке elibrary.ru и зарегистрирован в базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 1152-04/2015К от 2 апреля 2015г.

Всем участникам конференции предоставляется диплом участника конференции

**Стоимость публикации – 90 руб. за страницу.
Минимальный объем 3 страницы**

**Сборникам присваиваются индексы УДК, ББК и ISBN
Электронный сборник и диплом бесплатно.
Публикация в течение 7 рабочих дней**

Полный перечень изданий, публикуемых Агентством международных исследований представлен на сайте <https://ami.im>



С уважением, Оргкомитет конференции

**e-mail: conf@ami.im
<http://ami.im>**

Тел. +79677883883 || +7 347 29 88 999

Научное издание

Международное научное периодическое издание по итогам
международной научно-практической конференции

КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В авторской редакции

Издательство не несет ответственности за опубликованные материалы.

Все материалы отображают персональную позицию авторов.

Мнение Издательства может не совпадать с мнением авторов

Подписано в печать 18.12.2017 г. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 12,32. Тираж 500.



АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
АГЕНТСТВА МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
453000, г. Стерлитамак, ул. С. Щедрина 1г.

<http://ami.im>

e-mail: info@ami.im

+7 347 29 88 999



<https://ami.im> || +7 347 29 88 999 || info@ami.im

Исх. N 29-06/17 | 01.07.2017

РЕШЕНИЕ
о проведении

14.12.2017 г.

Международной научно-практической конференции
КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В соответствии с планом проведения
Международных научно-практических конференций
Агентства международных исследований

1. Цель конференции - развитие научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья, представление научных и практических достижений в различных областях науки, а также апробация результатов научно-практической деятельности
2. Для подготовки и проведения Конференций утвердить состав организационного комитета в лице:
 - 1) Алиев Закир Гусейн оглы, доктор философии аграрных наук
 - 2) Агафонов Юрий Алексеевич, доктор медицинских наук, доцент
 - 3) Алдакушева Алла Брониславовна. кандидат экономических наук,
 - 4) Алейникова Елена Владимировна, профессор
 - 5) Баишева Зиля Вагизовна, доктор филологических наук, профессор
 - 6) Байгузина Люза Закиевна, кандидат экономических наук, доцент
 - 7) Ванесян Ашот Саркисович, доктор медицинских наук, профессор
 - 8) Васильев Федор Петрович, доктор юридических наук
 - 9) Винеvская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
 - 10) Вельчинская Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
 - 11) Галимова Гузалия Абкадировна, кандидат экономических наук, доцент
 - 12) Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук
 - 13) Грузинская Екатерина Игоревна, кандидат юридических наук
 - 14) Гулиев Игбал Адилевич, кандидат экономических наук
 - 15) Датий Алексей Васильевич, доктор медицинских наук, профессор
 - 16) Долгов Дмитрий Иванович, кандидат экономических наук,
 - 17) Закиров Мунавир Закиевич, кандидат технических наук,
 - 18) Иванова Нионила Ивановна, доктор сельскохозяйственных наук,
 - 19) Калужина Светлана Анатольевна, доктор химических наук, профессор
 - 20) Куликова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук
 - 21) Курманова Лилия Рашидовна, доктор экономических наук
 - 22) Киракосян Сусана Арсеновна, кандидат юридических наук,
 - 23) Киркимбаева Жумагуль Слямбековна, доктор ветеринарных наук
 - 24) Кленина Елена Анатольевна, кандидат философских наук

- 25) Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук
 - 26) Кондрашихин Андрей Борисович, доктор экономических наук
 - 27) Конопаткова Ольга Михайловна, доктор медицинских наук
 - 28) Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук,
 - 29) Мухамадеева Зинфира Фанисовна, кандидат социологических наук,
 - 30) Песков Аркадий Евгеньевич, кандидат политических наук
 - 31) Пономарева Лариса Николаевна, кандидат экономических наук
 - 32) Почивалов Александр Владимирович, доктор медицинских наук
 - 33) Прошин Иван Александрович, доктор технических наук,
 - 34) Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук
 - 35) Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, академик РАЕН
 - 36) Сирик Марина Сергеевна, кандидат юридических наук
 - 37) Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук
 - 38) Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук.
 - 39) Старцев Андрей Васильевич, доктор технических наук
 - 40) Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук
 - 41) Venelin Terziev, Professor Dipl. Eng, DSc., PhD, D.Sc. (National Security), D.Sc. (Ec.)
 - 42) Хромина Светлана Ивановна, кандидат биологических наук
 - 43) Шилкина Елена Леонидовна, доктор социологических наук
 - 44) Шляхов Станислав Михайлович, доктор физико-математических наук
 - 45) Юрова Ксения Игоревна, кандидат исторических наук
 - 46) Юсупов Рахимьян Галимьянович, доктор исторических наук
 - 47) Янгиров Азат Вазирович, доктор экономических наук
 - 48) Яруллин Рауль Рафаэллович, доктор экономических наук
3. Для подготовки и проведения Конференций утвердить состав секретариата конференции в лице:
- 1) Киреева М.В.
 - 2) Ганеева Г.М.
 - 3) Носков О.Б.
 - 4) Зырянова М.А.
4. Подготовить и разослать информационное письмо всем заинтересованным лицам
5. В недельный срок после каждой конференции подготовить отчет о ее проведении.
6. Опубликовать сборник по итогам Международной научно-практической конференции
7. Подготовить дипломы участникам Международной научно-практической конференции

Директор ООО «АМИ»
Пилипчук И.Н.





**АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

ИНН 0274 900 966 || КПП 0274 01 001

ОГРН 115 028 000 06 50

<https://ami.im> || +7 347 29 88 999 || info@ami.im

Исх. N 69-12/17 | 18.12.2017

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ АКТ
по итогам Международной научно-практической конференции
«КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»,
состоявшейся 14 декабря 2017 г.

1. 14 декабря 2017 г. в г. Казань состоялась Международная научно-практическая конференция «КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ». Цель конференции: развитие научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья, представление научных и практических достижений в различных областях науки, а также апробация результатов научно-практической деятельности.
2. Международная научно-практическая конференция признана состоявшейся, цель достигнутой, а результаты положительными.
3. На конференцию было прислано 436 статей, из них в результате проверки материалов, было отобрано 390 статей.
4. Участниками конференции стали 585 делегатов из России, Казахстана, Узбекистана, Киргизии, Армении, Грузии и Азербайджана. Всем участникам предоставлены дипломы.
5. Рекомендовано наладить более тесный контакт с иностранными учеными с целью развития международных интеграционных процессов и обмена опытом научной деятельности по изучаемой проблематике
6. Выражена благодарность всем участникам Международной научно-практической конференции за активное участие и конструктивное и содержательное обсуждение ее материалов

Директор ООО «АМИ»



Пилипчук И.Н.