

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16 2019
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 16 (254) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кожурбаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображена *Фрэнсис Арнольд* (1956), американский учёный, химик-инженер, лауреат Нобелевской премии по химии.

Фрэнсис Арнольд родилась в Эджвуде, США, в семье физика-ядерщика Вильяма Говарда. С самого начала казалось, что Арнольд сделала все, чтобы не стать биологом. В старшей школе она сбежала на протестные акции против войны во Вьетнаме, потом ушла из дома. В колледже училась плохо, потому что подрабатывала барменшей и таксисткой. Несмотря на это, Арнольд все-таки поступила в Принстон, на факультет аэрокосмической техники (потому что туда было проще всего поступить), бросила учебу, переехала в Италию и устроилась на фабрику по производству ядерных реакторов, заявив, что больше не собирается заниматься наукой.

Но у судьбы были на нее другие планы. Арнольд увлеклась «зеленой» энергетикой, а конкретно — солнечными панелями. Даже когда страну возглавил Рейган и на солнечные панели стали смотреть как на странную причуду непопулярного президента (Картера), она заявляла, что от идеи «зеленых» инноваций уже не откажется, хотя ей и пришлось искать себе новое дело.

Далее Арнольд поступила в Калифорнийский технологический институт на факультет химии. Не желая иметь ничего общего с нефтяной индустрией, она взялась за «рациональный» дизайн новых соединений. Она пыталась найти новые ферменты, которые позволили бы сделать процесс получения энергии менее токсичным, и после нескольких неудач решила перенять технику у лидера — природы. Так Арнольд переключилась на эволюцию белков.

В 2018 году Фрэнсис Арнольд и ее коллеги Джордж Смит и Грегори Винтер получили Нобелевскую премию по химии за свои открытия в области направленной эволюции и создание новых белков. Суть работы Арнольд эксперты премии назвали «революция в эволюции». Она сделала удивительную вещь: законы

отбора Дарвина, действующие миллиарды лет в естественной природе, Арнольд сумела «сжать» в пробирке до нескольких часов, заставила идти эволюцию во много тысяч раз быстрее.

«В каждом организме есть системы защиты, которые помогают ему выживать в самых сложных условиях, блокировать случайные мутации, — прокомментировал работу Арнольд профессор МГУ Владимир Тишков. — А Фрэнсис Арнольд фактически сорвала все замки защиты. Здесь задействована так называемая полимеразная цепная реакция, которая умножает число копий ДНК. Если задать неправильные условия, то реакция будет шлепать копии с ошибками, и у гена появятся случайные мутации. Всего за два часа в пробирке можно получить миллиард случайных копий мутантных генов. Из них 99 процентов окажутся ненужными, а один процент — полезным. Его можно запускать в следующий подобный цикл, улучшая нужные свойства». А следующий шаг был сделан благодаря работам Смита и Винтера. Разработанный ими фаговый дисплей позволяет получать на основе мутантных генов набор мутантных белков с заданными свойствами.

Принесший Арнольд Нобелевскую премию метод пригодился в самых разных областях. Исследовательница «помогла» эволюционировать множеству белков, участвующих в реакциях органического синтеза, научила кишечную палочку производить каротиноиды и необычные аминокислоты, основала компанию по производству биотоплива и даже придумала более дешевый способ синтеза лекарства от диабета.

На сегодняшний день Фрэнсис Арнольд является профессором инженерной химии, биоинженерии и биохимии Калифорнийского технологического института. Она удостоена Национальной медали в области технологий и инноваций и введена в Национальный зал славы изобретателей.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Азимова У. О., Ходжиев Р. М.

Трудности изучения русского языка в национальных группах и пути их преодоления 243

Аширматова М. Ж.

Хорошая практика для оценивания правописания обучающихся..... 245

Бекбергенов А. Х.

Эффективное профессиональное ориентирование учащихся в качестве педагогико-психологической, социальной проблемы..... 246

Бердникова Е. К.

Особенности формирования навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков у детей со сложной структурой дефекта 249

Boltaeva D. B.

Factors of Successful Teaching a Foreign Language 251

Болтаева З. З.

К вопросу о личносно ориентированном подходе к развитию познавательной активности студентов в условиях коллаборативной среды..... 252

Борзова А. Ю.

Методы работы с текстом и изображением 255

Газизова Ф. С., Гильмутдинова Э. Р.

Роль театрализованных игр в социально-коммуникативном развитии..... 257

Газизова Ф. С., Гиниятуллина А. Ш.

Нетрадиционные техники рисования в дошкольном возрасте..... 259

Газизова Ф. С., Еликова Л. И.

Дидактические игры как средство формирования представлений о времени у детей пяти лет в ДОО 261

Газизова Ф. С., Ермолаева А. Р.

Роль семьи в адаптации ребенка раннего возраста к условиям ДОО..... 262

Галич Т. Н., Плустенко Е. А.

Использование дидактических игр в образовательном процессе в дошкольном образовательном учреждении 264

Григорьева Т. В., Илюшина О. Б., Ишанина Е. Ю.

«Мы в природе — природа в нас». Реализация экологического воспитания в детском саду ... 265

Jamoliddinova S.

Interesting English Grammar Games 267

Игейсинова Г. М., Лосева Т. В., Копп О. К.

Обучение счету на уроках английского языка в 4 классе 268

Ikromova S. J., Ikromova S. M.

Using Interesting Games in Teaching English in Primary Classes 270

Kamalova D. A.

Exercises for Developing the Educational Skills While Video Demonstration in English Classes.... 272

Kendjayeva Z. A.

The Role and Features of Individual Reading in Language Teaching..... 273

Краснова В. С.

Социальная адаптация студентов творческих специальностей в системе среднего профессионального образования..... 275

Макаренкова И. Д., Чернышева Т. С.

Методы и приёмы взаимодействия с учащимися на уроке английского языка 277

Максакова Л. В., Айрумян Г. С., Кочина Л. П.

Значение научно-исследовательской деятельности в подготовке конкурентоспособного специалиста 279

Nazarova Y.

Methods for Correcting Errors in the Process of Learning English 280

Nazarova Y.

How to Work with Students to Motivate Them to Learn English? 282

Nigmatullina G. R.

Difficulties in Individual Reading and Ways to Overcome Them..... 283

Saydaliyeva G.	
Ways to Increase the Motivation to Learn English in Primary Classes	285
Toshtemirova D. X.	
Speaking Skills Development in English Classes	286
Tursunbayeva D. A., Scientific s. A.	
Integrated skills in communication	288
To'xtayeva K. A.	
Using Total Physical Response in Teaching English	290
Хороших О. Н.	
Критериальный аппарат сформированности учебных компетенций обучающихся основной школы	291
Чаплинская О. А., Ярошенко О. В.	
Применение здоровьесберегающих технологий во внеурочной деятельности нахимовцев в развитии социальных ценностей личности.....	294
Шапиев Д. С.	
Цифровые образовательные ресурсы в деятельности учителя.....	296
Ergasheva G. N.	
Teaching Foreign Language to Preschool Children	298
Yuldasheva D., Jamoliddinova S.	
The Concept and Components of «Content Learning Grammar»	300

ФИЛОЛОГИЯ

Веселова М. Д.	
Лингвистический анализ испанских новостных текстов о политике России	302
Goipova S. M.	
Theory of concept in cognitive linguistics.....	304
Джураева З. Х.	
Вербализация концепта «женщина» во французских и русских пословицах	305
Zokirova D. M.	
Problems of translation of English complex sentences connected with «lest» into Uzbek....	307
Калашникова А. П.	
Роль имен собственных в пьесе А. Н. Островского «Гроза»	309
Козлова В. Г.	
Грамматические особенности перевода текстов исторической направленности	310
Козлова В. Г.	
Грамматические особенности перевода учебника с английского языка на русский.....	313
Огольцова Е. Г., Козловская Н. И., Бочкарёва М. Д.	
Образ учителя в школьной литературе и его актуальность в современном мире	316
Танабаева И. Р.	
Синтаксические особенности текста в жанре комментария	318
Феоктистова Д. В.	
Библейские реминисценции в поэзии Н. В. Крандиевской-Толстой	320

ПЕДАГОГИКА

Трудности изучения русского языка в национальных группах и пути их преодоления

Азимова Умирхон Одилевна, преподаватель;

Ходжиев Рахим Муратович, преподаватель

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

В последние годы в республике Узбекистан в высшие учебные заведения нефилологического направления поступают учиться студенты со слабыми знаниями русского языка. Причиной наблюдаемой ситуации можно назвать несколько факторов: уменьшение количества часов по предмету, отток русскоязычного населения и сужение круга общения на данном языке, сокращение русскоязычных средств массовой информации и т.д. Однако интерес молодежи к изучению русского языка остается высоким.

При обучении русскому языку студентов неязыковых факультетов вузов основная задача заключается в выработке у студентов речевых умений, необходимых им в будущей работе по специальности, и в первую очередь, навыков говорения, чтения и аудирования. В развитии этих навыков и умений немаловажную роль играет обучение правильному интонированию русской речи, ибо интонационные ошибки искажают смысл высказывания.

Нами был проведен эксперимент с целью выявления интонационной грамотности студентов. Анализ чтения вслух и пересказа заученных текстов позволил выделить следующие наиболее типичные интонационные ошибки:

Немотивированное повышение голоса в конце русского повествовательного предложения, что противоречит звуковым нормам русского языка. Эта ошибка особенно заметна при репродуцировании безличных, назывных предложений.

1. Например: Тишина. Вечер. Светает. Холодно.

Повышение голоса в конце повествовательного предложения искажает его интонационную организацию, придает ему оттенок незаконченности, нарушает естественность звучания.

2. Пауза в той части предложения, где она по смыслу не должна быть. Например: *Болельщики оказывают... большую помощь любимой команде. Два мальчика прыгнули... в воду и старались обогнать друг друга.*

Подобные паузы нарушают интонационную структуру, а в отдельных случаях и смысловое содержание предложения.

3. Нарушение интонационной организации предложений в результате раздельного произношения предлогов и существительных. Например, предложения типа: Мы с трудом сели в автобус, некоторые студенты произнесли: *Ми* с трудом сели в автобус. Эта ошибка объясняется интерферирующим влиянием узбекского языка, в котором отсутствует стечение согласных.

4. Неумение ставить логическое ударение.

5. Нарушение вопросительной интонации в предложениях без вопросительного слова, отсутствие которого определяет своеобразную интонацию вопросительного предложения.

6. Неверное интонирование восклицательных предложений, где вместо интонации радости, восхищения, негодования и т.д. высказываемая мысль звучала лишь несколько громче, чем в повествовательных.

7. Отклонение от интонационных закономерностей русской речи в предложении с однородными членами, точнее отсутствие интонации перечисления, где каждый последующий однородный член произносится с повышением тона и с паузой.

8. Несоблюдение интонации при обращении. Особенно большую трудность представляют распространенные обращения, стоящие в начале предложения. Например: Дорогие наши гости, мы очень рады вашему приезду.

9. Неправильное интонирование причастных и деепричастных оборотов как синтагм, не допускающих какого-либо членения. Например: Спортсмены, хорошо отдохнув в санатории, снова приступили к тренировкам.

Студенты, допуская паузы внутри причастных и деепричастных оборотов, не выделяют их соответствующей интонацией, что приводит к искажению смысла предложения: Спортсмены, хорошо отдохнув...в санатории, снова приступили к тренировкам.

10. Неуместные паузы в сложноподчинённых предложениях с придаточными внутри главного: В небольшом зале, в который... я вошёл, было много тренажеров.

11. Неумение отделить средствами интонации прямую речь от слов автора.

Учёт этих ошибок даст возможность разработать специальные упражнения, направленные на предупреждение ошибок, на выработку навыков правильного интонирования предложений в русском языке, что очень важно как для понимания воспринимаемой речи, так и для правильного выражения мысли на русском языке.

Учителя русского языка должны воспитать у детей любовь и уважение к языку дружбы и единения народов мира, желание овладеть им так, чтобы он стал вторым родным языком для каждого. Создав на уроке речевые ситуации, учителя должны привлекать такой материал, чтобы у учащихся появилось желание рассказать о языке, о чем-то важном, что волнует их. Каждый урок в школе должен быть призван воспитать учащихся не только содержанием учебного материала, но и самой обстановкой. Ученику на всех уроках необходимо проявлять максимальную психологическую активность в усвоении содержания изучаемого материала. В этом заключается подлинная суть самостоятельности.

Выполнения требований к уроку необходимо для совершенствования процесса обучения при условии творческого отношения учителя к своему труду, внимательному отношению к культуре речи учащихся.

Важнейшим условием совершенствования урока, придания ему современного характера является осмысления образования и, в частности, знаний. Важны в обучении такие виды знаний, как факты, законы, теории. Стремление вооружить учащихся прикладными знаниями, т.е. знаниями о практическом знании изучаемого. Тем самым осуществляется одна из форм связи обучения с жизнью.

Урок, как и весь учебный процесс не только обучает, но воспитывает всеми своими компонентами — содержанием. Методами, средствами обучения, организацией, уровнем и характером классного коллектива.

Каждый урок сегодня должен быть одновременно обучающим, воспитывающим и развивающим.

Думается, что прежде чем зайти в класс к ребятам, каждому учителю нужно задуматься, как их сделать своими. Современный учитель обязан владеть искусством общения, искусством разговаривать с учениками, искусством завоевывать внимание ребят. Для ученика каждый урок должен быть открытием, поиском. Не опекать ребёнка, а побуждать к мысли, к действию.

Во-первых, каждый урок должен отличаться четкой мировоззренческой направленностью. Цель школы — подготовка грамотного выпускника, сформировать сознательного гражданина с прочными нравственными ка-

чествами и убеждениями. На это должны работать все элементы учебно-воспитательного процесса.

Во-вторых, каждый урок должен отличаться практической профориентационной направленностью, школам нужно готовить активного участника трудовой и общественной жизни страны, будущего предпринимателя. Важный фактор — формирование предметных компетенций, привитие любви к труду и уважение к людям труда, экономическое воспитание средствами русского языка. Задача эта не одного дня, и только за счет уроков труда и производственной практики ее не решить. Такая задача посильна только всему учебно-воспитательному процессу.

В-третьих, урок должен иметь исследовательский характер, где совместная деятельность учащихся и учителя направлены на приобретение жизненно необходимых навыков.

К.Д. Ушинский говорил, что мышлением распоряжается идея, именно тогда, когда появляется идея, проблема, вопрос или удивление, недоумение или противоречие. Возникает активное мышление.

Вот почему подать идею, создать на уроке проблемную ситуацию, вызывает интерес — важнейшая задача учителя. Именно проблемное изложение является наиболее эффективным средством раскрытия процесса познания. Поставить проблему, создать вокруг себя поле, ищущей мысли, показать сложный, но доступный учащимся путь решения этой проблемы, это во многом определяет творчество учителя.

Глубокому изучению языка и языковых ситуаций помогает технология развития критического мышления через чтение и письмо. Разбор текста, поиск проблем и путей их решения, определение идеи автора и высказывание собственных, развивают не только кругозор учащихся, но и их речь, умение четко и ясно выражать свои позиции.

Связь с наукой должна проявляться в постоянном творческом поиске нового, необычного, наиболее действенного. Не отбрасывать какие-либо из существующих методов организации урока — фронтальный, групповой, индивидуальный, потому что пренебрежение к прошлому опыту никогда добра не приносило — наполнять их новым содержанием, совершенствовать их структуру, их организацию, настойчиво вводить элементы новой педагогической технологии.

Чтобы повысить темп осуществления реформы образования, надо сломать инерцию «традиционного» преподавания, повысить внимание к передовому, опыту, к новой педагогической технологии.

У каждого учителя свои методы обучения, методы преподавания. «Надо идти по принципу, от более простого к более сложному, от частного к общему».

Литература:

1. Беленький Г. И., Снежневская М. А. Изучение литературы в средней школе. Москва, 1993.
2. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. Москва, 1992

3. Гуляев Н. А. Теория литературы. Москва, 1997.
4. Поспелов Г. Н. Теория литературы. Москва, 1998.

Хорошая практика для оценивания правописания обучающихся

Аширматова Манзура Жуманбаевна, преподаватель
Ташкентский государственный аграрный университет (Узбекистан)

В статье рассматриваются основные цели оценки и основное внимание уделяется применению основных принципов в преподавании и обучении. В документе также представлены идеи о том, как организовать процесс написания эссе в соответствии с целями оценки и важнейшими принципами.

Ключевые слова: диагностика, формирование, суммирование, принципы, критерии, обратная связь, эссе.

Оценка является неотъемлемой частью преподавания и изучения языка. Биггс и Тан подчеркивают, что «что и как учат студенты, зависит от того, как, по их мнению, они будут оцениваться» [1]. Более того, Лонг утверждает, что без оценки «преподавание было бы довольно сфокусировано» [5]. Поэтому цели хорошей практики в оценке должны быть четко определены. В оценке есть три основных цели: диагностическая, формирующая и суммирующая.

Диагностическая оценка помогает учителю понять, что знают ученики. Подчеркните, что диагностическая оценка определяет «особые сильные и слабые стороны, трудности и потребности учащегося...» [3]. Это позволяет учителю определить, как должны быть разработаны уроки, на чем он / она должен сосредоточиться и что нужно сделать, чтобы процесс обучения и оценки были продуктивными и эффективными. Таким образом, задача учителя состоит в том, чтобы диагностировать знания учащихся, используя методы оценки, которые должны быть действительными, то есть оценивать то, что следует оценивать, а не оценивать какие-либо дополнительные знания.

После диагностики знаний и навыков учащихся начинается формирующая оценка. Формирующая оценка — это «оценка для обучения» [3, 329]. Это помогает учителю сформировать учебный процесс и улучшить успеваемость учащихся. Вот почему методы оценки, выбранные учителем, очень важны. Они должны быть подлинными, то есть соответствовать реальной жизни и подходить для уровня. Знание о плагиате также может сделать оценку достоверной, потому что учитель должен быть уверен, что учащийся не скопирует часть из работы его / ее сверстника или из любых других источников. Кроме того, оценка должна основываться на результатах обучения, которые показывают, что студенты смогут делать.

Важной особенностью формирующего оценивания является своевременная обратная связь с учащимися. Это дает возможность учащимся увидеть, где они находятся, чего они достигли и какие области следует улучшить для достижения ожидаемых результатов обучения. То есть ученики должны быть стимулированы для дальнейшего обучения. Обратная связь считается нефор-

мальным методом оценки, поскольку она не основана на оценке. Комментарии могут быть даны как в письменной, так и в устной форме. Может быть важно иметь специальную форму для письменного. Проформа служит в качестве записи достижений студентов, и они могут ссылаться на отзывы, когда они хотят. Лонг отмечает, что учащиеся, получившие подробные комментарии в форме проформы, улучшили свои оценки на 30% [5]. Устная обратная связь может быть дана индивидуально и в группах. Предоставление групповой обратной связи позволяет учителю давать общие комментарии, показывающие, что было достигнуто большинством учащихся и какие области следует улучшить. Тем не менее, индивидуальная обратная связь предоставляет студентам больше возможностей для личного обсуждения, дает больше вопросов и получает больше объяснений. Комментарии могут быть также предоставлены самими учащимися и их сверстниками, поскольку они становятся дополнительными источниками друг для друга и могут размышлять как о своей работе, так и о работе сверстников.

Работа над обратной связью позволяет учащимся учиться на ошибках, улучшать свои «слабые стороны» и быть готовым к итоговой оценке, определить как «оценка обучения» [3]. Учащиеся показывают конечный продукт определенного учебного процесса. Однако это не последний этап обучения, поскольку одним из принципов эффективной оценки является длительное обучение. Студенты должны знать, чего они достигли, и, таким образом, переходить к следующему этапу учебного процесса.

В итоге оценка очень важна для студентов, так как они видят то, что они узнали и насколько хорошо они выполнили. Итоговая оценка основана на оценке; следовательно, это формально. Подход, основанный на критериях, «который оценивает наборы predetermined критериев» [4], имеет решающее значение в этой оценке. Таким образом, учитель справедлив ко всем ученикам. Это может быть достигнуто через крест и второй маркировки. Перекрестная маркировка — это процесс маркировки одних и тех же произведений (выбранных случайным образом из всех) группой учителей и обсуждения их до на-

чала процесса маркировки всех работ, подлежащих маркировке. Важно иметь вторую оценку (перемаркировку работы вторым учителем), чтобы не иметь расхождений и избежать субъективности. Оба типа маркировки позволяют учителям сделать оценку достоверной. Следовательно, хорошая оценка «позволяет сотрудникам знать, как они и их ученики, и дает им необходимые показатели эффективности» [2].

Важно, чтобы любой процесс написания эссе начался с диагностического теста. Учащихся можно попросить написать небольшую часть (параграф или эссе) по теме, относящейся к программе (учебный план). Этот диагностический тест позволяет понять, что, хотя учащиеся могут иметь некоторые знания по письму, им потребуются дополнительные знания и навыки по разработке абзацев, включению источников и некоторым знаниям по языку.

Некоторые студенты могут испытывать трудности при выборе темы и / или написании тезисов. Поэтому фор-

мирующая обратная связь должна быть как можно более частой и своевременной. Его можно давать как индивидуально, так и во время занятий для всей группы.

Итоговая оценка, обычно представляется в середине или в конце семестра. Репетиторы отмечают работу и могут заполнить форму обратной связи. Поскольку это формальный метод, эссе оценивается по критериям (содержание, структура, ссылки на условные обозначения, язык, аргументация и т.д.). Необходимо также предоставить обратную связь, потому что длительное обучение важно для изучающих язык.

Подводя итог, важно, чтобы каждый учитель языка учитывал принципы и цели оценки при разработке задания по оценке для письма. Не имея возможности надлежащим образом оценить знания и навыки учащихся, учителя не смогут предоставить соответствующий контент, увидеть, как их ученики учатся и эффективны ли их методы преподавания в данном контексте.

Литература:

1. Biggs, J. and Tang, C., (2007). Обучение качественному обучению в университете. 3-е изд. Maidenhead: SRHE / Открытый университет пресс. Стр.164.
2. Браун с. (1999). Институциональные стратегии оценки. В: Браун с. и Гласнер А. (ред.) Вопросы оценки в высшем образовании. Букингемский: SRHE / Open University Press, стр. 3–13.
3. Коэн Л. и др. (2004). Руководство по педагогической практике. 5-е изд. Лондон и Нью-Йорк: Routledge. с. 344.
4. Лайт Г. и Кокс Р. (2001). Обучение и преподавание в высшем образовании: рефлексивный профессионал. Лондон: Paul Chapman Publishing. С. 182.
5. Лонг, М. (2000). Психология образования. Лондон и Нью-Йорк: RoutledgeFalmer. С. 47.

Эффективное профессиональное ориентирование учащихся в качестве педагогико-психологической, социальной проблемы

Бекбергенов Аймурат Халмуратович, студент

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

Наше государство с первых же дней приобретения независимости обозначил подготовку совершенных и квалифицированных кадров во всех сферах, их направление на производство, науку, образование и различные сферы, как одну из основных целей нашей страны. Обращение особого внимания в достижении этой великой цели на воспитание всесторонне развитого молодого поколения, духовно и физически здорового, высококвалифицированного обладателя своей профессии ещё раз показывает, насколько важна данная сфера.

Предложенная первым президентом Исламом Каримовым и последовательно реализуемая в республике национальная программа подготовки кадров сегодня широко признана в мировом масштабе и дает свои плоды. Но, наряду с отмеченными достижениями, существуют сферы, не служащие в полную силу для дальнейшего раз-

вития профессионального образования. В том числе, в то время, когда на формирование профессионального образования и навыков учеников в процессе урока обращено столько внимания, недостаточно отражаются системность, целенаправленность в организации внеурочных занятий.

Данная проблема на протяжении долгих лет учеными-педагогами широко исследуются в нашей республике и за рубежом. В том числе, А. Беспалов, С. Вульфсон, Е. Климов, Н. Кузьмина, Ю. Туйчиев, И. Шаршов, Ю. Васильев, А. Дикунов, Д. Арзыкулов, М. Юнусова и другие в своих научно исследовательских работах осветили такие вопросы, как профессиональное ориентирование, формирование профессиональной заинтересованности учеников, педагогические и психологические проблемы профессионального ориентирования, органи-

зация и управление внеурочных занятий по физическому воспитанию, своеобразные особенности учителя физического воспитания.

А П. Холматов в своих научных исканиях размышляет об огромности значения внеурочных и внешкольных занятий в профессиональном ориентировании учеников, рекомендует технологию профессионального ориентирования учеников в процессе внеурочных занятий. Ученый в научной работе обратил внимание на важность, особенно, экскурсий, кружковых занятий и профессиональных вечеров.

Однако, хоть и были получены определенные результаты в существующих до нас исследованиях, на сегодняшний день не решена проблема совмещения личных качеств, заинтересованности, способностей, склонностей каждого ученика в выборе профессии и формирования навыков осознанного выбора сферы, соответствующей общественным требованиям и требованиям профессии, которые являются основной целью профориентационных работ. Данную проблему можно ещё шире представить:

- у учеников, выбирающих профессию, не внедряются индивидуальный и социальный подходы;
- в большинстве исследований ведутся работы, в основном, с использованием метода собеседования;
- не создаются широкие возможности для непосредственного ознакомления с особенностями интересующей или выбранной учеником профессии;
- в общеобразовательных школах, используя духовно-просветительские и спортивные мероприятия, не поставлены на системный путь такие работы, как привлечение представителей сферы, пробуждение заинтересованности учеников в направлении к определенной профессии.

В целях дальнейшего уяснения сути физического воспитания на уроках физического воспитания требуется изучение, разделив их на следующие три общие функции. Это такие функции, как обучение (образовательная), воспитание (воспитательная) и оздоровление (оздоровительная). [1, с. 78]

В физическом воспитании результаты педагогического процесса связаны с качеством учебных и воспитательных работ, проводимых на уроках физического воспитания. Этого можно добиться посредством выполнения ряда функций на каждом уроке.

Уроки физического воспитания, исходя из таких общих функций процесса физического воспитания, как образовательная, воспитательная и оздоровительная, предусматривает для каждого урока постановку точных частных функций, как «Ознакомление», «Усвоение», «Закрепление», «Совершенствование».

Проводимые учеными исследования в данной сфере указывают на то, что при рассмотрении с педагогико-психологической точки зрения различают 4 группы воздействующих факторов на процесс профессионального самоопределения. [2, с. 14]

В первую группу входят социально-экономические факторы. Для направления своих сил на общественную молодежь, вступающих в жизнь на различных этапах своего развития, предлагает различные сферы. Это, в первую очередь, имеет отношение к сектору профессий, перспективе их изменений и развития, общественному спросу на ту или иную специальность.

Во вторую группу можно отнести социально-психологические факторы. Она, в первую очередь, состоит из социальной атмосферы, которая растет и воспитывается до и после школьного образования человека.

Третью группу составляют собственно психологические факторы. В неё входят личные интересы и склонности, общие и частные способности, уровни умственного и личностного развития, память, внимание, моторика и подобные им особенности.

И четвертая группа состоит из индивидуально-психологических особенностей ученика. Они определяют динамическую характеристику протекания психических процессов и, согласно выполнению определенных видов деятельности, представляются в виде приспособляющихся или затрудняющих его различных темпераментов.

Психологические факторы, воздействующие на процесс эффективного профессионального ориентирования учеников отражены в научных работах Г.Т. Ядгаровой, И.М. Асадова, А. Закирова.

В работах Х.Ф. Рашидова и У.В. Турдубекова утверждается необходимость исследования и ряда экономических процессов в создании эффективной системы профессионального ориентирования. [3, с. 26] Так как, профессиональное ориентирование и выбор профессии являются процессами, связанными в определенной степени с экономикой. Точнее, в итоге деятельности системы профессионального ориентирования выбирается одна определенная профессия и исполнение данного желания непосредственно связано с экономическим процессом.

Работы Т.К. Коваленка, К. Давлатова, О. Куйсынова посвящены методическим основам проведения профориентационных работ в обучении общеобразовательным предметам. [4, с. 31] Здесь признается широкое распространение диагностического и воспитательного концепций профессионального ориентирования.

Вопросы повышения эффективности профессионального ориентирования учеников общеобразовательных школ разработаны П.Т. Магзумовым, М.И. Воробьева, Э.Т. Чориева, В.П. Бондарева, Н.Т. Воронин, Н.Н. Захарова и С.Н. Чистяковой.

1. Предоставление ученикам общеобразовательных школ профессиональных информации и профессиональных сведений на протяжении всего школьного периода. Здесь предусматривается разъяснение существующих профессий и отраслей трудовой деятельности в сферах занятости, профессии и их применение, информирование о важности применения каждой профессиональной деятельности, исходя из возрастных особенностей учеников.

2. Изучение способностей, возможностей и интересов учеников.

3. Предоставление необходимых консультаций ученикам на основе анализа результатов педагогико-психологической характеристики, коррекция их психологических проблем и, в результате, достижение правильного выбора профессии в рамках их возможностей и склонностей.

Этапы реализации педагогико-психологических аналитических работ в эффективной профессиональной ориентации учеников, в первую очередь, проводятся школьными психологами и здесь, в качестве основных принципов, требуется принятие во внимание следующего:

- применение в аналитических работах научно обоснованных методик, прошедших экспериментальное испытание;
- принятие во внимание особенностей личности в период анализирования и принятие мер против нанесения ему психологического ущерба;
- обеспечение конфиденциальности результатов анализа и т.п.

Среди различных теоретических комментариев профессионального ориентирования на данный момент можно указать два самых важных понятия, это: традиционный (диагностический), современный (развивающий).

Основная функция традиционной (диагностической) теории профессионального ориентирования определяется путем сопоставления в личности профессиональной склонности с психологическими особенностями в нем и личными потребностями. Здесь вся ответственность ложится на профессионального помощника. Он, путем проведения тестов и на основе их результатов, определяет склонность личности к той или иной профессии. В такой ситуации личность, то есть обучающийся играет пассивную роль.

Если делать обобщающий вывод, использованных методов в профессиональном ориентировании больше, чем в вышеприведенном списке, но приведенные методы яв-

ляются основными и рассматриваются в качестве легкого подхода к выбору профессии у учеников данного возраста. Основные принципы, вытекающие из теории профессионального ориентирования, состоят в следующем:

- устранение противоречий между личным и массовым интересами;
- устранение противоречий между свободным выбором профессии и уровнями возможностей по отношению к профессиям, которые собирается выбирать молодежь;
- педагогико-психологическое анализирование и научное доказательство форм методов и способов профессионального ориентирования;
- обеспечение свободы всех видов сведений по отношению к выбору форм профессий и учебы, и устройству на работу;
- комплексный характер профессионального ориентирования.

Психологами выдвигается такое мнение, то есть, в первую очередь, личность должна прислушаться к себе, прежде чем принять определенное решение, которое является важным для него одного. Третья группа — ученики, показавшие активность в выборе, но ни к какой профессии не проявившие интереса; четвертая группа — ученики, не имеющие мотиваций к выбору профессии. [5, с. 16]

Основываясь на вышеуказанном групповом распределении, в качестве одного из факторов воздействующего на качество подхода к развитию и совершенствованию системы профессионального образования, выявление самосознания и интересов, в качестве теоретической основы повышения эффективности процесса профессионального ориентирования, прежде всего, для формирования в ученической молодежи профессиональной деятельности, мотивации к нему, то есть для формирования заинтересованности необходимо у них сформировать, в достаточной для этого степени, психологической и педагогической подготовки.

Литература:

1. А.Абдуллаев, Ш. Хонкельдиев. Теория и методика физического воспитания. Ташкент, УзГУМЯ, 2005.
2. Ш.Нематов, У. Тахиров, Г. Ядгарова, Н. Ташбаев. Теоретическо-методологические основы обеспечения непрерывности общего среднего и средне-специального образования через профессиональное ориентирование учащихся. Ташкент, Издательство «Кари Ниязи», 2015.
3. Ядгарова Г.Т. Факторы, влияющие на процесс профессионального ориентирования учащихся. — Т.: Школа и жизнь, 2006.
4. Шарипов Ш., К. Давлатов, Г. Насриддинова. Научно-педагогические основы профессионального ориентирования. Учебное пособие. — МССО, 2008.
5. Ш.Нематов, У. Тахиров, Г. Ядгарова, Н. Ташбаев. Теоретическо-методологические основы обеспечения непрерывности общего среднего и средне-специального образования через профессиональное ориентирование учащихся. Ташкент, Издательство «Кари Ниязи», 2015.

Особенности формирования навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков у детей со сложной структурой дефекта

Бердникова Елена Константиновна, воспитатель
ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

В соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) у детей со сложной структурой дефекта необходимо сформировать такие умения, которые позволят им решать каждодневные жизненные задачи, связанные с удовлетворением первоочередных потребностей [4, с. 268]. В первую очередь, это умения обслуживать себя: ходить в туалет, выполнять гигиенические процедуры и др.

Большинство детей учатся самообслуживанию непроизвольно, путем обобщения ранее освоенных навыков. Наш педагогический опыт показывает, что детям со сложной структурой дефекта для освоения тех же навыков требуется структурированная программа в рамках поведенческого подхода, основанная на многократном повторении.

Обучая детей навыкам самообслуживания, мы должны учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка. Мы считаем, что обязанность педагогов, и в первую очередь, воспитателей, помочь детям вышеназванной категории стать как можно более самостоятельными в повседневной жизни. Мы согласны с утверждением, что чем больше навыков самообслуживания и личной гигиены ребенок освоит, тем меньше он будет зависеть от окружающих во взрослом возрасте [2, с. 439].

В своей статье мы хотели бы обобщить наш педагогический опыт по формированию навыков самообслуживания у детей со сложной структурой дефекта. Понятие «сложная структура дефекта» мы понимаем как сочетание двух или нескольких первичных психофизических нарушений у одного ребенка, которые образует новую, сложную структуру нарушений развития (Л.С. Выготский, М.Г. Блюмина, Р.А. Мареева, Н.М. Назарова, М.С. Певзнер и др.) [3].

В первую очередь, мы хотели бы отметить, что подход к формированию навыков самообслуживания должен быть систематичным и единообразным. При составлении специальной индивидуальной программы развития педагога и родители совместно определяют общие цели в разделе формирования культурно-гигиенических умений и навыков самообслуживания. Важно информировать всех специалистов, которые участвуют в коррекционно-развивающем образовательно-воспитательном процессе, о том, на какие умения и навыки в данный момент следует обращать особое внимание и какие конкретные упражнения (средства и т.п.) применяются для их формирования.

Например, ребенок учится соотносить одинаковые предметы для формирования навыка — мытье рук и на-

выка следования расписанию. Об этом должны знать не только воспитатель и дефектолог, но и логопед, социальный педагог и другие специалисты и сотрудники, с которыми воспитанник находится в постоянном контакте. Решающую роль при этом будет играть и согласованность с родителями, так как родители в домашних условиях будут постоянно поддерживать формируемые умения и навыки.

Во вторую очередь, мы хотели бы остановиться на особенностях применения учебных материалов и адаптивного оборудования, необходимых для формирования навыков самообслуживания у детей со сложной структурой дефекта.

Как уже было отмечено выше, целью формирования навыков самообслуживания у детей со сложной структурой дефекта является научение их самостоятельному удовлетворению повседневных бытовых нужд. Причем, без адаптивного оборудования. Но в тех случаях, когда ребенок не способен выполнить самостоятельно, мы рассматриваем возможность использования вспомогательных устройств. Например, мы обучаем ребенка открывать кран для осуществления процедуры помыть руки. Воспитаннику трудно самостоятельно управлять рычагом смесителя. Тогда мы предлагаем надеть пустую бутылку из-под шампуня на рычаг смесителя, это существенно облегчит выполнить действие с краном. Но иногда требуется применение более профессионального специального адаптивного устройства. Вместе со специалистом по реабилитации, медицинским работником мы подбираем адаптивное оборудование для конкретного ребенка. Обсуждаем его приобретение и использование с родителями.

В процессе формирования культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания необходимо использовать: демонстрацию реальных предметов (например, мыло или флакон с жидким мылом), демонстрацию иллюстративно-изобразительного материала (например, карточку с изображением девочки, которая моет руки). Большое внимание необходимо уделять использованию практических методов и приемов обучения: упражнения как многократное повторение практических действий; наглядно-действенный показ (способа действия) как прием обучения; дидактическая игра; наглядно-практический метод моделирования, как процесс создания модели и ее использование для формирования, например, навыка мытья рук.

В-третьих, мы хотели бы раскрыть некоторые стратегии формирования навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков. В нашем учреждении при

обучении определенным навыкам и умениям мы используем технологию «Маленькие шажки», суть которой состоит в разбиении каждого действия на этапы — «шажки». Воспитанника обучаем каждому «шагу» по очереди, постепенно добиваясь самостоятельного выполнения всего действия. Например, не стоит ожидать, что ребенок сразу научится открывать кран и мыть руки. Проанализировав это действие, мы коллегиально решили, что оно состоит из следующих «шажков»:

- открыть кран с холодной водой;
- открыть кран с горячей водой;
- подобрать нужную температуру воды для мытья рук;
- засучить рукава (если есть необходимость);
- взять мыло;
- намылить руки;
- положить мыло на место;
- мыть руки под проточной водой;
- выключить кран с горячей водой;
- выключить кран с холодной водой;
- взять полотенце;
- вытереть руки;
- повесить полотенце на место.

Необходимо отметить, что в нашем учреждении в разных группах разные типы смесителей. Есть группы, в которых находятся смесители с рычагом, такими смесителями легче пользоваться детям с нарушениями моторных функций, мышечной слабостью. В таком случае, мы учим детей управлять рычагом смесителя для открывания, регулирования температуры воды и закрывания.

Нам очень хотелось бы, чтобы ребенок смог выполнить самостоятельно все действие сразу, но и самостоятельное выполнение одного-двух «шажков» уже можно рассматривать как значительное достижение воспитанника.

При формировании «маленьких шажков» мы часто используем визуальное расписание действия. Если, конечно, ребенок имеет предварительные навыки, которые помогут ему работать с визуальным расписанием [1, с. 16–27].

Литература:

1. МакКланнахан Л. И., Крантц П. Дж. Расписания для детей с аутизмом. /Пер. с англ. О. Чикурова, С. Морозовой. — Самара: ООО «Книжное издательство», 2018.
2. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. — 2-е изд. / Кэти Хайдт и др. — М.: Теревинф, 2018.
3. Программа обучения учащихся с тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова и др.; Под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлковой. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. — 296 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19 декабря 2014 г.

Как было отмечено нами ранее, формирование навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков необходимо проводить в естественной обстановке. Например, обучение мытью рук нужно проводить в режимные моменты у раковины, а не с помощью тазика в группе или кабинете. Анализ нашего личного педагогического опыта, опыта работы коллег по данной теме показывает, что наиболее эффективное формирование навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков оказывается при воспитании их в естественной обстановке, с использованием настоящих предметов и в надлежащее время.

Таким образом, обобщая свой собственный педагогический опыт, опыт коллег других учреждений, а также теоретические сведения в отечественной и зарубежной литературе, нам хотелось бы еще раз перечислить методические рекомендации, которые желательно учитывать при формировании навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков у детей со сложной структурой дефекта:

- взаимодействие и согласованность действий специалистов и родителей;
- командная разработка содержания специальной индивидуальной программы развития по разделу «Навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки»;
- фиксация результатов формирования навыка;
- использование «Маленьких шагов» при анализе действия по формированию нужного навыка;
- применение физических подсказок (например, «рука в руке»);
- использование четких инструкций;
- формирование навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков в естественной обстановке, с использованием бытовых предметов, в подходящее время;
- использование вспомогательного оборудования (при необходимости).

Всё это позволит ребенку со сложной структурой дефекта как можно в большей степени быть самостоятельным и независимым в его дальнейшей жизни.

Factors of Successful Teaching a Foreign Language

Boltaeva Durdona Bahodirovna, English teacher
Uzbekistan State World Languages University, Tashkent

In the cognitive theory of learning, the student is considered not as a passive recipient of information, but as a creature of thought, an active processor of information. In this case, the teaching is carried out through the thinking process of correlating new events or objects with already existing cognitive concepts or propositions, in which meaning is not an implicit reaction, but a clearly expressed and precisely differentiated conscious experience that occurs when potentially significant signs, Symbols, concepts, or propositions are related to the cognitive structure of a given person and are included in it involuntarily and independently. It is the ability to correlate, from the point of view of the cognitive theory of the doctrine that explains a number of phenomena: mastering new knowledge, retaining in memory, psychological organization of knowledge as a hierarchical structure, and finally forgetting. Meaningful learning is the process of correlating and attaching a new material to the corresponding well-established objects in the cognitive structure. Entering the cognitive field, the new material interacts with the more incorporated conceptual system and corresponds with the appropriate category.

The fact that the material can be correlated with stable elements in the cognitive structure, testifies to its meaningfulness. A meaningfully learned material, referred to a certain category of knowledge, in contrast to memorized by heart, has a much greater potential for preservation in long-term memory. Associated with cognitive theory:

- Problem-solving tasks, which may be to some extent related to the direction of training trainees;
- Tasks aimed at students' understanding and development of reading strategies in them, which they could consciously apply while working with texts in the language being studied.

According to the cognitive view of the nature of the doctrine, it will occur only when students see the point in what they are to learn. However, as is known, the student is a creature not only thinking, but also emotional.

The picture of learning a foreign language presented by cognitive theory complements the affective view. The desire to search for the most rational models of the construction of the educational process often leads us to a false belief that students must always act logically and rationally. However, in reality, students may have likes and dislikes, fears, weaknesses and prejudices. In addition, any teaching, and learning the language in particular, is an emotional experience, and the mood that the learning process causes the learners ultimately determines the success or failure of the teaching.

According to the cognitive theory, students learn when they actively think about what they are learning, which, however, presupposes the existence of an affective factor of mo-

tivation. Before they can think about something, they must want to do it. Their emotional reaction to learning experience, attitudes towards learning predetermine the initiation of the process of cognition.

Motivation is one of the most important elements in improving the process of learning a foreign language in higher education [1]. An inner impulse, feeling, or strong desire pushes the individual to a special action. All people have needs or motivations that are innate; however, the environment determines their intensity.

Motivation for learning a foreign language can be of two types: instrumental and integration.

Instrumental motivation is the motivation to learn a language as a means to achieve instrumental goals, for example: learn to read literature in the language of your specialty, prepare for passing the language or language exam, be promoted, etc.

Integration motivation is manifested in the case when a new language learner has a desire to integrate into the culture of its speakers, to identify with them and become part of their community. Studies of the dichotomy (W. Lambert, Y. Lukmani, B. B. Kachru) showed that both of its types contribute to the success of learning a foreign language and do not necessarily exclude each other. A new dimension to the dichotomy introduces such a factor as a source of motivation. Depending on whether it comes from the student himself or from other people, they distinguish between its internal and external varieties.

So, the affective factors are not opposed to cognitive, but make the picture of the educational process more holistic. They play a prominent role in language learning, manifesting themselves

- in the selection of materials and tasks that encourage students to work in the target language;
- in finding ways to handle errors that would not create anxiety;
- in the development of self-esteem, self-confidence and high self-esteem in the classroom;
- in the striving of the teacher to create favorable conditions and thereby facilitate the learning of the language by the students;
- in the growth of their autonomy;
- in the manifestation of insight when referring to the theory of learning styles and so for.

Accounting for affective factors, of course, does not solve all the problems of learning a foreign language by students. However, teachers of a foreign language who do not consider themselves obliged to take into account phenomena of an affective nature lose some of the most important components of successful teaching management.

Accounting for cognitive and affective factors made it possible to substantiate the principles of teaching a foreign language in higher education:

- the developmental nature of learning;
- activity, or activity nature of the teachings;
- autonomy; balance of linguistic and non-linguistic knowledge;
- transfer of communication strategies from the native language;
- the desire to overcome language and cultural barriers;
- positive emotionality;
- the balance of the conscious learning of a foreign language and the unconscious mastering of it;
- internal consistency [1].

The implementation of these principles contributes to:

- receptions associated with the restoration of gaps and forecasting;
- variability of techniques (ensuring their diversity);
- enjoyment of the educational process (self-satisfaction);
- methodical synergism («crossing» of elements of various methods, which gives a greater effect than the total effect of all these elements used separately);
- the integration of communicative skills (types of speech activity); logical; preparing students for learning (preparing their memory and thinking for learning);
- cognitive and emotional involvement; the creative nature of the tasks (their orientation on the search for new, original, atypical, satisfaction of current and formation of new needs and interests of students related to the language being studied); atmosphere of cooperation and social partnership; skilful teacher planning.

References:

1. Polyakov O. G. The role of theories of learning and analysis of the needs in the design of the profile-oriented English language course // Foreign languages at school. 2004. № 3. P. 45–51.
2. Shamov A. N. Cognitive approach in teaching the lexical side of speech. N. Novgorod: NGLU them. N. A. Dobrolyubova, 2002. 187 p.
3. Shchepilova A. V. Communicative-cognitive approach to teaching French as a second foreign language. M.: School book, 2003. 488 p.

К вопросу о лично-ориентированном подходе к развитию познавательной активности студентов в условиях коллаборативной среды

Болтаева Зулфия Зарифовна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В национальной модели образования Республики Узбекистан «Личность» стоит на первом месте. Значит вся система образования, в том числе и сам процесс обучения, должны быть ориентированы на личность. [1]

Дальнейшее реформирование общества, поиск наиболее оптимальных путей его развития, достижения науки, усложнение процессов производства в соответствии с инновационными технологиями требуют совершенствования подготовки высококвалифицированных кадров во всех отраслях экономики.

Известно, что в любой деятельности многое зависит от умелого проектирования её цели и задач. Это развивает логичность мышления, а также систематичность, последовательность и компактность изложения мыслей, способствует концентрации внимания и более прочному запоминанию. [2]

Инновационные технологии в вузе (т.е. технологии, основанные на нововведениях) несмотря на их правую неопределенность в содержательном плане — это,

прежде всего, условие повышения качества образования, а, следовательно, возможность повысить конкурентоспособность конкретного вуза на рынке образовательных услуг.

Качество образования — это уже не национальная, а всемирная проблема. Все страны задаются вопросом о том, как обеспечить качество образования в условиях доступности образовательных услуг, быстро меняющихся ситуаций на рынках труда и образования. В программном документе ЮНЕСКО качество высшего образования выдвинуто на роль «общего знаменателя» реформ высшего образования [3].

На современном этапе развития системы профессиональной подготовки совершенно очевидно просматривается тенденция активизации поиска, методов и средств повышения эффективности форм работы с точки зрения формирования профессионального самосознания budding специалистов. Структурные компоненты профессионального самосознания (мотивация, направлен-

ность, рефлексия, стремление к совершенствованию и др.) указывают на его психологическую природу. Профессиональное самосознание можно рассматривать в качестве основного механизма, запускающего и детерминирующего профессиональную деятельность. Уровень развития, дифференцированность и структурная пластичность такого самосознания во многом определяют объективно качественную профессиональную деятельность и субъективно личностную успешность специалиста.

Внедрение личностно ориентированного подхода в обучении, необходимость реализации которого остро ощущается в настоящее время, связано с происходящими изменениями в образовании. В настоящее время образование переходит от традиционной организации, определяющей ведущими целями и результатами обучения знания, умения, навыки учащихся, к гуманистической личностной ориентации — к развитию и самореализации сущностных сил и способностей человека. Личностно ориентированный подход основан и вбирает в себя различные философские, психологические и педагогические концепции и теории. [4]. Личностный потенциал более точно отражает суть человеческого фактора и его роль в производстве и производственных отношениях. Под личностно-ориентированным проектированием личности понимается описание одного из наиболее вероятных и педагогически целесообразных вариантов её развития, что конкретно в личности будущего специалиста поддаётся проектированию, не нарушая её ценности? Это, прежде всего те качества, которые способствуют её становлению как субъекта производственной деятельности.

- 1) Профессионально значимые знания, навыки и умения, обуславливающие профессиональную компетентность (квалификационный потенциал);
- 2) Работоспособность (психофизиологический потенциал).
- 3) Интеллектуальные, познавательные способности (образовательный потенциал).
- 4) Креативные способности (творческий потенциал).
- 5) Способность к сотрудничеству, коллективной организации и взаимодействию (коммуникативный потенциал).
- 6) Ценностно-мотивационная сфера (идейно-мировоззренческий, нравственный потенциал).

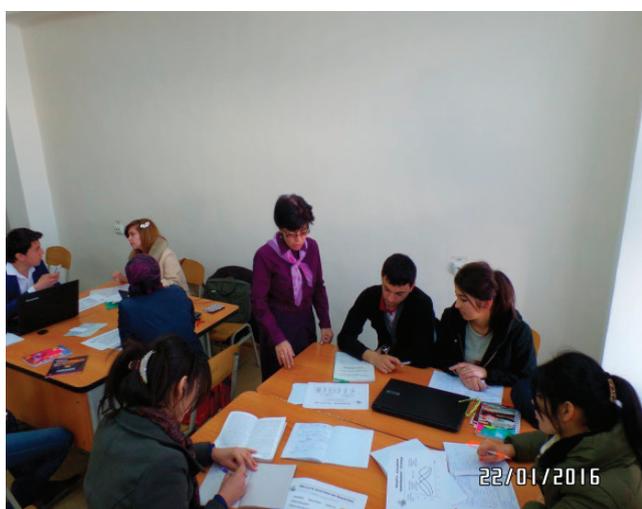
Всё выше изложенное является основанием для того чтобы учебный процесс проходил наиболее продуктивно, в моём опыте работы — это коллаборативная среда. Коллаборативная среда развивает взаимопонимание. Взаимопонимание — это наличие у всех участников группы обучения сходных знаний о процессе взаимодействия, сходных взглядов, предположений и допущений, т.е. разделение всей группой одних и тех же идей. Как сказал Л. С. Выготский «Совместная деятельность создает благоприятные условия для развития коммуникативных качеств личности у школьников через формирование таких

важных качеств, как способность к осуществлению свободного выбора, контроля и оценки результатов учебной деятельности».

Термин «коллаборативный» трудно отнести к общепотребительным. Между тем такое понятие имеет право на жизнь, и более тысячи ссылок на всё коллаборативное в Интернете — убедительное тому доказательство. Коллаборативными могут быть технологии, проекты, процессы, программы, приложения, произведения, обучение, исследование. С английского — collaborative — общий, объединенный, совместный.

Для мировой педагогики нового столетия характерен переход к таким моделям обучения, которые ставят ученика в активную позицию. Учебный процесс строится как поисковая, исследовательская деятельность, в ходе которой происходит обмен мнениями, разворачиваются дискуссии. Переход от фронтальной к индивидуальным и групповым формам работы — это требование времени, а не дань моде. И в этой связи представляется не совсем оправданным то скромное место, которое пока еще занимает в школе групповая работа. Новизна опыта состоит во внедрении и в обосновании целесообразности использования коллаборативной среды как фактора повышения внутренней мотивации студентов. Опыт может быть использован педагогами любого вуза учреждения с различным уровнем педагогического мастерства. Опыт требует постоянного личностного и профессионального роста учителя, тщательной подготовки к занятиям. Подготовка к групповой работе требует от меня более тщательной подготовки. Приходится подбирать необходимый дополнительный материал, составлять руководство для работы в группе, так как каждая группа выполняет индивидуальное задание,

подготавливаю презентации для того, чтобы студенты зрительно могли видеть проработанный материал. Необходимо обращать внимание на правильное распределение времени, так как при работе в группах заметно не хватает времени. Педагог для того, чтобы добиться от студентов взаимопомощи и более целостно провести занятие должен создать благоприятную обстановку, в которой и студентам и педагогу будет комфортно. При правильной организации работы студенты не будут пассивными слушателями, а станут полностью погружаться в учебный процесс. При выполнении и правильной постановке цели урока все студенты постараются выполнить все, что запланировал педагог. Студент чувствует себя комфортно только тогда, когда он понимает, что от него требуют, и видит перед собой четко поставленные задачи. На занятиях стараюсь применять как групповую, так и парную работу. Студенты в таком виде работы одновременно выступают и как слушатели и как лекторы. Совместная деятельность заставляет каждого студента включиться в учебный процесс, и задание постепенно превращается в увлекательную игру, которая большинству очень нравится. В групповой работе студенты чувствуют поддержку со стороны товарищей и становятся более открытыми.



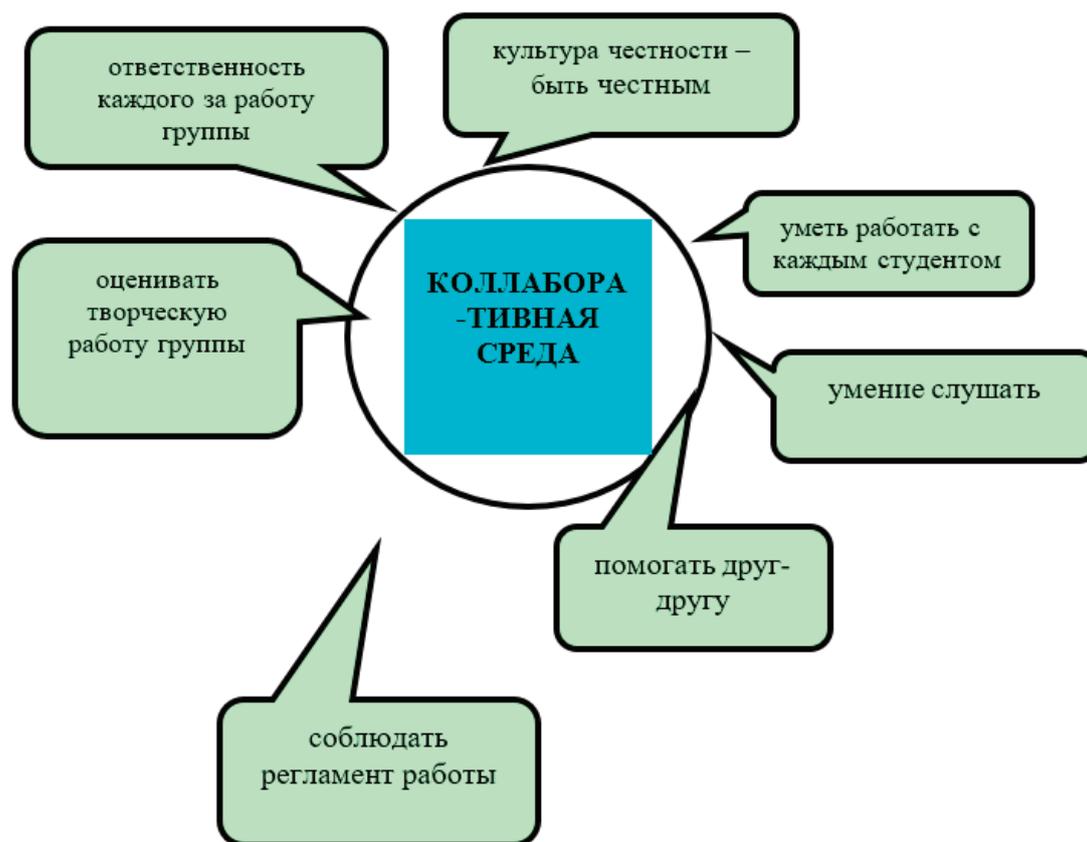
Каждый студент, работая вместе со всеми, не боится высказываться и быть непонятым. Для того чтобы создать коллаборативную среду педагогу необходимо дать больше свободы и тогда он увидит, что даже те студенты, которые раньше давали ответы очень редко станут давать более полные ответы. Со временем они научатся не только выступать в роли слушателей, но и участвовать в дискуссиях и спорах, доказывая свою точку зрения. При создании групп необходимо делить студентов по индивидуальным особенностям, чтобы более сильный студент не подавлял слабого, а помогал ему. Процесс работы в группе будет последовательным, если студенты перед началом деятельности разработают правила поведения и разделят обязанности каждого, и в дальнейшем будут строго следовать им. В первые месяцы студенты нарушали правила забывая о времени и порядке, но в дальнейшем в результате постоянных напоминаний и указывания на ошибки ситуация улучшилась. Я бы хотела представить небольшой фото-коллаж по работе в группах, где я веду занятия по разным направлениям бакалавриата.

Мне очень нравится применять технологию «Jigsaw» — в дословном переводе с английского «ажурная пила, ма-

шинная ножовка» разработанный американским психологом Эллиотом Аронсоном. Студенты с удовольствием погружаются в процесс, и время так незаметно пролетает. Для каждого занятия готовлю раздаточный материал по теме, студенты с удовольствием и большим интересом выполняют задания.

Таким образом, благодаря использованию коллаборативной образовательной технологии, стихийно созданные группы выполняют на занятии двойную задачу: с одной стороны, академическую — достижение познавательной, творческой цели, а с другой, коммуникативную и социально-психологическую — осуществление в ходе выполнения задания определённой культуры общения как внутри групп, так и в ходе дискуссии со своими оппонентами. И то, и другое одинаково значимо, как для педагога, так и для самих участников занятия.

Для внедрения и использования организации обучения студентов в коллаборативной среде, для вовлечения каждого студента в активную познавательную деятельность можно предложить участникам группы и педагогу предлагаю следующую памятку учебной деятельности:



По окончании таких занятий проводим обсуждение, анализ. На что нужно обратить внимание.

Для успешной групповой работы установленные задания и деятельность должны быть построены стратеги-

чески, чтобы развивать эффективную работу в группах, применяться для развития обучения, мышления и понимания высокого уровня.

Литература:

1. Национальная программа по подготовке кадров Республики Узбекистан. 1997.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика. Москва. 1999.
3. Реформы и развитие высшего образования: программный документ ЮНЕСКО, 1995. — <http://www.eureka.net.ru/ewww/info/13423.html>.
4. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования — Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000—352 с
5. Новикова Г. П. Тенденции развития инновационных процессов в системе непрерывного педагогического образования //Материалы У111 Международной научной конференции «Европа и современная Россия.

Методы работы с текстом и изображением

Борзова Александра Юрьевна, учитель истории и обществознания
 МАОУ СОШ № 23 г. Томска

Умение работать с текстом и изображением — это основа восприятия мира, через текст и изображения мы познаем культурные ценности, принимаем историческое наследие, формируем свою внутреннюю культуру, этику и эстетику.

Теоретическим обоснованием трактовки текстов и изображений в широком смысле занимаются ряд наук — лингвистика, философия, психология, история и др. Но в рамках образовательного процесса необходимо использовать вполне конкретный инструментарий, которые уча-

щиеся могут использовать в процессе обучения и подготовки к экзаменам.

При работе с визуальным рядом задействованы все аспекты нашего личного знания: историческая канва создания и прочтения текста или рассмотрение изображения, непосредственная коннотация, интерпретация, привлечение нашего бэкграунда при работе с аналогичной информацией.

Все это учитывает денотативный анализ. Этот анализ был разработан ученым-лингвистом А. И. Новиковым для изучения иностранного языка, но его можно использовать и для работы с текстом при изучении гуманитарных наук.

Денотаты — отраженные в мышлении и выраженные в тексте объекты реальной действительности. Денотатная структура содержания текста — это информационная структура, а внешняя форма текста — это лишь форма представления информации и знаний [1].

При анализе текста применяются уже заданные фреймы-`<FootnoteStart:>`понятие в социальных науках, таких как социология, психология и др., означающее определённого рода целостность, в рамках которой люди осмысливают себя в мире [4]`<FootnoteEnd:>`, семантика и семиотика. Т. к. текст — это дискретная целостная система знаков, которую необходимо разложить на отдельные составляющие, то, прежде всего, необходимо эти составляющие вычленивать и составить иерархию текстовых единиц.

Новиков А. В. считал, что в качестве возможных единиц структуры текста можно рассматривать такие единицы, как главный предмет описания, тему текста, куда этот главный предмет входит в качестве основного ядра, а также подтемы, субподтемы различных уровней и микротемы [2].

При выстраивании структуры текста мы используем алгоритм:

1. Чтение текста с целью понимания общего смысла текста.
2. Нахождение главных объектов, о которых идет речь в тексте.
3. Выделение опорных моментов (слов, фраз, предложений).
4. Выделение взаимосвязи главных и соподчиненных им предметов через глаголы, союзы и наречия.
5. Проверка логической взаимосвязи между объектами.
6. Синтез полученной информации.

После анализа и синтеза полученной информации формируется критическое мышление: если произошло лингвистическое декодирование текста, то появляется возможность его интерпретировать.

Критическое восприятие текста вытекает из его понимания. «Читать без размышления — это как есть без пищеварения» (Эдмунд Берк). При чтении необходимо внутренне выстраивать диалог с автором, искать смысл в самом тексте через постановку вопросов. Т. е. текст воспринимается на прагматическом уровне. При возникновении когнитивного диссонанса мы отвер-

гаем новое знание, поэтому важно новое знание взвешивать, и если это необходимо — перепроверять, для дальнейшего «принятия» информации. Данный аспект работы с текстами нужен не всегда, есть ряд текстов, не требующей анализаторского подхода. Но при изучении истории и обществознания навыки вдумчивого чтения необходимы.

На втором этапе важно получить новое знание или закрепить имеющееся в результате дальнейшей работы с информацией.

Основные методы свертывания:

- **выписки** — почти дословное (иногда дословное) воспроизведение текста;
- **тезисы** — краткий вывод, главная мысль прочитанного, определение сущности любыми словами;
- **цепочка тезисов** — скелет текста;
- **дайджест** — краткое изложение какой-либо информации; главные мысли автора, наиболее важные сообщения, факты и цифры не подвергаются изменениям;
- **конспект** — краткое, связанное и последовательное изложение содержания;
- **селективный конспект** — отметить все места в тексте, имеющие отношение к интересующей теме;
- **сводный конспект** — сделать селективные конспекты по каждой теме;
- **аннотация** — краткая характеристика, раскрывающая содержание, назначение.

В дальнейшем это позволит нам систематизировать полученные знания методами графической систематизации. Например, можно использовать методы и приемы РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо): составление кластеров, концептуальных таблиц, написание синквейнов и т. д.

Частично данный вид анализа применим и для работы с изображением. «Изображение (в его коннотативном измерении) есть некоторая конструкция, образованная знаками, извлекаемыми из разных пластов наших словарей (идиолектов), причем любой подобный словарь, какова бы ни была его «глубина», представляет собой код, поскольку сама наша психика (как ныне полагают) структурирована наподобие языка» [3].

Картинки и фотографии имеют ряд особенностей, который необходимо учитывать: фотография «выхватывает» момент запечатленной реальности, и не несет столь явного субъективного окрашивания в отличие от картинки, т. к. в процессе создания последняя «впитывает» всю меняющуюся гамму настроений автора и происходит преобразование той реальности, которая транслируется. Т. о. денотативность картинки выше, чем фотографии. При анализе визуального ряда не возбраняется привлечение своего дополнительного смысла, однако при этом не исключается возможность искажения исходного кода, а т. к. человек не находится за рамками общего культурного пространства, то это маловероятно. В фотографии смысловое пространство заполнено, что не оставляет места для «додумывания».

При работе учащихся с изображениями данный анализ позволяет им добывать информацию о внешности исторических персоналий, об аспектах быта, гастрономических традициях и их особенностях, нюансах церемониала, архитектурных постройках изучаемого периода, и т.д.

Вдумчивое «вчитывание» и «всматривание» в современном мире отошло на второй план, т.к. потоки инфор-

мации слишком велики для детального анализа, поэтому это происходит фрагментарно. «Смотрю в книгу, вижу фигу» — это не фигуральное выражение, а вполне наполненное смыслом. Для нас — педагогов — научить работать с текстом, информацией и визуальным рядом задача первостепенная, которую каждый учитель решает самостоятельно.

Литература:

1. Здановская Л.Б. Аналитическое чтение профессионального текста. Научный журнал КубГАУ, № 39(5), 2008 года. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа (свободный) <http://ej.kubagro.ru/2008/05/pdf/02.pdf> (12.11.2017):
2. Сухина Н.Н. Денотативный анализ при обучении пониманию текста по специальности. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа (свободный): <http://www.gavilenko-nn.ru/publications/595/> (12.11.2017)
3. Р. Барт. Риторика образа. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа (свободный): <http://old.libfl.ru/mimesis/txt/barthes4.php> (13.11.2017)
4. Википедия. [Электронный ресурс]. — Режим доступа (свободный): <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D1%80%D0%B5%D0%B9%D0%BC> (11.11.2017)

Роль театрализованных игр в социально-коммуникативном развитии

Газизова Фариды Самигулловны, кандидат педагогических наук, доцент;

Гильмутдинова Эльвира Рафисовна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

Статья посвящена роли театрализованных игр в социально-коммуникативном развитии. Автор предлагает использовать театрализованные игры в качестве средства социально-коммуникативного развития.

Ключевые слова: *театрализованные игры, социально-коммуникативное развитие, дети младшего дошкольного возраста.*

Социально-коммуникативное развитие у младших дошкольников проходит постепенно, по мере их формирования мышления, взросления, а также индивидуальных особенностей. В соответствии с младшим возрастом дошкольников подбираются театрализованные игры, виды театров, доступные детям и способствующие социально-коммуникативному развитию [4 с. 87].

Театрализованная игра — игровая деятельность, в процессе которой она придумывает сюжет и содержание игры, ищет способы реализовать идею до реинкарнации в ролях, данных литературным произведением. Особенностью театрализованной игры является наличие готового сюжета, а значит, активность дошкольников во многом предопределена текстом произведения [2.с 86]

Особенностью театрализованной игры является наличие готового сюжета, а значит, активность дошкольников во многом предопределена текстом произведения

Готовность к театрализованной игре определяет такой уровень общего культурного развития, который позволяет понять произведение искусства, получить на него эмоциональный отклик. Овладение художественными средствами передачи изображения происходит не только

с помощью движений, но и с помощью речи дошкольника. Участвуя в театрализованной игре, дошкольник входит в образ, перевоплощается в него, живет своей жизнью [9 с. 63].

Тематика и содержание театрализованной игры, имеет нравственную направленность, заключенную в каждой сказке, литературном произведении и должна найти место в импровизированных постановках. Это дружба, отзывчивость, доброта, честность, смелость. Дети младшего дошкольного возраста начинают отождествлять себя с полюбившимся образом. Способность к такой идентификации позволяет через образы игры-драматизации оказывать влияние на социально-коммуникативное развитие дошкольников.

Отличительной чертой театрализованной игры дошкольников является их частичный переход к речевому плану. Это связано с тенденцией объединять разные типы сюжетных игр, в том числе фантазийные. Речевой план становится основой или важной частью театрализованной игры, где реальные, литературные и фантастические планы дополняют друг друга. Для дошкольников характерна игра «с продолжением». Старшие дошколь-

ники изучают новую игру «В театр», которая предполагает сочетание ролевой и театрализованной пьесы, основанной на их знакомстве с театром и действиями людей, участвующих в спектакле. В ходе театрализованной игры дошкольники развивают особые социально-коммуникативное развитие, обеспечивающие развитие комплекса игровых позиций [2 с. 81].

Формы работы с детьми по использованию театрализованной игры в развитии коммуникативных умений дошкольников:

- общеразвивающие игры и упражнения: театрализованные упражнения и этюды, игры на формирование движений, упражнения на дыхание, артикуляционная гимнастика, творческие игры со словом, настольный театр;
- инсценировка (теневого, кукольный, пальчиковый театр, театр из бумаги и на фланелеграфе, театр шапочек).

На втором и третьем годах жизни дети наиболее полно понимают сказанное только на основе невербального контекста. Поэтому, желая активизировать развитие умений общения в этом возрасте, взрослые должны сочетать свою речь с совместными действиями и игрой [2 с. 47].

В младшей группе ролевая игра играет роль театрализованной пьесы. Младшие дошкольники, действуя в соответствии с ролью, более полно используют свои способности и гораздо легче справляются со многими задачами. Действуя от имени осторожных маленьких воробьев, отважных мышей или сплоченных гусей, они учатся и сами по себе незаметны. Кроме того, игры с ролями активизируют и развивают воображение детей, готовят их к самостоятельной творческой игре.

Дети младшей группы с удовольствием перевоплощаются в собак, кошек и других знакомых животных, однако не развивают и не обыгрывают сюжет. Они лишь подражают животным, копируя их внешне, не раскрывая особенностей поведения, поэтому детей младшей группы важно научить способам игровых действий по образцу. Рекомендуется с этой целью проводить игры «Наседка и цыплята», «Медведица и медвежата», «Зайчиха и зайчата», а на занятиях разыгрывать небольшие сценки из детского быта, организовывать игры по литературным произведениям: «Айболит» К.И. Чуковского, «Кошкин дом» С. Маршак, «Дядя Степа» С.В. Михалков [1 с. 95].

Вырабатывая интерес к театрализованной игре, нужно больше читать и рассказывать детям сказки и другие литературные произведения. В средней группе детей уже учат сочетать движение и слово в роли, использовать панто-

миму от двух до четырех актеров. Разрешается использовать тренировочные упражнения, например, «Представь себя большим котом и Расскажи о себе». С группой самых активных детей желательно драматизировать самые простые сказки с помощью настольного театра (сказка «Бременские музыканты»). Привлечение малоактивных детей к играм, театрализованные работы, где небольшое количество действий.

Рекомендуемые формы работы с родителями: театрализованные развлечения, тематические вечера «В гости у сказки», «Театр кукол», беседы, консультации, домашнее сочинение сказок и различных историй и их воспроизведение, совместное изготовление атрибутов и костюмов [9 с. 44].

Социально-коммуникативные особенности детей младшего дошкольного возраста включают желание участвовать в совместных мероприятиях со сверстниками и взрослыми, а также случайную потребность в личной жизни. Поэтому каждая возрастная группа должна быть оборудована театрализованной зоной или уголком сказки, а также «тихим уголком», где дошкольники одиноки и имеют возможность репетировать роль перед зеркалом или смотреть иллюстрации.

Эффективно, когда театрализованная игра включает в себя задачи обучения:

- вести себя, соблюдая правила и правила этикета; включать в свои сообщения речевые формулы благодарности, приветствия, прощания;
- выражать четко, четко, выразительно; избегать конфликтов, вести себя правильно, конфликтная ситуация все еще случается;
- контакт с помощью речи и невербальных средств, ссылаясь на имя, использовать зрительный контакт, говорить комплименты; слушать собеседника, не прерывая его, вникая в суть его послания;
- общаться, понимать собеседника, используя невербальные средства — жесты, мимика, пантомимика; понимать настроение других и выражать свое настроение словами и невербальными средствами;
- понимать эмпатию с партнером в общении; сотрудничать [3 с. 52].

Таким образом, театрализованная игра одно из самых эффективных средств социально-коммуникативного развития младших дошкольников. Дети адекватно используют вербальные и невербальные средства общения, совершенствуют речь и овладевают конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми.

Литература:

1. Арушанова А.Г. Диалогическое общение детей: обучение и самонаучение. / А.Г. Арушанова // Журнал «Дошкольное воспитание». — 2016. — № 5. — С. 35–40.
2. Арушанова А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: методическое пособие. / А.Г. Арушанова. — М.: ТЦ Сфера, 2015. — 80 с.
3. Захарова К.Ю. Развитие социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста. / К.Ю. Захарова. // Журнал «Обруч». — 2016. — № 1. — С. 29–31.

4. Ключева Н. В. и др. Учим детей общению: пособие для работников ДОУ. / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. — Ярославль: Академия развития, 2016. — 237 с.
5. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. — М.: Эксмо, 2015. — 383 с.
6. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 2015—354 с.
7. Петрова Т. И. Театрализованные игры в детском саду. / Т. И. Петрова. — М.: Гардарики, 2014. — 195 с.
8. Проняева С. В. Формирование социально-коммуникативного развития детей младшего дошкольного возраста. / С. В. Проняева. — М.: Академия, 2018. 164 с.
9. Проняева С. В. Воспитание коммуникативных умений у старших дошкольников в процессе совместной деятельности со взрослыми. / С. В. Проняева // Оптимизация образовательного процесса в дошкольных учреждениях. — Шадринск, 2015. — 26 с.
10. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. / Т. А. Репина. — М.: Педагогика, 2015. — 231 с.
11. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками. / Е. О. Смирнова. — М.: Эксмо, 2016. — 226 с.
12. Черенкова О. А. Формирование социально-коммуникативного развития детей 5–7 лет в игровой деятельности. / О. А. Черенкова. — Пенза, 2015. — 204 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) Система ГАРАНТ. Режим доступа: http://base.gara№ t.ru/70512244/#block_1000#ixzz3RjKmwMk

Нетрадиционные техники рисования в дошкольном возрасте

Газизова Фариды Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Гиниятуллина Айгуль Шамилевна, студент
 Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Изобразительное искусство играет значительную роль в развитии не только эстетических чувств ребенка, но и участвует в развитии его как личности. Для дошкольников характерна предрасположенность к рисованию. Технические приемы рисования можно развивать у дошкольника посредством нетрадиционных техник. На данный момент времени наблюдается большое количество педагогических технологий в области нетрадиционных техник.

Ключевые слова: рисование, дошкольник, нетрадиционные техники, развитие, формирование.

Unconventional drawing techniques in preschool age

Fine art plays a significant role in the development of not only the aesthetic feelings of the child, but also participates in the development of his personality. For preschoolers, a predisposition to drawing is characteristic. Drawing techniques can be developed at a preschooler through non-traditional techniques. At this time there is a large number of educational technologies in the field of non-traditional techniques.

Keywords: drawing, preschooler, non-traditional techniques, development, formation.

В процессе становления и развития личности значительная роль принадлежит изобразительному искусству, формирующему духовный мир, морально — нравственные убеждения, определяет комплекс моральных и эстетических ценностей. Важнейшей задачей занятий по рисованию в ДОО является развитие личности дошкольника путем формирования его сложного внутреннего мира. Изобразительная деятельность влияет на развитие духовно-нравственных черт личности ребенка, его мировоззрение.

«В своём произведении, в познании мира через рисунок ребёнок находит понимание предметов, явлений действи-

тельности, своего места в этом мире, своей зависимости и, одновременно власти над ним» [2, с. 65]. Через искусство дети познают мир прекрасного, приобщаются к этой важной области человеческого существования, постигают премудрости творческого труда. Дошкольники наиболее предрасположены к изобразительной деятельности. Однако создание изображения требует целого ряда навыков и умений, формирующихся на образах восприятия и представлений. Ребенок, создавая изображение, приобретает различные знания, углубляются его представления об окружающем, в ходе работы над изображением он ос-

мысливает новые качества предметов, приобретает художественно — изобразительные умения и навыки, стремится их использовать в своем рисунке. Каждый ребенок по своей природе талантлив, уникален, только он не всегда знает об этом. «Следует подчеркнуть, что стремление к рисованию у детей, как говорится, »в крови«, независимо от посещения кружка или студии» [1, с. 49]. Заинтересовать, выявить способности каждого дошкольника — главная задача воспитателя. Оказать помощь в ее решении могут нетрадиционные техники рисования.

Знакомство детей с нетрадиционными техниками рисования способствует развитию художественно — образного мышления. Помочь дошкольникам проникнуться смыслом и гармонией нетрадиционной техники рисования — вот сложнейшая задача воспитателя [3, с. 77].

Цель исследования: изучить нетрадиционные техники рисования в дошкольном возрасте как средство развития технических навыков рисования.

Анализ литературы позволил выдвинуть гипотезу исследования: развитие технических приёмов рисования будет более эффективной, если использовать нетрадиционные приемы рисования.

Для достижения цели были использованы следующие методы и формы работы:

- методика «Диагностика определения уровня сформированности технических навыков рисования» Т. С. Комаровой [4],
- наблюдение,
- анализ продуктов деятельности дошкольников (рисунков).

Результаты констатирующего этапа исследования позволили определить, что уровень сформированности технических умений и навыков рисования у дошкольников экспериментальной группы находятся на стадии формирования.

Для развития данного навыка были рекомендованы дошкольникам экспериментальной группы для участия на формирующем этапе исследования.

С нетрадиционными техниками рисования дети дошкольного возраста начинают знакомиться с младшей группы, вследствие чего занятия проходили довольно плодотворно и с высоким уровнем эмоциональной отдачи со стороны дошкольников.

Некоторые дети испытывали небольшие затруднения не только в процессе проведения занятий, но и при использовании нетрадиционных техник. Это связано с тем, что нетрадиционная техника рисования является фактически недоступной для людей с низким уровнем креативности, которые не понимают ее суть и назначение.

Литература:

1. Бакушинский, А. В. Исследования и статьи. Избранные искусствоведческие труды [Текст] / А. В. Бакушинский. — М.: Словис, 2013. — 352 с.
2. Буровкина, Л. А. Научно-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования: Монография [Текст] / Л. А. Буровкина. — М.: МГПУ, 2014. — 320 с.

Но для данного возраста характерен высокий уровень обучаемости: детям достаточно было дать направление в работе, уточнить понимание инструкции и удержании ее в памяти или повторно обратить внимание ребенка на образец.

Таким образом, в процессе проведения формирующего этапа, при переходе от одного занятия к другому и от одной нетрадиционной техники к другой наблюдалось повышение уровня развития технических навыков и умений рисования и творческой активности детей. Дети стали вести более уверенно и раскованно, не стеснялись спрашивать о технике выполнения изображения, стремились прийти на помощь товарищу.

После проведения формирующего этапа выявлены следующие отличия:

— после проведения формирующего этапа исследования снизилось количество дошкольников с низким уровнем сформированности технических навыков и умений рисования пейзажа: в экспериментальной группе — с 80% до 0% (положительная динамика оценивается в 80%); в контрольной группе — с 10% до 5% (положительная динамика оценивается в 5%);

— после проведения формирующего этапа исследования повысилось количество дошкольников со средним уровнем сформированности технических навыков и умений рисования пейзажа: в экспериментальной группе — с 20% до 55% (положительная динамика оценивается в 35%); в контрольной группе — остался на прежнем уровне — 60% (положительная динамика оценивается в 0%);

— после проведения формирующего этапа исследования повысилось количество дошкольников с высоким уровнем сформированности технических навыков и умений рисования пейзажа: в экспериментальной группе — с 0% до 45% (положительная динамика оценивается в 45%); в контрольной группе — с 30% до 35% (положительная динамика оценивается в 5%).

Таким образом, уровень сформированности технических умений и навыков рисования пейзажа у дошкольников экспериментальной группы в среднем повысился на 80% после проведения формирующего этапа исследования, в контрольной группе, которая не принимала участие на формирующем этапе — на 5%.

А значит, подтверждается гипотеза.

В процессе изобразительной деятельности осуществляются различные стороны воспитания: сенсорное, умственное, эстетическое, нравственное и трудовое. Основное значение эта деятельность имеет для эстетического воспитания; важна она и для обучения в ДОО.

3. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Б. М. Неменского: пособие для учителей общеобразоват. учреждений [Текст] / Б. М. Неменский, Л. А. Неменская, Н. А. Горязева, А. С. Питерских. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2013. — 129 с.
4. Художественно-творческие способности ребенка: Диагностический материал [Текст] / Под ред. Т. С. Комаровой. — М.: Светоч, 2012. — 169 с.

Дидактические игры как средство формирования представлений о времени у детей пяти лет в ДОО

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Еликова Лилия Ильшатовна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Статья посвящена проблеме формирования представлений о времени в дошкольном возрасте. В статье отражены результаты экспериментального исследования использования дидактических игр в процессе формирования представлений о времени.

Ключевые слова: представление о времени, дошкольники, дидактические игры.

Современному обществу необходимы мобильные личности, способные адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. На основе чего, перед дошкольными учреждениями встает задача создания оптимальных условий для развития и воспитания детей, с целью выполнения требований современного общества. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста, тесно связано с разносторонним развитием и воспитанием.

Формирование представлений о времени является одним из важных направлений обучения и воспитания детей в дошкольном учреждении. Представления о времени способствует всестороннему развитию детей: развитию памяти, внимания, мышления, речи. В дошкольном возрасте формирование временных представлений осуществляется во время занятий и в повседневной жизни детей. Данные пути осуществляются в сочетании друг с другом.

Одним из эффективных средств формирования представлений о времени являются дидактические игры. В дидактических играх создаются полноценные условия для реализации поставленных целей и задач обучения. В таких играх дети запоминают последовательность дней, названия дней недели, учатся ориентироваться во времени. Дидактическая игра даёт возможность решать различные педагогические задачи в игровой форме, наиболее доступной и привлекательной для детей. Игры могут применяться воспитателями для уточнения и закрепления у детей знаний и представлений о времени. Игры способствуют знакомству детей с сезонными изменениями, с признаками, с их последовательностью через игровые действия.

Для доказательства эффективности использования дидактических игр при формировании представлений о вре-

мени у детей дошкольного возраста было проведено исследование в МБДОУ детский сад комбинированного вида № 36 «Искорка», г. Елабуга. Исследование состояло из трех этапов. В исследовании были задействованы 50 детей среднего дошкольного возраста, которые были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную.

На первом этапе было проведено исследование уровня сформированности представлений о времени у детей 5 лет. Для реализации поставленных целей и задач были использованы следующее взаимодополняющие методики: Методика исследования развития временных представлений у детей дошкольного возраста Р. Ф. Галлямовой; Методики «Части суток» (В. П. Новиковой, Э. Ф. Замбицявичене); Методика «Дни недели» (В. П. Новиковой, Э. Ф. Замбицявичене). На основе полученных результатов исследования можно сказать, что в исследуемых группах низкие показатели уровня сформированности представлений о времени. Особенно трудно даются детям запоминания последовательности дней недели и месяцев.

На основе полученных результатов исследования, на формирующем этапе эксперимента были проведены дидактические игры. Работа была проведена с детьми экспериментальной группы. Дидактические игры были направлены на обучение детей последовательности дней недели, времен года, месяцев, времени суток. Игры проводились в течение 3 месяцев, во время режимных моментов и организованной образовательной деятельности.

После проведения дидактических игр с детьми было проведено контрольное исследование уровня сформированности представлений о времени детей, с целью выявления эффективности проведенной работы. Результаты контрольного исследования показали качественные изменения показателей уровня сформированности представ-

лений о времени у детей экспериментальной группы. Дети стали более уверенными в своих ответах, они могли четко, быстро, правильно и последовательно перечислять времена года, месяцы, дни недели.

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют об эффективности проведения

дидактических игр в процессе формирования представлений о времени у детей дошкольного возраста. Дидактические игры позволяют успешно и эффективно знакомить детей дошкольного возраста с временными понятиями. На основе такой игровой деятельности дети закрепляют свои знания и учатся применять их на практике.

Литература:

1. Блехер Ф. Н. Дидактические игры и занимательные упражнения. М., Просвещение, 2013. — 413 с.
2. Владимирова Т. В. Формирование у старших дошкольников представлений о некоторых свойствах времени / Т. В. Владимирова. — Ульяновск, 2016. — 32с.
3. Ковалец, И. В. Формирование у дошкольников представлений о времени. Части суток. М.: Издательство: Владос, 2017. — 72 с.
4. Лебеденко, Е. Н. Формирование представлений о времени у дошкольников / Е. Н. Лебеденко, — СПб.: Детство-Пресс, 2013. — 80с.
5. Непомнящая, Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. — СПб.: Детство-Пресс, 2015. — 94с.
6. Смоленцева, А. А. Формирование временных представлений у дошкольников. Конспекты занятий / А. А. Смоленцева // Дошкольная педагогика, 2014 № 6

Роль семьи в адаптации ребенка раннего возраста к условиям ДОУ

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Ермолаева Азалина Робертовна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

Сегодня достаточно актуальна для родителей проблема адаптации ребенка к детскому саду. Ведь момент поступления малыша в детский сад является тяжелым процессом как для него, так и для его родителей. В этот момент для детей характерен сильнейший стресс, который нужно смягчать. Но далеко не все родители знают, как его смягчить, как помочь ребенку пережить этот тяжелый период адаптации. Здесь на помощь приходят педагоги, которые оказывают поддержку, как малышам, так и соответственно их родителям.

Семья и детский сад помогают приобрести ребенку некоторый социальный опыт, но без взаимодействия, сотрудничества друг с другом, создать оптимальные, благоприятные условия для вхождения маленького человека в большой мир не получится. Чтобы достигнуть высокую результативность воспитательно-педагогического процесса в детском саду необходима системная работа с родителями детей.

Нужно вовлекать мам и пап в деятельность детского сада. Если они будут заинтересованы в участии в воспитательного процессе, то и адаптация ребенка пройдет успешно и легко, и в дальнейшем ребенок будет активно развиваться. Чтобы сложилось эффективное взаимодействие с родителями, необходимо подобрать лично-ориентированный подход как к ребенку, так и к его маме и папе, в работе с ними должен прослеживаться индивидуальный подход, учитывая конкретные запросы семьи и проблемы развития и обучения ребенка.

Ключевые слова: адаптация, ранний возраст, семья.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать роль семьи в период адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения.

В исследовании приняли участие 18 детей раннего дошкольного возраста.

Для выявления уровня адаптированности детей раннего возраста к условиям ДОУ была проведена методика «Диагностика уровня адаптированности ребенка к ДОУ»

Остроуховой А. Результаты по методике были получены на основе наблюдений за детьми раннего возраста в течение нескольких дней, а также после беседы о каждом из детей с воспитателями данной группы. Уровень адаптированности детей к ДОУ высчитывался по пяти психологическим критериям:

- 1) общий эмоциональный фон поведения;
- 2) познавательная и игровая деятельности;

- 3) взаимоотношения со взрослыми;
- 4) взаимоотношения с детьми;
- 5) реакция на изменение привычной ситуации.

В итоге получилось, что детей с низким уровнем адаптированности к детскому саду 11%, со средним уровнем — 67%, с высоким — 22% детей от общего количества.

Уровень адаптированности детей раннего возраста к условиям ДОО

Уровень	Количество детей	В%
низкий	2	11
средний	12	67
высокий	4	22

Низкий уровень адаптированности детей к условиям детского сада говорит о том, что у малыша преобладают агрессивные реакции, которые могут выступать в виде двигательного протеста или агрессивных действий. Ребенок часто громко плачет, кричит или наоборот тихо плачет, хнычет, отказывается играть, пассивен и подавлен, безынициативен.

Средний уровень адаптированности детей к условиям детского сада говорит о том, что эмоциональное состояние ребенка может быть нестабильным. То есть появление какого-то нового раздражителя приводит к отрицательным эмоциям. Но если взрослый будет эмоционально поддерживать малыша, то ребенок начнет проявлять познавательную активность, двигательную активность, а новые ситуации не будут вызывать у него сильных отрицательных эмоций.

Высокий уровень адаптированности детей к условиям детского сада говорит о том, что в основном ребенок радостный или относительно спокоен, идет на контакт со взрослыми и детьми, активно играет с игрушками, легко привыкает к новым условиям.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что по результатам методики «Диагностика уровня адаптированности ребенка к ДОО» у детей раннего возраста преобладает средний уровень адаптированности.

После выявления уровня адаптированности детей раннего возраста к условиям ДОО, нами был проведен формирующий эксперимент, который включал в себя подбор и проведение мероприятий для родителей по проблеме адаптации детей к детскому саду. Консультация «В помощь родителям в период адаптации ребенка к детскому саду», консультация «Значение режима для воспитания»,

тест «Я и мой ребенок», мастер-класс «Роль игры в адаптационный период». Во время совместного моделирования родителям нужно было придумать игры для снятия эмоционального напряжения детей. После ранее проведенных мероприятий (консультации, родительское собрание, бесед) у родителей уже была определенная база знаний, проявив смекалку, они с легкостью придумали игры и некоторые проиграли с нами.

Работа с родителями была достаточно разноплановой, она включала в себя как теорию, так и практику, что позволяло в достаточной мере закрепить знания по проблеме адаптации детей к условиям детского сада.

После комплекса проведенных мероприятий, родители делились мнениями и впечатлениями о проведенной работе. Они говорили, что данный комплекс помог им и самое главное детям пережить адаптационный период более благоприятно. Отметим, что теоретический блок знаний им был необходим, но и без практики никак.

К концу формирующего эксперимента у большинства детей адаптация стала проходить гораздо легче. Малыши стали идти на контакт как со взрослыми, так и с детьми, некоторые даже стали выступать инициаторами в различных играх, отсутствует тревожность при изменении привычной ситуации практически у всех, общий эмоциональный фон поведения в целом по группе положительный.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что если планомерно проводить работу с родителями, как теоретическую, так и практическую, по вопросам адаптации детей к условиям детского сада, то адаптация детей раннего возраста будет проходить гораздо легче. Таким образом, цель нашего исследования подтвердилась.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Искусство семейного воспитания / Ш. А. Амонашвили. — М.: Свет, 2017.
2. Афонькина, Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение в ДОО ребенка раннего возраста: методическое пособие / Ю. А. Афонькина. — М.: Аркти, 2012. — 80с.
3. Белкина, Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: практическое пособие [Текст] / Л. В. Белкина. — Воронеж: Учитель, 2016. — 236с.
4. Дронь, А. В. Взаимодействие ДОО с родителями дошкольников. Программа «Ребёнок — педагог — родитель» / А. В. Дронь, О. Л. Данилюк. — СПб.: Детство-Пресс, 2013. — 196с.
5. Жердева, Е. В. Дети раннего возраста в детском саду / Е. В. Жердева. — Ростов н/Д: Феникс, 2017. — 99с.

Использование дидактических игр в образовательном процессе в дошкольном образовательном учреждении

Галич Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Плустенко Елена Алексеевна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В статье дается анализ результатов опытно-экспериментального исследования по развитию познавательных интересов и формированию познавательных процессов у детей дошкольного возраста посредством специально организованной педагогической деятельности по реализации системы введения дидактических игр в воспитательно-образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: игра, дидактические игры, старшие дошкольники, познавательный интерес, диагностические методики.

Познавательное мышление — это мышление, позволяющее исследовать окружающий мир, с проявлением любознательности, любопытства и интереса.

Данный тип мышления позволяет детям узнавать мир (о множестве странных предметов, объектов, явлений природы) и то, как он действует. Начинается оно с любопытства, которым обладают все дети.

Цель исследования — изучить особенности использования дидактических игр в образовательном процессе в дошкольном образовательном учреждении.

Для формирования у детей старшего дошкольного возраста познавательного интереса посредством дидактической игры нами была проведена опытно-экспериментальная работа, которая состояла из трех этапов:

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

1 этап: определение и анализ уровня развития познавательного интереса у детей старшего возраста;

2 этап: разработка и реализация комплекса дидактических игр по развитию познавательного интереса у старших дошкольников на формирующем этапе исследования;

3 этап: повторное обследование детей и сопоставление полученных результатов исследований до проведения коррекции и после. Определение динамики развития познавательного интереса у детей старшего возраста.

В исследовании принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с компонентами познавательной активности для старшего дошкольного возраста нами были подобраны следующие диагностические материалы:

— методика «Сказка» (Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич), направленная на изучение любознательности ребенка;

— методики «Вопрошайка» (Н.Б. Шумакова), направленная на изучение познавательно-вопросительной активности ребенка, выявление уровня её развития и типа постановки и решения задач;

— методика «Оценка вопросительных проявлений у детей» (Т.А. Серебрякова), направленные на изучение познавательно-вопросительной активности ребенка, выявление уровня её развития и типа постановки и решения задач.

Результаты исследования на констатирующем этапе позволили сделать следующие выводы:

— в контрольной и экспериментальной группе наблюдаются в основном средняя и высокая выраженность любознательности;

— в среднем по экспериментальной и контрольной группе в целом характерен средний уровень вопросительно-исследовательской активности, что указывает на избирательность в поведении дошкольников;

— в контрольной и экспериментальной группе наблюдаются в основном средняя и высокая познавательно-вопросительная активность, любознательность и познавательный интерес.

Для подтверждения гипотезы исследования нами был подобран цикл дидактических игр на развитие познавательного интереса старших дошкольников.

Все игры соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям старших дошкольников.

На контрольном этапе исследования приняли участие те же воспитанники старшего дошкольного возраста, что и на констатирующем этапе.

Повторная диагностика проведена с использованием того же блока диагностических методик, что и на констатирующем этапе исследования.

Средний балл по экспериментальной группе составил 5,13 (высокий уровень), по контрольной — 3,93, что указывает на средний уровень.

В нашей работе были изучены особенности сформированности познавательного интереса старших дошкольников. Выявлено, что познавательная активность у испытуемых развита не на самом высоком уровне, что требует развития познавательных процессов старших дошкольников, а также познавательной активности. Для этого нами тема предложены комплексы дидактических игр экологической направленности.

В результате определено, что в группе детей, где был проведен формирующий эксперимент, обнаружена динамика показателей познавательного интереса.

Таким образом, подтверждается выдвинутая нами гипотеза о том, что развитие познавательных интересов и формирование познавательных процессов у детей до-

школьного возраста проходит эффективнее в процессе специально организованной педагогической деятельности по реализации системы введения дидактических игр в воспитательно-образовательный процесс.

Литература:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. / Под ред. Г. И. Шукиной. — М.: Литература, 2015. — 435 с.
2. Венгер, В. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / В. А. Венгер. — М.: Просвещение, 2017. — 542 с.
3. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст. / Н. С. Лейтес. — М.: Просвещение, 2014. — 200 с.
4. Морозова, Н. Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. / Н. Г. Морозова. — М.: Наука. — 2015. — 360 с.
5. Шукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. / Г. И. Шукина. — М.: Просвещение, 2015. — 532 с.

«Мы в природе — природа в нас».

Реализация экологического воспитания в детском саду

Григорьева Татьяна Викторовна, воспитатель;

Илюшина Оксана Борисовна, воспитатель;

Ишанина Елена Юрьевна, воспитатель

МДОУ Детский сад № 74 «Гнёздышко» г. Волжского (Волгоградская обл.)

В статье представлена работа по формированию у дошкольников экологической культуры. Воспитать ребенка гуманной личностью, способной понимать и любить окружающий мир, природу и ответственно относиться к ней.

Ключевые слова: мир природы, экологическое воспитание, дошкольник.

Введение

Экологическое образование дошкольников — это не просто актуальное в последнее время направление в педагогике. Это воспитание в детях способности любить мир природы и ответственно относиться к нему. При знакомстве детей с природой открываются возможности для эстетического, патриотического, нравственного воспитания. Общение с природой обогащает духовную сферу ребенка, формирует положительные моральные качества. Когда ребенок узнает окружающий мир, важно, чтобы в деятельность входили и объекты природы. У нас, современного поколения, множество проблем. Но, пожалуй, одной из самых острых является проблема загрязнения окружающей среды.

Будущее новых поколений зависит от уровня экологической культуры каждого человека, его участия в решении экологических проблем. В этих условиях экологическое образование во всех его проявлениях приобретает главнейшее значение. Систематизация работы по экологическому воспитанию дошкольников, в правильной, занимательной форме, помогает детям раскрыть всю красоту природы, узнать многие ее тайны и законы, воспитывает в детях ответственное отношение к окружающему миру, в котором им жить.

Детский сад является первой ступенью для системы непрерывного экологического воспитания детей, ведь мы обязаны правильно воспитать детей, что бы они учились на ошибках прошлых поколений и не допустили такого катастрофического попустительства по отношению к природе, и первая задача научить рациональному природопользованию.

Дошкольный возраст — самый главный этап в развитии экологической культуры. В эти года формируются основы личности, в том числе отношение к природе, окружающему миру. Именно в дошкольном возрасте ребёнок начинает выделять себя из окружающей среды, развивается эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру, закладываются основы нравственно-экологических представлений личности, которые проявляются в соприкосновении ребёнка с природой, в осознании связанности с ней. Благодаря этому возможны формирование у детей экологических знаний, норм и правил взаимодействия с окружающей средой, с объектами живой и неживой природы, воспитание сопереживания к ней, активность в решении некоторых экологических проблем. При этом накопление знаний у детей дошкольного возраста не является целью. Они — необходимое условие выработки эмоционально-нравственного и действенного отношения

к миру, так как в этот период детства у детей происходит бурный рост интеллектуального и духовного развития.

Дошкольники всегда и везде в том или ином виде взаимодействуют с природой. Природа — неиссякаемый источник духовного обогащения. Зеленные леса и поля, яркие цветы, бабочки, пауки, птицы, звери, движущиеся облака, падающие хлопья снега, ручейки, даже лужицы после дождя — все это привлекает внимание детей, радует их, дает богатую пищу для их творчества, развития. Однако далеко не все может быть правильно понято детьми при самостоятельном общении с природой. Не всегда при этом формируется правильное отношение к растениям и животным. Ввести ребенка в мир природы, формировать правильные представления воспитать способность видеть красоту родной природы, любовь к ней, бережное и заботливое отношение о ней — важнейшие задачи, решаемые в детском саду. Отсутствие у детей знаний, реально отражающих действительность, приводит нередко к образованию различных предрассудков и суеверий. Неправильное представление часто являются причиной агрессивного отношения детей к животным, уничтожение ими лягушек, змеек, полезных насекомых и прочих объектов живой природы это наносит вред не только природе, но и отрицательно действует на психику детей, ожесточает их.

Изменить неправильное представление, навязанное со стороны, очень трудно, намного труднее, чем образовать новые, правильные, которые в дальнейшем будут фундаментом конкретных знаний будущего взрослого. Каждый ребенок должен знать элементарные экологические запреты, следование которым должно стать нормой поведения для всех людей. Но встает вопрос: правильны ли эти правила, если они носят в основном запрещающий характер? Экологические запреты абсолютно необходимы. Сомневаться в этом — значит делать пусть и не осознанную, но уступку потребительскому отношению к природе, от которого ничего, кроме беды, быть не может. Нужна целенаправленная, серьезная работа, направленная на то, чтобы правила поведения в природе были осознанны, пережиты, а многие и открыты детьми, чтобы стать их собственными убеждениями, а основные из правил постепенно перешли бы в простую и естественную привычку, подобно привычке говорить «спасибо» или вытирать обувь перед входом в дом.

Обогащение знаний о природе познание её запахов и цвета, красоты невозможно без эмоционального положительного отношения к ней, поэтому всё общение с природой ребёнка должно быть направлено на воспитание его эмоциональной отзывчивости, умение замечать и оценивать красоту природы. При этом существует и другая опасность: приучить формально обращаться с природой,

либо спортивно-оздоровительными мероприятиями (купиание, игры на природе и т.п.) Основная задача воспитателя — воспитать у детей главное, основу которой составляют достоверные знания, практические умения, направленные на охрану природы. Бережное отношение к природе, осознание важности её охраны необходимо специально воспитывать у детей с ранних лет. Экологическое воспитание дошкольника выражается в том что они начинают ценить ее и гуманно к ней относиться, основными проявлениями которого служат доброжелательность к живым существам, эмоциональная отзывчивость на их вид или состояние, интерес к природным объектам, стремление осуществлять с ними позитивное взаимодействие, учитывать их особенности как живых существ, желание и умение заботиться о живом, создавать необходимые для жизни условия. Именно в дошкольном возрасте необходимо преподавать основы экологии, так как именно в этот период ребенок очень эмоционален и просто поддается внушению взрослых. Он будет задавать массу вопросов о растениях и животных, а также удивляться всем красивейшим явлениям природы. Ребенок воспринимает животных как своих друзей, он сопереживает им и сочувствует. Именно эти прекрасные чувства мы должны развивать. Осваивая экологические знания, ребенок узнает о своих собственных особенностях, о том, что он сам, часть природы.

Заключение

Ребенок научившийся наблюдать природу, испытывает эстетические переживания. Мир природы своей необычностью, новизной, яркостью эмоционально воздействует на каждого человека, вызывает у него гамму чувств от удивления, радости восторга, до жалости сопереживания и печали побуждает к передаче чувств в слове, творчестве и деятельности. Но не каждый способен глубоко проникнуть в мир природы, воспринимать её и наслаждаться ею. Необходимо научить ребёнка не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и вслушиваться, а главное чувствовать, беречь красоту природы. Эстетическое невежество пагубно влияет на интеллектуальное и эстетическое развитие дошкольника. Воспитатели должны помнить правило: чем однообразнее, привычнее, непривлекательнее процесс труда для детей, тем важнее его мотивировать и поощрять. Дошкольники по своей природе любознательны, они любят всё, что связано с исследованиями, а окружающий мир выступает как увлекательнейший целый неизведанный мир для изучения. Остаётся только помочь выбрать правильное к нему отношение. Это является главной задачей воспитателя детского сада при реализации экологического воспитания.

Литература:

1. Букин, А. П. В дружбе с людьми и природой / А. П. Букин. — М.: Просвещение, 2010.
2. Как знакомить дошкольников с природой: Пособие для воспитателей детского сада. — М.: Просвещение, 2009.

3. Ковинько, Л. В. Секреты природы — это так интересно! / Л. В. Ковинько. — М.: Линка-Пресс, 2014.
4. Николаева, С. Н. Как приобщать ребенка к природе. Методические материалы для работы с родителями уч-реждений / С. Н. Николаева. — М., 2014.

Interesting English Grammar Games

Jamoliddinova Shahnoza, student
Namangan State University (Uzbekistan)

The article is about using interesting grammar games in the English lessons. The game arouses the interest and using different activities give students the opportunity to express themselves in an activity that is fascinating to them, contributes to more rapid and lasting memorization of foreign words and sentences.

Keywords: grammar, reasons, to learn, properly, build phrases and sentences, a set of rules, interesting, teach, groups, purpose.

Интересные английские грамматические игры

Джамолиддинова Шахноза, студент
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

Статья посвящена использованию интересных и увлекательных грамматических игр на уроках английского. Игра всегда вызывает интерес, а использование различных видов деятельности дает студентам возможность выразить себя в увлекательной для них деятельности, способствует более быстрому и длительному запоминанию иностранных слов и предложений.

Ключевые слова: грамматика, обучение иностранному языку, мнемоника, построение предложений, набор правил, игры на иностранном языке, группы.

Grammar has a very important place in learning English for several reasons. First, without it, it is impossible to learn how to properly speak, build phrases and sentences, even if you have an enviable lexical reserve. But essentially, grammar is just a set of rules, and it's not so interesting to teach them to most people. At first glance it may seem that the words «adult» and «game» are not compatible at all in the same sentence. But this opinion is wrong, as adults really love to play. Therefore, if we English teachers use the games in the educational process in English classes, our adult students will respond with immense gratitude. Firstly, because the lesson will be more fun, more interesting and more interesting, and secondly, because we will be able to combine in this way the useful and enjoyable, bringing more fruits in learning the English language. Grammar games are designed to provide students with the ability to practically apply knowledge of the grammar of a foreign language, to intensify their thinking activities aimed at the use of grammatical models in the natural situation of communication. Practice shows that this type of games is most effective if the activity around a grammatical phenomenon is associated with another, for example, speech (reading, listening, speaking, writing) or communicative (communication, interaction) activity. An example of grammar games.

Activity 1. Who knows more?

A class is given the task to come up with as many questions (or words) as possible on a given topic. The class is divided into three groups. The board is divided into three parts, at the blackboard a student who sticks the correctly asked question (or word) with a wand, if the wrong question (or word), the wand is crossed out. A group with the most sticks (the number of questions or words asked) wins.

Purpose of the game: the repetition of vocabulary, the development of skills of oral speech, attention, wit

Activity 2. Who better speaks English?

Picture is posted. The class describes it. The student at the blackboard notes the correct sentences. A student wins, with many points (correct sentences). A game contributes to the development of speaking skills, the development of thinking and attention.

Activity 3. Find out your word

A game is conducted in cases where it is necessary to teach distinguishing between three declensions of nouns, three kinds of nouns, three tense verbs, three faces, ani-

mate and inanimate, nominal and proper nouns, etc. The class is divided into three teams' words. Accordingly, the board is divided into three columns. Each column is titled. Three pupils go to the board at the same time (one from each team). The teacher names three words, and each student must correctly write down his word. The rest of the students write down the words in their notebooks. Errors are immediately corrected and explained. Wins the team that made fewer errors.

Activity 5. Grammatical relay

A game is conducted in the study of any grammatical topics. Students are divided into two teams. The teacher indicates to them an exercise in a textbook from which it is necessary, for example, to write out words or phrases to a rule (the rule indicates the teacher). Children read the text before the game. Then, at a signal, the students, one from each team, go to the blackboard and write out one word or phrase on their half of the blackboard. If one student misses a word, the next one should write down the missing one. The winner is the team that completed the exercise faster and with fewer errors. The text can be taken from didactic material or compiled by the teacher himself. In this case, the text is prepared in duplicate and placed on the teacher's table (on the left and right side). Students take a sheet of text from the table, read the sentences (first group out loud, second one to themselves), go to the blackboard and write out the necessary words. In this form, the game is one of the types of selective cheating. It can also be carried out as a creative selec-

tive dictation: children write words not in the form in which they stand in the text. Fascinating is the work with a coherent text, interesting content.

Activity 6. Grammar Games

You can find a game for almost every grammatical phenomenon. Studying 3 forms of irregular verbs. Cards are being prepared, three verb forms are written on the front side, for example: drink, drank, drunk. On the back side we write the same forms, only rearrange the letters, for example: kndri — rdakn — unrdk. Students guess, check, repeat in chorus.

Activity 7. Playing «The Gate»

Two students stand in front of the class, joining hands and forming a «gate». The rest, in turn, approach and ask questions about a particular topic, etc., Depending on the correctness of the question, the answer is: «The Gate is open» or «The Gate is shut».

Summing up, we can say that it is games, and especially role-playing, that are one of the most effective methods for implementing the communicative principle in teaching a foreign language. Game features can be defined as follows: The game is learning in action, which is known to improve the quality of learning. The game requires full feedback from the participants. The game uses their knowledge and skills acquired both in the classroom and beyond, that is, the general stock of knowledge and skills.

References:

1. Бутко Г. В. Языковые игры на уроках английского языка в 4 классе // ИЯШ. — 1987.
2. М. Ф. Стронин — «Обучающие игры на уроке английского языка» // М., «Просвещение», 1981
3. <http://www.englishclub.com/esl-activities>.
4. <http://www.eslgamesworld.com/ClassroomGames.html>

Обучение счету на уроках английского языка в 4 классе

Игейсинова Гульбаршын Марксовна, учитель английского языка;
Лосева Татьяна Викторовна, учитель английского языка;
Копп Оксана Константиновна, учитель английского языка
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 24»

На основе личного опыта преподавания иностранного языка мы пришли к выводу: преподавание иностранных языков особенно эффективно, если оно ведется систематически и планомерно, во взаимосвязи с преподаванием других предметов, предусмотренных программой начальной школы.

Цель нашей статьи — показать, как конкретно и практически осуществляется эта взаимосвязь на уроках английского языка в 4 классе общеобразовательной школы.

Самые тесные связи обнаруживаются между первоначальным обучением детей иностранному языку устным методом и обучением арифметике.

Анализ учебника для 4 класса по математике показывает, что большинство заданий, предложенных учащимися, основано на лексическом материале, взятом из окружающей действительности, на бытовой и учебной тематике, понятной и близкой школьнику.

Счету подлежат игрушки, предметы домашнего обихода, животные, птицы и растения, фрукты, учебные принадлежности.

Эту же лексику включают и такие темы, как «Игрушки», «Мой дом», «Звери и птицы», «Наш класс» и др., изучаемые на уроках английского языка во 2 классе.

Следовательно, бытовая конкретная общепотребительная лексика, тесно связанная с деятельностью первоклассника и его играми, лежит в основе взаимосвязи между арифметикой и иностранным языком.

Основу межпредметной связи образуют и характерны для математических задач и примеров простые, чёткие, постоянно повторяющиеся синтаксические модели.

Взаимосвязь двух дисциплин проявляется и в возможности использования программного материала по математике на занятиях иностранным языком. Усвоение этого материала вырабатывает у ребят определённые пространственные представления (много — мало, справа — слева), представление о каждом числе, о натуральном ряде чисел, умение считать и производить арифметические действия в пределах до 100, обращаться с монетами, ориентироваться во времени.

Чтобы правильно осуществить взаимосвязь двух дисциплин на практике, учитель должен выбрать формы и приемы работы на занятиях иностранным языком.

Так, на занятиях иностранным языком мы решаем арифметические задачи и примеры.

Что же делает арифметическую задачу эффективным упражнением для развития языковых умений и навыков?

Прежде всего решение задачи — отличный прием для создания ситуации. Каждая арифметическая задача обязательно предполагает наличие простейшей ситуации, побуждающей к высказыванию, значение которой для изучения иностранного языка трудно переоценить.

Арифметические задачи на уроке английского языка охватывают все темы, подлежащие изучению на уроках иностранного языка в 3 классе. Приведём примеры:

The little hand is at 2.

The big hand is at 12.

What time is it?

* * *

I have 2 books.

My friend has 3 books.

How many books have we?

* * *

Niff-Niff has a straw house.

Naff-Naff has a wooden house.

Nuff-Nuff has a stone house.

How many houses have they?

Решение арифметических задач на уроках иностранного языка — эффективное упражнения для усвоения речевых образцов. Решая однотипные задачи на занятиях английским языком, дети учатся:

1) подставлять постоянные элементы в речевом абзаце:

Ann

Natasha has two apples

Betty

* * *

Mother

Granny gives her two more apples

Father

* * *

Ann

How my apples has Natasha

Betty

2) подставлять переменные элементы в речевом абзаце:

ball

Ann has a doll in her hand

Car

* * *

Drum

Ada has a flag in her hand

Hoop

How many toys have the girls?

3) Расширять речевой образец:

Ann has an apple

Dolly has an apple

How many apples have the girls?

Ann has a white apple

Dolly has a red apple

How many apples have the girls?

Придумывая задачу, ребёнок по-своему усмотрению использует определённый речевой образец, наполняя его соответствующим лексическим содержанием. В работе такого вида дети учатся творческому применению изучаемого образца в речи.

Арифметическая задача на уроке английского языка — эффективное упражнение, цель которого — выработать умение мыслить на иностранном языке. При решении задач максимально активизируется мыслительная деятельность ребёнка. Для того чтобы решить задачу, первоклассник должен прежде всего понять ее содержание, изложенное на иностранном языке. Сосредоточивая внимание на решении задач, дети в тоже время непроизвольно запоминают языковой материал, содержащейся в них.

Каждая арифметическая задача по самой своей структуре представляет собой диалог. Это может быть диалог между учителем и классом, между учителем и отдельным учеником, между учащимися. Поэтому задача на уроке иностранного языка может рассматриваться как упражнение, направленное на развитие устной диалогической речи.

Задачи-диалоги можно подразделить на два типа: развёрнутый диалог и двучастный диалог.

1) развёрнутый диалог представляет собой ряд вопросов и ответов, облегчающих первокласснику восприятие языкового материала.

Задача-диалог такого типа отличаются по своей форме от традиционной арифметической задачи. Например:

What do you see, Ann? (демонстрируется картинка)

— I see a drum.

What do you see, Bob? (демонстрируется картинка)

— I see a flag

How many toys do they see, children?

— They see two toys

2) Двучастный диалог состоит из развернутого высказывания, заканчивающегося вопросом, и ответа:

You see Ann. (демонстрируется картинка) She has a white ribbon. Mother gives her a pink ribbon. How many ribbons has she?

— She has two ribbons

Задача-диалог такого типа вырабатывает у детей умение слушать иностранную речь в связном потоке и может рассматриваться как упражнения, способствующие развитию навыков слушания.

Итак, задача как эффективный прием, направленный на развитие навыков диалогической речи, слушания и мышления на основе предложенной ситуации, может занять соответствующее место в системе устных упражнений на уроке иностранного языка. При этом должны соблюдаться следующие условия:

1) Задача, предложенная первокласснику на занятиях иностранным языком, должна быть построена исключительно на изученных речевых образцах.

2) Арифметические трудности в задаче сводятся к минимуму, чтобы не тормозить усвоение языкового материала.

3) Решение задач на уроке иностранного языка следует по возможности проводить с опорой на наглядность.

4) Задачи необходимо решать в течение всего года при прохождении соответствующих лексических тем.

Наряду с задачами на занятиях иностранным языком мы предлагаем ребятам примеры на сложение и вычитание.

Первоначально примеры полагаются форме задач:

Teacher: Sam has two cars

Dick has three cars

How many cars have the boys?

Children: They have five cars

Teacher: That's right. Two plus three is five.

В третьей четверти мы прилагаем учащимся решать примеры такого типа:

How much is two and two?

— Two and two is four

How much is two from five?

— Two from five is three

Так как решение примеров в отрыве от определённой ситуации открывает значительно меньше возможности (по сравнению с примерами, построенными на материале задач) для использования тематического языкового материала, то мы отводим им незначительное место на занятиях иностранным языком.

Литература:

1. Пчелко А. С., Поляк Г. Б. Арифметика, учебник для первого класса начальной школы. Москва: «Просвещение», 1967.
2. М. В. Вербицкая М. Б., Английский язык: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: под ред. Проф. М. В. Вербицкой. — М.: Вентана-Граф:
3. Н. И. Быкова, Д. Дули М. Д. Поспелова, Эванс В. УМК «Английский в фокусе» для 3 класса. — М.: Express-Publishing: Просвещение, 2011.

Using Interesting Games in Teaching English in Primary Classes

Ikromova Saidaxon Jamoldinovna, English teacher
Ikromova Shahnoza Muhitdinovna, English teacher
School № 8 in Turakurgan district Namangan Region (Uzbekistan)

The article is about using interesting games in teaching English in primary classes. In this article it is spoken about the game that arouses the interest and using different activities give students the opportunity to express themselves in an activity that is fascinating to them, contributes to more rapid and lasting memorization of foreign words and sentences.

Keywords: game, activities, understandable, in the educational process, process, interesting, the motivation, using of games, memory.

Использование интересных игр при обучении английскому языку в начальных классах

Икромова Саидахон Джамолдиновна, преподаватель;
Икромова Шахноза Мухитдиновна, преподаватель
Средняя школа № 8 Туракурганского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

Статья посвящена использованию интересных игр при обучении английскому языку в начальных классах. В этой статье говорится об игре, которая вызывает интерес, а использование различных видов деятельности дает студентам возможность выразить себя в увлекательной для них деятельности, способствует более быстрому и длительному запоминанию иностранных слов и предложений.

Ключевые слова: игра, деятельность, понятная, в образовательном процессе, процесс, интерес, мотивация, использование игр, память.

A game, being one of the leading activities of younger students, understandable and natural activity for them, should be used in the educational process. A game is a teaching tool that activates the students' mental activity. Allows you to make the learning process attractive and interesting, has an emotional impact on students. This is a powerful incentive to master the language. According to psychologists A. A. Leontev, the motivation created by the game should be presented along with the communicative, cognitive and aesthetic. All this taken together constitutes the motivation of the teaching. Using of games and gaming techniques of learning contributes to the consolidation of language phenomena in the memory, the creation of more stable visual images, maintaining interest and activity of students.

Games help: playing, children have the opportunity to move, warm up during the school-day, take a break from a long sitting at the desk, and, moreover, fix vocabulary along with some action (catch the ball, touch the subject, stand up) is much faster than with passive work. The teacher can be strict or indulgent, funny or serious, young or not, emotional or restrained. He can only one thing: to be boring. Boredom kills the thirst for knowledge and plunges the intellect into a dream. That is why teachers try to make their lessons fascinating. And the game can help in this. It's not for nothing that V. A. Sukhomlinsky wrote: The game — a huge bright window through which the huge world of the child joins the life-giving flow of ideas, concepts. Play is the spark igniting the flame of curiosity, of inquisitiveness.

So we recommend these interesting activities to use at their English lessons. They can be used for students of any age, but they will be especially relevant for children 6–11 years old.

Activity 1. Funny shoes: A teacher gives each participant a multi-colored overlay for shoes (it is also possible with the names of animals, or food), 2 pieces each. Children need to be structured so that 2 identical colors (animals, food names) are next.

Activity 2. Colors, school subjects, clothes: Children are in a circle. In the center — leading with the ball. The facilitator throws the ball to one of the participants and says: Color (clothes, etc.). Caught the ball should quickly name the color

and throw the ball back to the lead. The one who does not answer or takes a long time to answer — is eliminated

Activity 3. A toy clock: A game involves two teams. The teacher, translating the hands on the clock, each time addresses the students with the question: «What time is it?». The winner is the team that correctly answered more questions.

Equipment: clock. (It can be a toy clock made of cardboard with arrows).

Activity 4. Who is bigger: Formed two teams. Each team should write as many words as possible on the topics: 1. The names of sports games; 2. Animals; 3. Colors, etc.

Activity 5. Who is faster? Students are given 3–5 letter cards and are invited to consider them carefully. Then the teacher calls the letter, and those who have a card with the letter, quickly pick it up and show the rest. The late participant of the game has no right to raise the card. The teacher passes between the rows and collects the cards. One who is faster than the others is left without cards.

Activity 6. Telegrams. Purpose: development of spelling and lexical skills. Action: The teacher writes some word on the board. Each player must come up with a telegram in which the first word begins with the first letter of the word written on the blackboard, the second from the second letter, and so on.

Activity 8. Builders. Children are divided into teams, and they receive a set of cards with a set of letters for the team. Two teams line up in front of the lead. After the presenter reads out a question whose answer is the word or the teacher says the word in Uzbek, and the children build it in English, players must run ahead and show the answer. The team that gave the correct answer wins faster.

In the game imperceptibly, the walls that now separate the teacher and the student and the students themselves will disappear, a new atmosphere and new relationships will be born. The game itself teaches, teaches both children and adults, it gives birth to the living reality of free learning, creative, joyful, effective.

As a rule, games are so logical and methodically well-planned that the teacher will not need to spend a lot of time preparing to harmoniously and logically include these games in the course of the lesson, regardless of the current topic. Such games are a huge plus for the whole educational process.

References:

1. A. A. Leontev // Psychological bases of visibility in the textbook of a foreign language // Language and speech activity in general and pedagogical psychology: Selected psychological works. // М: Collected psychological works. // М: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh. 2001.
2. Articles: The Educational Philosophy of V. A. Sukhomlinsky sote.worldsecuresystems.com/Sukhomlinsky.html
3. Петрановская Л. ГТЗ0 Игры на уроках русского языка: Пособие для учителя. — М.: МИРОС — МАИК «Наука/Интерпериодика», 2000.

Exercises for Developing the Educational Skills While Video Demonstration in English Classes

Kamalova Dilovar Azatkhanovna, lecturer
Uzbekistan State World Languages University, Tashkent

For a lesson with the use of video to be the most productive and effective, the teacher needs to properly organize the work of the students. Thus, it is necessary to take into account that the exercises for working with the film contribute to the vigorous activity of the students.

Some German Methodists (Brandy M., Helming B., Shverdteger I.) also propose the use of separation of the visual and auditory canals. Channel separation facilitates easier understanding of the language. In addition, showing a video without sound allows you to focus only on visual information. Through the image, students can predict the place and time of what is happening, through facial expressions and gestures they can put forward assumptions about the mood and character of the characters. The authors note a strong link between the image and the language. This method of work allows you to convert the perception of the image into the language, as it provides an opportunity to express assumptions / opinions in a foreign language.

The teacher can create numerous speech situations based on the description (description of characters, place, time, action, facial expressions, gestures), prediction (dialogues, monologues, actions), interpretation of what is happening.

In this article, we aimed to identify some strategies of exercises, which can be used while working with video materials, oriented for the development of educational skills as prediction, character / event study, role-play, jigsaw listening and viewing, video translation. Here we tried to enrich these exercises with the ways of how to work in English classes. Let us consider these video exercises in more details:

Role-play: each student receives the name of a historical figure or a famous person in the country of the language being studied (the teacher can prepare in advance a small historical background — a biography for removing difficulties related to the semantic form of the message and the source of information). The teacher recommends that students pay attention to the events taking place with the character in the episode, his character traits, language means of expressing

his thoughts and feelings. The teacher then asks the students to play their roles from memory.

It is not necessary to reproduce the text verbatim; you need to play the role of the character so that the class guesses who it is. If the selected segment is very short, then you can learn the roles by heart. After the students guess all the famous people, the sound is turned off, and the students voice their characters while watching.

Video translation: the teacher needs to pick up a documentary or feature film of linguistic and cultural nature with subtitles in native language, select from it a 2 minute episode containing a dialogue (or a few people conversation) that lack complex lexical units and ask students to translate the subtitles into English. The main task is not to recreate the original, but to translate the titles, taking into account the existing linguistic knowledge.

Students are shown the plot of the film without sound. When the first subtitle appears, the teacher stops the video and asks the students to record their translations. It is necessary to avoid literary translations, it is more interesting to formulate speech equivalents using their knowledge of English.

At the end of this work, students compare their translations in groups of 2–3 people, and then voice the adjusted translation.

Character / Event study: working in groups, students write the words that they associate with each socio-cultural event or the hero of the film's plot and explain why, in their opinion, these are the words that are appropriate.

Prediction: the video plot is played with sound and image, but from time to time the picture stops, and during the pause, students try to predict what the characters will say or do in the next frame.

Jigsaw listening and viewing: the class is divided into two groups. The teacher asks one group to leave their class while the second group watches a fragment of the film with the sound turned off.

The first group returns, the second leaves the class. The episode is shown again with sound, but no image. Then the groups come together, divide into pairs and discuss what happened on the screen and who said what.

Deducing dialogue from pictures: the teacher chooses the plot of the linguistic study film, consisting of a dialogue between two people, asks the first option to write down only one role on paper, the second option writes down another role. Thus, each option instead of a different role has gapped dialogue. Students watch a video story without sound and record the intended replicas. At the second stage, the teacher demonstrates the episode only with a sound track, but without an image.

Students in pairs are trying to recreate the plot of the film in the form of a dialogue. Note that the work is not assessed by the exact reproduction of the original, but by the way, their version fits into the visual video images.

We present recommendations for working with authentic video at the post-demonstration stage for high school students. This stage may include the following set of skills and a set of exercises:

A set of acquired skills and a set of exercises on the post-demonstration stage for high school students.

1. The development of lexical skills: repetition and testing of lexical units obtained after the demonstration of the video:
 - exercises for the initial consolidation of lexical units, — language and speech exercises.
2. Development of grammatical skills: recognition and differentiation grammatical phenomena:
 - transformational exercises;
 - question-answer exercises;
 - reproductive exercises.
3. Development and improvement of skills of viewing reading on the topic of video:

- communication exercises: the teacher offers students problem or informational texts on the topic of the video plot for further discussion.

4. Development and improvement of speaking skills:
 - communication exercises: commenting, consolidation of communication techniques seen in the film;
 - discussion, as students relate what they see to their actual experience and situations in their lives in their country, and analyze the similarities and differences in culture.

5. Development and improvement of writing skills: it is proposed to write a brief retelling, reflection on the subject of the story that was viewed, to add a biography of a famous person, which was discussed in the plot, to form a dialogue, to expand or compress information in a video.

Most of the exercises recommended by domestic and foreign methodologists to work on authentic video can be classified as purely communicative.

When viewing authentic documentary films and language programs in classes that have no experience with video, it is recommended to offer students a list of questions for information retrieval in the first few classes. These questions may have a specific thematic focus.

The above-mentioned exercises are for working with a separate fragment. One of the main aspects of working with a fragment is decryption of the text. Ideally, as a result of this work, students should be able to independently record a section of text from the sound of the video plot, as well as be able to correctly interpret the reactions, facial expressions and gestures of the characters. This method of work allows not only to create prerequisites for speaking, but also contributes to the fact that students are involved in what is happening, that is, favorable conditions are created that make it possible to communicate in a foreign language.

References:

1. Milrud R. P. Methods of teaching English. English Teaching Methodology. Textbook for universities. — M.: Drofa, 2005. — 256 p.
2. Nosovich, E.V., Milrud, R. P. Parameters of authentic educational text // Foreign languages at school. — M.: Enlightenment, 1999. — № 1. — C. 11–18.
3. Solovova E. N. Methods of teaching foreign languages. — M.: Education, 2002. — 125 p.

The Role and Features of Individual Reading in Language Teaching

Kendjayeva Zemfira Alimdjanovna, lecturer
Uzbekistan State World Languages University, Tashkent

The main tendency of changing the priority goals of higher education is to put the tasks of personal development of the student based on his internal potential to the fore. The model of the educational process in the future higher school is focused on the transition from education as the transfer of knowledge to a learner to productive education, which allows

the learner to «master strategies and master the system of educational activity, design personal knowledge and interact with other subjects of the educational process and with the outside world as an active, autonomous, creative person» [1].

Teaching individual reading to students of a pedagogical university is based on a student-centered approach based on

the learning strategies of students. The essence of the personality-oriented approach is to focus on the personality of the student, on his interests, needs and opportunities, as well as on the ways of learning that correspond to his individual characteristics. This approach is characterized by the reorientation of the whole learning process from the personality of the teacher and the methods of teaching to the personality of the student and the ways of learning.

Such an approach requires consideration of the characteristics of individual reading as a component of the curriculum, the organizational form of teaching reading, the type of reading, as well as the psycholinguistic and didactic problems of mastering individual reading in order to develop an adequate scientifically based method of teaching this type of reading.

The discipline «Individual Reading» is a component of a foreign language curriculum for pedagogical universities. The program of training foreign language teachers in a higher education institution consists of a series of courses on language practice (practical grammar, analytical, home reading, etc.), courses on the psychological-pedagogical cycle (courses in pedagogy, psychology, methodology), and also linguistic discipline (style, lexicology, etc.).

«Individual reading» as an academic discipline is not included in the schedule of studies. Teaching individual reading and reading control is carried out at the expense of hours allotted for independent work of students and the control of independent work of students. «Individual reading» as an academic discipline is significantly different from the discipline «Home reading».

The purpose of learning to read and the level of individual reading of students studying English as a second specialty is determined by the requirements of the Program. The goal of learning to read is the ability to silently read an unfamiliar original text without help, at the right pace, with the degree of understanding necessary in each particular case.

Practicing individual reading in practice often comes down to recommending a book for reading (often a single book for an entire group of students) and a subsequent discussion in the group of the material read at home. Often, students do not know how to work with a book, the installation classes are not conducted, there is no set of exercises for working with material for individual reading.

Students can be recommended lists of books for individual reading, from which they choose a book, read independently and report on what they read at individual consultations. As a form of control, as a rule, reading, translation of a passage, a brief retelling of what has been read is offered.

At the same time, the formation of skills in individual reading, the orientation of the educational process to the active independent work of students, the consideration of educational strategies of students in extracurricular activities constitute an additional reserve of the intensification of the process of learning a foreign language.

By the nature of management, individual reading is an independent activity that does not allow rigid guidance from the teacher, which implies free choice on the part of the trainees,

and is flexibly guided by the teacher. By the nature of the activity, this is the cognitive activity of the «creative level of activity» [2], in which students show a desire to apply knowledge and ways of working in a new situation. At the place and time of holding it is an after-school activity. According to the place in the educational process it is an autonomous type of activity indirectly related to the educational process.

Individual reading is a complex type of reading, which implies the possession of certain skills and abilities to extract information from the written text, and a special approach to the formation of skills and skills in reading (student-centered), and a special form of training (with based on various educational strategies), as well as a certain content of training and technology of training, which includes a set of training exercises and tasks, and teaching techniques and methods of control.

The purpose of teaching individual reading is to teach students to extract information from the text, i.e. master the skills of communicative reading. When describing communicative types of reading, there are no clear boundaries between them, there is no clear unified basis for their classification, although attempts are made to determine the types of reading in terms of the motives, goals and needs of the trainees.

Individual reading as a type of reading in modern domestic and foreign methodical literature is characterized as follows; extracurricular, home reading (home reading), extensive (extensive), personalized (personalized), independent (independent reading) [3]. It seems necessary to distinguish three groups of characteristics of individual reading:

- on the conditions of reading (out-of-class, home reading — home reading) and its place in the curriculum (additional reading additional reading);
- by the amount of material being read and the nature of the reading process (synthetic, extensive reading — global, extensive reading);
- by the role of the student in the learning process, when each student reads the selected individual text (work) and uses learning strategies of reading (individual/ individualized reading).

The most widespread method of teaching reading was called «individual reading.» This is due to the fact that it is one of the essential features of such a reading. The student chooses the text independently according to his interests and the level of language training; when reading the text, he uses individual, typical reading strategies for him.

Given the different classifications of types of reading, we give the characteristics of individual reading as a type of reading.

Individual reading can be described as non-translational, communicative reading; flexible reading about yourself (fluent or at a slow pace), suggesting an independent choice by the student of the degree of penetration into the readable. This is a mature reading, for which synthesis processes are characteristic. From the point of view of organization, this type of reading can be considered an independent extracurricular additional reading; at the same time, individualization, on the one hand, is realized in the organization of

the learning process (each student reads his individual text or work), on the other hand, in the orientation of the teaching method on the student's personality, using his training strategies in reading.

Since individual reading is a mature reading, which is communicative in nature and implies the ability to read and comprehend the content of texts with different depths and precise penetration into the readings in order to meet their

communicative needs and depending on the tasks of reading, we highlight The following types of communicative reading in the framework of individual reading:

- reading with full understanding of the text;
- reading with an understanding of the main content (with a general scope of content);
- reading with selective extraction of the necessary or interesting information (browsing search).

References:

1. Duke, C.R. Teaching literature today/ Portland, Maine, 1979. — 346 p.
2. Koryakovtseva, N.F. Modern methods of organizing independent work of foreign language learners: a manual for teachers. — M.: ARKTI, 2002. — 176 p.
3. Khlybova, G. B. The implementation of the principle of activity in teaching French to students of non-language faculties of teachers of higher education: author. dis. ... Cand. ped. Sciences / — M., 1988. — 16 p.

Социальная адаптация студентов творческих специальностей в системе среднего профессионального образования

Краснова Вероника Сергеевна, преподаватель;
Научный руководитель: Горбачева Диана Александровна, профессор
Краснодарский государственный институт культуры

Автор статьи рассматривает социальную адаптацию и ее методы, необходимость ее применения в системе среднего профессионального образования (СПО) при изучении творческих дисциплин. Анализируются культурно-досуговая деятельность как одна из сфер социальной адаптации и взаимодействие преподавателя с учащимися, раскрытие потенциала студентов творческих специальностей. В статье рассматриваются эффективные практические методы воспитательной работы, направленные на социальную адаптацию, апробированные в системе СПО КГИК.

Ключевые слова: социальная адаптация, творчество, креативность, система среднего профессионального образования, преподаватель-куратор, воспитательная работа.

Social adaptation of students of creative specialties in secondary professional education

The author of article considers social adaptation and its methods, need of it's application for the system of secondary professional education at the studying creative disciplines. There are analyzed cultural and leisure activity as one of spheres of social adaptation and interaction of the teacher with learners, disclosure of potential of students of creative specialties. In article the effective practical methods of educational work directed to social adaptation, approved in the system of secondary professional education of the Krasnodar state institute of culture are considered.

Key words: social adaptation, creation, creativity, system of secondary vocational education, teacher-curator, educational work.

Подростковый возраст — сложный этап в жизни человека, это период становления личности, определения своего места социуме. Переход из средней школы в учреждение среднего профессионального образования — непростая задача для учащегося, которая влечет за собой ряд сложностей, оказывает сильное влияние на психическое и физическое состояние молодых людей.

Студенты первого курса колледжа, попадая в новую социальную среду, сталкиваются с новыми обстоятельствами: новый коллектив, незнакомые педагоги, непривычная обстановка.

Система профессионального образования, ее ориентация по своей структуре значительно отличается, главным образом благодаря наличию профессиональных

компетенций. Студенты творческих специальностей, как правило, обладают креативным мышлением, наличием особых профессиональных навыков. Творческая деятельность занимает ключевое место в жизни студентов, профессионально ориентированных на творчество.

Социальная адаптация в процессе творческой деятельности активно влияет на раскрытие внутреннего потенциала студентов среднего профессионального образования, усиливает чувство собственной индивидуальности, способствует возникновению ощущения внутреннего самоконтроля и упорядоченности мыслей, помогает справиться с внутренними разногласиями, отрицательными эмоциями, которые кажутся, на первый взгляд, непреодолимыми [1, с. 176]. Свои эмоции, знание и подход к предложенной ситуации, творческому человеку проще передать при помощи визуальных образов, чем вербально.

В социальной среде студенты с творческим мышлением более уязвимы к внешним факторам, обладают повышенным уровнем тревожности [2, с. 656].

Особое значение приобретает социальная адаптация студентов творческих специальностей.

В рамках системы среднего профессионального образования целесообразно рассматривать культурно-досуговую деятельность как средство социальной адаптации творческих студентов. Внедрение потенциала социально-культурного пространства, обладающего особенными педагогическими, культурно-терапевтическими, психологическими методиками и технологиями [3, с. 163].

Культурно-досуговую деятельность можно рассматривать как центральную сферу в жизни человека. Такая деятельность представляет собой одно из течений социальной работы, позволяет создать условия для развития личности и уклада ее жизни. Досуг необходим для снятия напряженности студентов в образовательной среде, предотвращения общественных конфликтов, а также для улучшения эмоционального фона в группе учащихся.

В процессе досуговой деятельности осуществляются главные общественные функции: социокультурная, ценностно-регулятивная, развивающая, рекреационно-развлекательная, коммуникативная, воспитательная. Особое значение в развитии личности студента имеет воспитательная функция досуговой деятельности, которая охватывает весь педагогический процесс: учебные занятия, свободное время, коммуникации, как в стенах колледжа, так и за его пределами.

Одной из основных задач воспитательной работы со студентами творческих специальностей является организация различных мероприятий, направленных на совместное взаимодействие студентов, дружеское сближение педагога и учащихся, позволяющее раскрыть творческий потенциал.

Это планомерный целенаправленный процесс, где в основе лежит тесное взаимодействие педагога с группой студентов и одновременно индивидуальный подход к каждому. Эффективными эти методы становятся только при предварительной подготовке, т.е. куратор при знакомстве

с группой оценивает способности, эмоциональное состояние каждого студента. В данном случае само мероприятие является формой воспитательного процесса, где реализуется ряд поставленных задач: выявление творческих возможностей, организаторских способностей и способность работы в коллективе. В процессе совместной работы возникают различные жизненные ситуации, которые могут воздействовать на хрупкую психику и мировосприятие подростка. Но в атмосфере подготовки мероприятия они протекают в более легкой форме и служат своего рода адаптацией в новой среде. В настоящее время в воспитательном и педагогическом процессах необходимо применение новаторских подходов. Проанализировав опыт различных моделей школ с их методами и программами воспитания, можно сделать вывод о насущности внедрения креативных методов в воспитании и формировании творческой личности.

Перечисленные выше формы и методы воспитательной работы применяются в системе среднего профессионального образования. Ключевым является подход, направленный на социальную адаптацию через культурно-просветительскую деятельность, а также нравственное воспитание. Кураторский час, конкурс проектов, художественные выставки с инсталляцией, деловые игры, научно-практические конференции, благотворительные акции. Все это способствует развитию коммуникабельности, творческих способностей, расширению кругозора.

Особое внимание следует уделить проведению круглых столов, пресс-конференций, устных журналов, т.к. в процессе подготовки развиваются организаторские способности, зарождается сплоченность коллектива, а сами мероприятия учат думать, высказывать свою точку зрения и анализировать литературные и художественные произведения. Все это создает прочный фундамент воспитания гармоничной личности.

В педагогике нет единого подхода к классификации форм воспитательной работы. В системе среднего профессионального образования применяются вышеперечисленные формы работы. Кроме того, используется подход, направленный на социальную адаптацию через познавательную-развивающую деятельность, а также нравственное воспитание. Расширению кругозора учащихся более всего соответствуют такие формы, как: кураторский час, конкурс проектов, научно-практические конференции, художественные выставки. Особое внимание следует уделить таким интерактивам, как: круглый стол, пресс-конференция, устный журнал, самостоятельная работа студентов, направленная на развитие личности, анализ литературы согласно разным вопросам, практические занятия, акции милосердия и т.д.

Задача преподавателя-куратора — раскрыть потенциал студента, расположить к будущей профессии.

Главная задача воспитательной работы — это разностороннее развитие личности студента, поэтому структура воспитания строится по направлениям: гражданско-патриотическое воспитание прививает учащемуся

гражданскую ответственность, патриотизм; духовно-нравственное — воспитывает особое понимание мира и высших духовных ценностей; художественно-эстетическое — развивает способности личности к тонкому восприятию действительности и развитию художественного вкуса.

Приемы, направленные на социальную адаптацию подростков, широко применимы на отделении среднего профессионального образования Краснодарского государственного института культуры.

В рамках исследований поведения студентов проведено тестирование среди учащихся первых и вторых

курсов в количестве сорока человек. Проанализированы сравнительные данные по уровню тревожности на первом и втором курсе. В результате исследования наблюдается положительная динамика, отсутствие студентов с дезориентацией, повышение уровня коммуникативности, ориентированность на обучение стала выше, что указывает на значимую роль социальной адаптации, чему способствовала воспитательная работа по следующим направлениям: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, художественно-эстетическое воспитание и др.

Литература:

1. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред. — сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. М., 2006. 176 с.
2. Учебник для гуманитарных вузов / под ред. В. Н. Дружинина. М.; СПб.; Н. Новгород, 2003. 656 с.
3. Учебник «Технологии социальной работы» / под ред. академика РАН В. И. Дружинина. 2011, Москва.

Методы и приёмы взаимодействия с учащимися на уроке английского языка

Макаренкова Ирина Дмитриевна, учитель английского языка высшей категории;
Чернышева Татьяна Сергеевна, учитель английского языка высшей категории
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Череповца (Вологодская обл.)

В условиях новых ФГОС перед педагогами ставятся задачи формирования универсальных действий, компетенций, позволяющих ученикам обучаться в новой обстановке на качественно высоком уровне. Переход образования на обучение по Федеральным Государственным Стандартам второго поколения требует от учителей новых форм взаимодействия с учениками. Согласно ФГОС «реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий». Удельный вес таких занятий в учебном процессе должен составлять 20–30%. Методы интерактивного взаимодействия со школьниками занимают особое место в современном образовании. При рассмотрении этого вопроса мы опираемся на труды Ю.К. Бабанского, П.И. Пидкасистого, В.С. Кукушина и т.д. Современный урок английского языка требует постоянного пополнения знаний о методах интерактивного обучения для оптимизации процесса познания.

Интерактивный («Inter» — это взаимный, «act» — действовать) — означает взаимодействовать, находиться в режиме диалога с кем-либо. Иными словами, в отличие от активных методов, интерактивные направлены на более широкое взаимодействие учеников не только с педагогом, но и друг с другом и на более высокую активность учащихся в процессе обучения. Учитель должен направлять деятельность учащихся на достижение целей. Педагог разрабатывает план урока, включает интерак-

тивные упражнения и задания, при выполнении которых учащиеся изучают материал.

Учитель организует таким образом учебный процесс, что практически все обучающиеся вовлечены в процесс активного познания, они понимают и оценивают свои действия. Совместная деятельность означает, что каждый учащийся вносит свой особый вклад, учащиеся обмениваются знаниями, идеями, способами деятельности. Учитель создаёт в классе атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки. На таком уроке школьники получают новые знания, развивают свою познавательную деятельность, что способствует более высокой форме сотрудничества.

Интерактивные методы обучения позволяют ученику становиться полноправным участником процесса обучения, его опыт является основным источником учебного познания. Учитель побуждает детей к самостоятельному поиску. В интерактивном обучении меняется характер взаимодействие преподавателя и ученика: активность обучающихся преобладает, а задача педагога заключается в создании условий для проявления инициативы школьниками.

Психологами было установлено, что в условиях учебного общения увеличивается результативность работы памяти, наблюдается увеличение точности восприятия, интенсивнее развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как — наблюдательность при восприятии, устойчивость внимания, умение его рас-

пределять, повышаются аналитические способности при оценке деятельности партнера, его мотивов и целей.

Прежде всего, интерактивные формы проведения уроков:

- вызывают у обучающихся интерес;
- способствуют эффективному усвоению учебного материала;
- поощряют активное участие каждого ученика в учебном процессе;
- обращаются к чувствам школьника;
- оказывают положительное воздействие на учеников;
- осуществляют обратную связь;
- формируют у школьников собственное мнение;
- создают условия для формирования жизненных навыков;
- меняют поведение

При использовании интерактивных методов обучения необходимо соблюдать принципы эффективного взаимодействия учителя и ученика:

- доверительное отношение учителя к ученикам
- всесторонняя помощь обучающимся
- восприятие учителя в качестве источника разнообразного опыта
- наличие у учеников внутренней мотивации к учению
- умение открыто выражать свои чувства и принимать чувства других людей

При использовании интерактивных методов обучения требуется активность каждого участника. Все должны быть вовлечены в работу в той или иной мере. С этой целью важно использовать приёмы, которые позволяют включить всех участников в процесс обсуждения.

Психологическая подготовка участников является обязательной. Учитель должен постоянно поощрять учеников за активное участие в работе, предоставлять им возможность для самореализации.

В настоящее время разработано большое количество интерактивных методов и приёмов, среди которых можно выделить следующие:

- работа в малых группах, в парах, ротационных тройках, «два, четыре, вместе»
- метод карусели
- кластер

- аквариум
- мозговой шторм (мозговая атака, «брейнсторминг»)
- «ажурная пила»
- броуновское движение
- «дерево решений»
- приём составления ментальной (интеллектуальной) карты
- конференции, дискуссии
- ролевые, деловые, лексические, грамматические игры
- дебаты
- Insert
- синквейн

Учитель имеет возможность применять на уроке разнообразные интерактивные методы и приёмы в зависимости от уровня подготовленности учащихся, учебных задач, которые он ставит на уроке. В качестве примера рассмотрим использование нами метода карусели и приём «Insert». Так, метод карусели даёт хороший результат при изучении грамматического времени Present Continuous в 5 классе (УМК «Spotlight 5» под редакцией Ю. Е. Ваулиной). Образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо — это сидящие неподвижно ученики, обращённые лицом к внешнему кругу, держат карточки с указанием времени, а внешнее кольцо — это ученики, которые перемещаются по кругу через каждые 20–30 секунд и говорят предложения о себе в настоящем длительном времени. Использование метода карусели позволило нам получить хорошие результаты для отработки диалогов этикетного характера в 5 классе (УМК «Spotlight 5» под редакцией Ю. Е. Ваулиной) («Знакомство и приветствие», «Покупка одежды», «Заказ еды в ресторане» и т.д.).

При работе с текстом мы нашли эффективным использование такого приёма как «Insert». Данный приём был успешно использован нами при чтении текста «Монополия» (УМК «Spotlight 6» под редакцией Ю. Е. Ваулиной, Модуль 6). Учащиеся индивидуально работали с текстом про всеми любимую игру «Монополия», о которой они много знали, но в тексте присутствовали факты, которые ранее были не знакомы учащимся (где была придумана игра, когда, кем), делали пометки на полях, заполняли таблицу:

«V» — уже знал	«+» — новое	«-» думал иначе	«?» — не понял, есть вопросы

После заполнения таблицы учащиеся работали в группах, анализировали таблицы, каждая группа представляла результаты классу. Обсудив таблицы, детям не составило труда подготовить рассказ об игре по плану. Приём «Insert» способствовал активному включению всех учащихся в процесс работы с текстом, развитию критического мышления, прочному усвоению знаний, повышению мотивации к изучению языка.

Таким образом, рассмотренные методы и приёмы активизируют мыслительную деятельность обучаемых, их

инициативность, умение работать в команде, позволяют сделать работу на уроках более эффективной, интересной и творческой, а главное — результативной. Они позволяют воспитать ученика, отвечающего всем требованиям современного общества, который умеет видеть проблемы и перспективы, ставить чёткие задачи, разрабатывать оптимальные пути к их достижению, обладает ясным, оригинальным, независимым мышлением, готов к самореализации и самовыражению.

Литература:

1. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык: Английский в фокусе / Spotlight: Учебник для 5 кл. общеобразоват. организаций — Москва: Просвещение, 2014. — 164 с.
2. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык: Книга для учителя. 5 класс / учебное пособие для общеобразоват. организаций — Москва: Просвещение, 2017. — 192 с.
3. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык: Английский в фокусе / Spotlight: Учебник для 6 кл. общеобразоват. организаций — Москва: Просвещение, 2016. — 144 с.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М: АРКТИ, 2009
5. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения. — М.: Изд. Центр «Академия», 2008. — 176 с.
6. Усейнова Н. В. Приемы вовлечения учащихся в интерактивную деятельность на уроках английского языка / Н. В. Усейнова // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 6. — С. 49–54.

Значение научно-исследовательской деятельности в подготовке конкурентоспособного специалиста

Максакова Людмила Викторовна, преподаватель;
Айрумян Гаянэ Сергеевна, магистр, преподаватель;
Кочина Лариса Павловна, преподаватель
Астраханский социально-педагогический колледж

Исследовательский подход к обучению не является новым явлением в педагогике. Идея его использования была впервые выдвинута в России во второй половине XVIII века. Сегодня в профессиональном образовании значительно актуализировался исследовательский подход, который обеспечивает подготовку компетентного творческого специалиста, умеющего адаптировать полученные знания к практической деятельности, обладающего фундаментальной теоретической базой и широким спектром компетенций, инициативного, самостоятельного, способного постоянно совершенствовать профессиональную деятельность.

Именно такая личность может адекватно выполнять свои функции, отличаясь высокой восприимчивостью к новшествам, социально-профессиональной мобильностью, готовностью к быстрому обновлению знаний, расширению арсенала навыков и умений, освоению новых сфер деятельности.

Многokrатно возрастает роль науки и научно-исследовательской деятельности в процессе практической подготовки студентов как социального института, занимающего важное место в интеллектуальной и социально-экономической жизни общества.

Проблема развития исследовательско-творческой культуры, формирования творческого отношения к труду анализируется в исследованиях Б. Г. Ананьева, Е. В. Бондаревской, В. И. Загвязинского, Ф. Н. Гонаболина, Н. В. Кузьминой, В. В. Краевского, Ю. Н. Кулюткина, Е. К. Осиповой, И. П. Раченко, С. Л. Рубинштейна, М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина и др.

Научно-исследовательская деятельность студентов как одно из направлений ФГОС СПО занимает важное

место в содержании подготовки специалистов среднего профессионального образования. В процессе научного исследования у студентов накапливается значимая научная информация, соответствующий научный аппарат: теоретические понятия, концепции и методология проведения исследования. Система непрерывного образования убеждает студента в том, что каждая отрасль науки находится в постоянном развитии, порождая новые научные направления и совершая новые фундаментальные открытия.

Развитие науки побуждает к новым исследованиям и открытиям, стимулирует стремление к новым знаниям, опровергает ценность тех истин, которые утрачивают достоверность или не находят применения на практике. Студент осваивает методологию научного исследования, совокупность принципов, методов, включающих разработку конкретных методик, процедур исследования.

В период обучения в колледже студенты овладевают основами исследовательской деятельности и выполняют разные виды учебно-исследовательских работ: реферативные, курсовые, выпускные квалификационные работы. Освоение студентами колледжа исследовательских и организационно-оформительских навыков является основой для их обучения на второй ступени непрерывного профессионального образования — в вузе. Основными исследовательскими компетенциями, формируемыми в системе непрерывного профессионального образования, являются:

- развитая способность формулировать и обосновывать актуальность темы и цели исследования;
- владение методикой и методологией разработки научного аппарата исследования;

– владение технологией проведения количественного и качественного анализа фактического материала, добытого экспериментально-практическим путем;

– умение аргументировать актуальность, научную и практическую значимость исследуемой темы;

– владение теоретическими научными методами анализа, синтеза, обобщения информации и формирования логически обоснованных выводов, предложений, рекомендаций по внедрению полученных результатов в практику.

Система последовательного включения студентов в творческую и исследовательскую деятельность обеспечивает выход на индивидуальные программы развития и индивидуальные траектории жизнедеятельности студентов. Увлеченность научно-исследовательской деятельностью развивает у студентов качества и способности, которые отвечают запросам современного работодателя.

Среди них такие личностные качества, как разносторонняя эрудированность, любознательность, упорство и работоспособность, предприимчивость в решении нестандартных задач, креативность и самостоятельность, коммуникабельность и организаторские способности, потребность в профессиональном самообразовании и непрерывном обогащении профессиональных знаний, умений, навыков; а также профессиональные качества: умение осуществлять анализ, синтез, диагностику и целеполагание, способность к проектированию профессиональной деятельности.

Конкурентоспособный выпускник должен быть готов к системным действиям в профессиональной ситуации, проявлять ответственность и самостоятельность в условиях неопределенности, стремиться к самосовершенствованию и творческой самореализации.

Кроме традиционных форм исследовательской работы студентов (лабораторная работа, рефераты, олимпиады, научные кружки и научные общества, научно-практиче-

ские конференции, конкурсы студенческих работ, подготовка и презентация докладов, написание курсовых и выпускных квалификационных работ) в последнее время все чаще используется метод проектов (продукты проектной деятельности и их публичная защита).

Метод проектов — это способ достижения цели в виде полученных практико-ориентированных результатов, которые могут быть оформлены в виде научного доклада, научной статьи с применением традиционных и инновационных знаний. Разработка, написание и защита проектов представляет собой включение студентов в творческий процесс, который начинается разработкой идеи и заканчивается защитой данной идеи в виде презентации или научного доклада.

Проектная деятельность настраивает студентов на творческое, нестандартное решение задач, на их теоретическую и практическую реализацию. Проектная деятельность формирует у студентов важные профессионально-личностные качества, среди которых особо выделяется способность к коммуникации, сотрудничеству, умению решать задачи коллективно, на что ориентирован любой совместный, коллективный проект.

Коллективный проект формирует у студентов очень ценные умения: распределять между собой обязанности, согласовывать коллективные действия, уступать желаниям друг друга, слушать и слышать, убеждать друг друга в своей правоте.

Коллективная, совместная, согласованная, увлекательная деятельность, в которой они объединяются для решения общей задачи, формирует определенные качества личности, необходимые для дальнейшей профессиональной работы, что полностью отвечает требованиям новых федеральных государственных образовательных стандартов и делает будущего специалиста достаточно конкурентоспособным специалистом на рынке труда.

Литература:

1. Бережнова В. Е., Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Академия, 2005.
2. Пастухова И. П., Тарасова Н. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Академия, 2010.
3. Пидкасистый П. И. Словарь-справочник по педагогике/ авт.— сост. В. А. Мижериков; под общ. Ред. П. И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004.
4. <https://infourok.ru/doklad-znachenie-i-organizaciya-issledovatel'skoy-raboti-v-podgotovke-konkurentosposobnogo-specialista-3046690.html>

Methods for Correcting Errors in the Process of Learning English

Nazarova Yorqinoy, English teacher
Namangan State University (Uzbekistan)

This article is about methods for correcting errors in the process of learning English. In this article, it is spoken about the differences between a mistake caused by lack of knowledge, wrong judgment or misunderstanding and an error caused by a conscious or unconscious deviation from the generally accepted norm, given that the norm is known and understood and how to solve them in the process of learning English.

Keywords: process, mistakes, speech, writing, to teach, a foreign language, correctly, the methodology, origin, therefore, methodically, the teacher, the student.

Методы исправления ошибок в процессе обучения английскому языку

Назарова Ёркиной, преподаватель
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

Эта статья о методах исправления ошибок в процессе изучения английского языка. В этой статье говорится о различиях между ошибкой, вызванной недостатком знаний, неправильным суждением или недоразумением, и ошибкой, вызванной сознательным или бессознательным отклонением от общепринятой нормы, учитывая, что норма известна и понята, и способами ее решения их в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: процесс, ошибки, речь, письмо, учить, иностранный язык, правильно, методология, происхождение, следовательно, методично, учитель, ученик.

Learning a foreign language is a rather long and laborious process. Students often make a lot of different mistakes in speech and writing, despite the best efforts of the teacher to teach him to write and speak a foreign language correctly. From the point of view of the methodology of teaching foreign languages, mistakes are of a different nature, origin, therefore, methodically properly organized work with mistakes is necessary, both from the teacher and from the student.

In the methodology of teaching foreign languages, there are two opposing points of view whether students' mistakes should be corrected. This problem depends on a few factors, both external and internal. The word «error» in teaching foreign languages has a negative connotation, as it is associated with a deviation from the norm of the language being studied. However, this word may also mean that the learning process is effective. In the English language teaching methodology, two words are used to designate the term error: mistake is a mistake caused by lack of knowledge, wrong judgment or misunderstanding and error is an error caused by a conscious or unconscious deviation from the generally accepted norm, given that the norm is known and understood. However, we believe that even with such a seemingly understandable distinction, a double interpretation of this approach is possible.

Learning English is not as difficult and impossible as it might seem at first glance. In order to achieve the desired success, it is necessary to organize the workflow correctly and try to avoid common mistakes. The most popular and dangerous mistake. Studies show that too active study of only grammar has a negative effect on speech abilities. Why? English grammar can be difficult to understand logically, and real-time communication is fast. It turns out that you will not have enough time to remember the hundreds of learned rules just to speak out. It is advisable that you master the English grammar at a subconscious and intuitive level. The best way is to actively communicate with foreigners and listen to correct English speech.

– What mistakes should be corrected?

Errors are classified by language aspects (phonetic, lexical, grammar). There are obvious and hidden errors. Depending on the impact on the understanding of speech, there are strong and weak mistakes. Interlanguage (linguistic interference) and interlanguage (for example, over generalization — the transfer of the studied rule to exceptions) are distinguished. In addition to errors (in English «errors»), there is also the term «mistake, minor mistake» («mistake»), a deviation from the norm with the possibility of a quick self-correction of the speaker / writer (reservation, slip of finger). If the student's work is clearly communicative in nature and the focus is on the content, only those errors that impede understanding should be corrected.

– How should errors be corrected?

Error correction is an expression of negative feedback. Many sources cite six types of error correction indicated by reputable linguistic scientists:

1. Explicit correction. An explicit correction, when the teacher points directly to the mistake, explains what it is, and gives the correct answer.

2. Recast. Periphrases — pronouncement / spelling of the original incorrectly shaped speech pattern without an error, but without any explanations from the teacher.

3. Clarification Request. This is a common situation in real communication.

4. Metalinguistic Cues. The use of terminology (for example, grammatical — the teacher uses the term: «time», «article», etc.) is a reaction related to the student's statement, but not offering the correct form.

5. Elicitation. The teacher can accompany his words: finger coding: count each word spoken with your fingers, noting «finger-error».

6. Repetition. Repetition of a student's wrong statement by a teacher with an obligatory verbal emphasis in the part where an error was made. If you do not highlight the error in the voice, the student may think that the plausibility of the statement is being questioned.

Who should correct them?

Of course, the initiator of the process is the teacher, but when answering the previous question it becomes obvious that the student takes a very active position in this process, the main role is played by self-correction and correction by other students.

Thus, working with students' mistakes is an integral component of the teacher's activities. It must take into account such factors as the age of students and the causes of errors. Accordingly, the teacher can offer various types of tasks to prevent and correct common mistakes.

References:

1. James M. Hendrickson. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*The Modern Language Journal 1. James M. Hendrickson. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice.*The Modern Language Journal. Volume 62
2. Меркулова С.Г. Современные подходы к исправлению ошибок в устной речи при изучения иностранного языка.// Английский язык. Приложение к газете «Первое сентября». — № 45. — 2002.
3. Julian Edge, Mistakes and Corrections, Longman, 1989

How to Work with Students to Motivate Them to Learn English?

Nazarova Yorqinoy, English teacher
Namangan State University (Uzbekistan)

This article is about working with students to motivate them to learn English. Many ways of motivation are given. In this article, it is spoken about the basic principles of learning English and learn to practice the language in everyday life. Student's motivation is a full-fledged part of the teacher's work, along with the presentation of the rules and homework check.

Keywords: methods of teaching, communicative competence, memorizing, to move, motivation.

Как работать со студентами, чтобы мотивировать их учить английский?

Назарова Ёркиной, преподаватель
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

Эта статья рассматривает способы мотивации студентов при изучении ими иностранного (английского) языка. Говорится об основных принципах изучения английского языка для улучшения языковой практики в повседневной жизни. Мотивация студента является полноценной частью работы учителя, наряду с презентацией правил и проверкой домашней работы.

Ключевые слова: методика обучения, коммуникативная компетентность, запоминание, движение, мотивация.

Motivation plays a huge role in the study of any subject, especially foreign languages. Success largely depends on what motives students pursue in the process of learning any foreign language. Recently, the opinion has often emerged that, they say, if the student himself is not motivated, the teacher is not able to fix it. And we completely disagree with this opinion. Student's motivation is a full-fledged part of the teacher's work, along with the presentation of the rules and homework check. We do not offer you instant methods of student motivation. These are rather strategies that allow you to initially start and build the learning process so that the student is always interested in learning the language and working with you. Teach your students to learn English. Students have no idea how to learn English (which is why they came to you). Often, their ideas about learning

the language are limited to cramming rules and new words, which very quickly get boring and lead to a loss of motivation.

What to do? Tell the student about the basic principles of learning English and learn to practice the language in everyday life. Explain that learning should not end at the end of the classroom and the results largely depend on independent work. Do not be unfounded. Offer the student resources to train knowledge and skills outside the classroom. Be sure to consider the student's learning style. Always give feedback. If a student has a problem, he should not be left alone with her. If an error occurred, together disassemble the reasons for its occurrence. Offer the student non-standard ways of memorizing complex rules or simply repeat the topic again — this is often not enough, especially in large groups. Form realistic expectations: Students may have high expectations from

classes. Such a problem arises when a student sets unrealistic goals for himself, cannot achieve them and, as a result, loses motivation due to unjustified expectations.

What can be done? Play ahead of the curve. From the first lesson, set learning goals with your students. Take this time and tell what they can achieve at their level (this is especially important for beginners) if they move in the right direction. Start with the content of the textbook: read it together with the students and speak the topics that will be covered during the course («At the end of the course you will be able to: introduce yourself and tell about yourself, speak in the present and past tense», etc.) This approach especially inspires beginners!

- Goal-setting can be distinguished even as a separate type of activities. To do this, use simple tables where students can enter their goals and achievements. Forming a goal, remember: it must be high, but achievable.

- Let the students talk more: Speaking in English, even if it is still simple phrases, the student understands that he can have an active role in a conversation in a foreign language, and this in turn motivates not only to learn the language, but also to use it outside the classroom as often as possible.

- Use technology: Modern technology is a great way to interest students of almost any age groups to learn English. Use in the lessons not only audio, but also video clips, recordings of English-language shows, films, etc. A good teacher can give a student much more than just knowledge. One of the best things you can do for your student is to help him find inner motivation to learn a language. At the initial level, you can use pieces of video (useful resource with short videos in Levels), at higher levels — full training or entertainment videos (for example, on TED Ed). As a practice, invite students to write tweets or just short messages no more than 150 characters that could be published on the page on social networks (this type of activity will especially interest children and teenagers). Give the student the opportunity to re-

alize their capabilities and always be involved in the learning process, and of course — do not forget to talk about success! Help the student find internal motivation: A good teacher can give a student much more than just knowledge. One of the best things you can do for your student is to help him find inner motivation to learn a language.

- Imagine that a student loses his motivation (or never finds it). What is he doing? With the best scenario, he completes the level and throws his studies. You lose a student, and the student does not receive the best learning experience. A simple question will help to get the ball rolling: «Why do you learn English?» You can set it as a homework assignment or even take it as a topic for a conversation at the beginning of the course. Help the student understand why he should learn English, and the student will never leave you! The best motivation for a student is a personal example. A teacher who is passionate about English and the very process of teaching can not but inspire!

Why should I motivate a student? Imagine that a student loses his motivation (or never finds it). What is he doing? With the best scenario, he completes the level and throws his studies. You lose a student, and the student does not receive the best learning experience. But every teacher can change that! Spend time motivating students and you will become the best teacher for them, who inspires you by example and leads them to success in learning English! Become a teacher with whom the student will pass his first test perfectly, watch the first film in the original and read his first book in English. He will precisely remember such teacher for all life!

All the above listed skills are the results of independent work done by students. These skills contribute to enhancing the motivation to master the language and allow it to quickly navigate in a huge stream of foreign language information, as well as apply their already formed knowledge and skills, both in oral and in written language, which in our opinion is an integral part for becoming highly qualified, competitive personality.

References:

1. Логинова А. В., Способы повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка // Молодой ученый. — 2015. — № 11. — С. 13
2. Обучение иностранным языкам. Материалы для специалиста <http://study-english.info/>

Difficulties in Individual Reading and Ways to Overcome Them

Nigmatullina Guzalya Runarovna, senior teacher
Uzbekistan State World Languages University, Tashkent

Currently, there is an update and a change in education. Our country has undertaken to reform its higher education system according to uniform standards. Today, a person becomes the main price of society, and the develop-

ment of personality is the goal of education. The main trend of changing the priority goals of education is to put the tasks of developing the personality of the student on the basis of his internal potential into the forefront.

Both domestic and foreign methods of teaching foreign languages in the university pays great attention to teaching reading in a foreign language. Reading is one of the leading activities of students at the university level, because learning to read allows one to form reading skills and abilities, to form adjacent language and speech skills, to transform the learner's knowledge in all the studied disciplines.

The university methodology forms a student who studies a foreign language as a second specialty, certain personal and professional qualities. The basic provisions for the achievement of this goal in teaching individual reading are the personally-oriented approach, the individualization of training, the support of educational strategies, which opens up additional reserves for the intensification of the process of learning a foreign language.

In modern society, the most important are the areas in the psychological and pedagogical sciences and the daily practice of teaching, which are associated with the creation of special educational technologies focused on the personality and individuality of the students.

The development of the scientific foundations of the individualization and differentiation of teaching in pedagogy, psychology, methods of teaching various subjects has been going on for more than a century and a half and is associated with the names of researchers who dealt with the problems of teaching a foreign language.

However, despite the large number of works on this problem, it should be stated that theoretical positions and ways of practical implementation of teaching individual reading of students learning English as a second specialty remain unexplored.

Individual reading is considered by us as a component of the curriculum in a foreign language; an organizational form of teaching reading; a type of reading.

Individual reading as a type of reading is a complex of skills and abilities that trainees should possess in order to extract information with varying degrees of depth and accuracy of understanding. Individual reading can be characterized as a non-translational, communicative reading; fluent or in slow motion; «mature» reading, which is characterized by synthesis processes. Organizationally, this type of reading corresponds to an independent, extracurricular, additional reading.

When teaching individual reading as part of a personality-oriented approach, individualization is realized, on the one hand, in the organization of the learning process (each student reads his or her individual text or work), and on the other hand, in the orientation of the teaching model on students' personal characteristics strategies in reading.

The method of teaching individual reading to university students who study English as a second specialty (second year of study) must ensure the formation of skills and abilities in individual reading that will allow students to understand the type and purposeful meaning of the text, orient themselves in it in accordance with the communicative task, to extract information at different levels (linguistic, factually meaningful, semantic).

Frequently, individual reading is considered as a form of independent work that students perform outside the classroom, and the individual psychological characteristics of students are not taken into account when selecting texts for reading. As a rule, such a selection is carried out by the teacher himself, and the proposed assignments to the text are often of a formal nature and are the same for all students.

Thus, the term «Individual reading» in this work has a wider interpretation than independent work. If self-directed work is an activity that is organized without the help of a teacher, then individual reading, being in essence its independent work assigned at home, is oriented towards the work of each individual, each person. In addition, this is one of the ways to increase the time allotted for learning a foreign language. In terms of teaching English as a second specialty, this is of particular importance, as it must compensate for the lack of classroom hours devoted to teaching a second specialty in general and reading in this language in particular.

Currently, teaching reading is especially important in connection with the increase in the number of specialties in universities, where a foreign language (and English including) is studied as a second specialty. These are not only the faculties of foreign languages, where English is the second foreign language after the first German, French, but also other faculties, where primary school teachers, history teachers, etc. are trained.

The study of scientific and methodological literature and practical experience in organizing the educational process allows us to conclude that students, primarily students who study English as a second specialty, do not sufficiently possess the skills and abilities of individual reading to experience both general and specific difficulties:

- lexical, the difficulty of recognizing the words studied and vocabulary; the inability to independently semanticize a word with the help of a con-textual guess (66.6% of fourth-year students who study English as a second specialty admit that they experience difficulties associated with not knowing the realities of the country of the language being studied); inability to determine the meaning of a word by word-formation elements;

- grammatical inability to understand the structure of a complex sentence; difficulties in understanding species forms;

- logical-compositional, the difficulties in understanding the structure and semantic links of the text: the inability in the process of reading to divide the text into complete semantic pieces, to establish the semantic relations that exist between the segment and the whole text; difficulties in understanding inter-phrases in the text.

The rate of reading in a foreign language among students studying it as a second specialty is significantly lower compared to the rate of reading in a native language. In their free time, students prefer to limit themselves to reading books only in their native language, which gives them a much larger amount of information (actual, aesthetic, etc.) for an equal period of time [1, p.26].

And so we can conclude, in our opinion, teaching individual reading in a foreign language to students of a pedagogical university will be effective under the condition:

- accounting of psycholinguistic, linguistic and didactic features of individual reading as a kind of reading, on the one hand, and as an organizational form of education, on the other;
- development of the technology of teaching individual reading to students based on educational strategies that are

based on communicative and educational skills and ensure the implementation of a personality-oriented approach in the selection of content and organization of the process of teaching individual reading;

- observance of the stages of learning: from the preparatory stage to the stage of mature individual reading;
- use of authentic materials and a special set of exercises, developed in accordance with the selected training strategies.

References:

1. N.D. Galskova, N. I. Gez, N. F. Koryakovtseva. The program of teaching foreign languages to schoolchildren with an in-depth study of foreign languages, lyceums and gymnasiums: — M., 2000.
2. Solovova E. N. Methodology of teaching foreign languages: a basic course: a manual for students ped. universities and teachers / — M.: Astrel, 2008.

Ways to Increase the Motivation to Learn English in Primary Classes

Saydaliyeva Gulnoza, English teacher
School № 12 in Uychi district Namangan Region (Uzbekistan)

The article is about ways to increase the motivation to learn English in primary classes. In this article it is spoken about types of motivation and Motivation in the study of foreign languages increases significantly if the prospects for the use of knowledge are realized not only in the classroom, but also in extra-curricular activities.

Keywords: *game, activities, understandable, in the educational process, process, interesting, the motivation, using of games, memory.*

Пути повышения мотивации к изучению английского языка в начальном классе

Сайдалиева Гульноза, учитель английского языка
Средняя школа № 12 Уйчинского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

В статье рассказывается о способах повышения мотивации к изучению английского языка в начальных классах. В частности, говорится о типах мотивации, ее увеличении в перспективе использования знаний не только на уроках, но и во внеклассных мероприятиях.

Ключевые слова: *игра, деятельность, понятная, в образовательном процессе, процесс, интерес, мотивация, использование игр, память.*

The main goal of teaching foreign languages at school is the development of communicative competence, the development of a child's personality, willing and able to participate in intercultural communication in a foreign language and further capable of self-improvement. But the quality of achieving the goal depends primarily on the motivation and needs of the individual, his motivation. It is the motivation that causes purposeful activity, determines the choice of means and methods, their ordering to achieve the goal. Teaching is knowledge. It is impossible to oblige a person to know something. He can be interested. Therefore, the

problem of learning motivation is central to all stages of learning foreign languages.

It is known that the most important and most difficult for children to understand is the stage of learning a foreign language in primary school, during which students learn about the culture of the country of the language being studied and its grammatical features. At the initial stage of learning English, pupils of primary school age face difficulties that can lead to a decrease in cognitive interest.

It is important to take into account the individual characteristics of children, use innovative technologies, invent in-

novative forms and methods of presenting language material, organize productive active interaction of the teacher with the class and between children, associate educational material with real life, set achievable goals that require energy, time and mental costs. Teachers as well as students. All this suggests the need to create positive motivation among students.

Motivation is a combination of internal and external driving forces that motivate a person to act in a specific, purposeful way; the process of encouraging oneself and others to work towards the goals of the organization or personal goals. Motivation is the process of influencing a person in order to induce him to certain actions by activating certain motives. According to V. P. Bepalko, increase the motivation of the child can serve as a game. It is difficult to disagree with this, since play activity is leading in the early school years. «The game is of great importance in the child's life, it has the same meaning as an adult's activity, work, service [2]. The game just looks outwardly light and easy. But in fact, she powerfully demands that the player give her the maximum of his energy, mind, endurance, and independence».

Using games, you can solve the following methodological tasks:

- creation of children's psychological readiness for speech communication
- ensuring the natural need for multiple repetition of language material
- preparation for situational spontaneity of speech.

Depending on the type of activity, the teacher can choose: grammatical, lexical, phonetic, spelling or creative games, each of them is aimed at achieving a specific goal.

For example, grammar games will help you understand the use of speech patterns and use them correctly. Spelling games are, as a rule, practicing the correct spelling of words. Phonetic games are designed to develop students' pronunciation skills, etc.

Thus, a game helps to form pupils' speech competence, creates conditions close to life, guarantees responsibility, activity and independence of students, and therefore is an integral motivational component of the lesson.

References:

1. Markova A. K. Formation of the motivation of the teaching: A book for the teacher. M.: Enlightenment, 1990.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192с.
3. <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/motivy-i-motivaciya.html>
4. <https://e-koncept.ru/2015/65177.htm>

Speaking Skills Development in English Classes

Toshtemirova Dilafruz Hakimjonovna, English teacher
School № 13 in Turakurgan district Namangan Region (Uzbekistan)

The article is about the problem of improving the efficiency of teaching oral speech in foreign language lessons, which is directly related to the gap between theory and practice and the passive nature of learning activities, while the educated active person capable of continuous self-education, self-development and self-improvement become the absolute value of society. In my article, I would like to talk about the teacher's communication with students in a foreign language in the classroom and after school hours, the communication of students in the classroom under the guidance of a teacher, and the communication of students during extracurricular work in a foreign language.

Keywords: speaking, abilities, skill, exercise system, activities, oral speech, development, grammar, communicative, approach, individuality, motivation, task, formation

Развитие навыков разговорной речи на уроках английского языка

Тоштемирова Дилафруз Хакимджанова, учитель
Средняя школа № 13 Туракуртанского р-на Наманганской обл. (Узбекистан)

В данной статье рассматривается проблема повышения эффективности обучения устной речи на уроках иностранного языка, которая непосредственно связана с разрывом между теорией и практикой и пассивным характером учебной деятельности, тогда как абсолютной ценностью общества становится образованная активная личность, способная к непрерывному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию. В своей статье мне бы хотелось рассмотреть вопрос общения учителя с учащимися на иностранном языке на

уроке и во внеурочное время, об общении учащихся на уроке под руководством учителя, об общении учащихся при проведении внеклассной работы на иностранном языке.

Ключевые слова: разговорная речь, способности, навык, система упражнений, виды деятельности, устная речь, развитие, грамматика, коммуникативный, подход, индивидуальность, мотивация, задача, формирование.

Over the past decades, communicative competence has become a priority in teaching a foreign language. It is important to teach students to speak fluent English in order to communicate freely with English-speaking interlocutors. Not easy to achieve communication. The teacher teaches not only the phonetic pronunciation of words and phrases, grammar, intonation features, but also how and when it is better to say something that is said in one or another case. Real communication is also facial expression, smile, stress, gestures. And here we cannot do without the rules of conversation, without the knowledge of the culture of the country whose language they are learning. Receiving information about culture, students form an attitude towards this culture, and hence the motivation to learn a language. The task is difficult, and you need to start solving it from the initial stage of learning, when the foundations are laid in language learning.

At the initial stage, great attention is paid to listening, phonetic refinement, repeated repetition of both words and grammatical structures. Although the language experience is still small, it is nevertheless necessary to direct the work to the ability to communicate in a foreign language. It is important to identify a system of exercises for the development of skills of unprepared speech, since these exercises will be used in the future, but at a more difficult level.

Training goes on specific topics. Students are involved in a wide variety of activities. The language itself, language training of structures is hidden behind the interesting content of the topic. Words and sentences become clear precisely because of the context. Topics must be in the interests of students. This helps to increase motivation, and therefore it is useful to use additional CMDs.

In the system of exercises aimed at the development of oral speech, I want to highlight the game, since in it the abilities of the child are especially complete and unexpectedly manifest. The game always involves making a decision, and the desire to decide sharpens the mental activity of the players. The game contributes to the implementation of important methodological tasks.

Firstly, it creates psychological readiness for speech communication.

Secondly, it provides multiple repetition of language material.

Third, he trains students in choosing the right speech option, which prepares for situational spontaneity.

When learning to speak, it is necessary to develop cognitive abilities. Language competence is most often disclosed as a set of specific skills that we need for speech contacts and language acquisition as an academic discipline. When we talk about communication, naturally, there are questions:

for what reason do we communicate, with whom we communicate. Any of our activities contain motive, purpose, action and operations.

As for the actions and operations in any lesson, then from the teacher's side, they are usually aimed at students mastering the knowledge and skills on the subject, and students often perform certain actions or tasks without thinking about their essence or benefits. In addition, many adolescent students have academic problems. Often this is due not to the child's performance or intellectual abilities, but to a sharp drop in interest in learning, a decrease in learning motivation. My task at all stages of teaching English is to support learning motivation: my task is to form students' sustainable motivation to succeed, to increase self-esteem.

In my lessons, I pay great attention to the entertaining presentation, the emotionality of my speech, and cognitive games. The teacher should try to come to the class only with a positively directed energy, speak kindly, be able to support the conversation on topics of interest to students, that is, know not only the basics of grammar, phonetics, vocabulary and country studies, but also understand at least a little in modern youth fashion, music, sports, literature, computer technology.

As it is known, speaking is the way of verbal communication. The purpose of learning to speak at school is to develop the ability of students, in accordance with their real needs and interests, to carry out oral speech communication in a variety of situations.

In order to facilitate communication among students, we must take into account the specific features of this type of speech activity, such as motivation, purposefulness, activity, connection with the personality and mental activity of a person, heuristic, autonomy, tempo and situationality. If there are goals and motives of communication, the characteristic features of the participants of communication, their age, level of development, etc., are taken into account, then the act of communication within a speech situation, of course, will take place.

To create these conditions in the process of learning the English language, I use activation techniques that take into account all the above listed signs of the oral speech activity. The advantages of these techniques are that students, actively participating in the learning process, begin to think about, recall, use the learned language material.

Interactive role-playing games and open discussions are related to creative tasks in the communicative method of teaching English. In my opinion, using them is a good way of activating high-school students to encourage them to speak verbally.

References:

1. Klippel, F.: Keep Talking — Communicative Fluency Activities For Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press 1991.
2. Brumfit, C. J., Johnson. K. eds.: The Communicative Approach. To Language Teaching. Oxford: Oxford University Press
3. Bygate, M.: Speaking. Oxford: Oxford University Press 1987.

Integrated skills in communication

Tursunbayeva Durdona Avazbek qizi, student;

Scientific supervisor: Alimov Sharofiddin Soliyevich, assistant professor

Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

In teaching a foreign language much attention and strength should be given to formation productive skills which include language and speech skills. For efficiency of successful communication it is important to improve integrated skills. In other words process of communication involves the integrating skills of speaking, listening, writing and reading. And this requires the awareness of the nature of communication and its reference to various stages of learning. That is why the importance of integrating skills should be emphasized.

Communication between humans extremely complex changeable and has many variables. Communicative activities have communicative purpose. That means a speaker involved into communication, always has some purpose. In other words the speaker tries to get or to give information or wants to express pleasure etc. During the conversation speakers behavior may be rude, flatter, agreeable.

Communication is usually carried out by four types of speech: speaking, listening writing and reading. In oral communication speaking and listening skills are integrated and in the written form of communication writing and reading skills are integrated. Summing up all above said it should be stressed that while organizing communication teachers should improve integrated skills in all types of speech. It is obvious that whenever communication takes place of course there is a speaker and listener.

During oral communication we may notice a quick change of positions in which speaker quickly becomes a listener and a listener becomes a speaker, because communicative process is a bilateral process and they change their positions while talking. These all require that speech skills should be integrated. Whatever activity the learners are involved in, if it is to be communicative, and if really promoting the language use, the learners should have a desire to communicate. If they don't have desire for communicating and if they are not involved or don't want to be involved then such communication will not be effective.

But when the learners have objective (or communicative purpose) their attention is centered on the content of what is being said (or on the content of the conversation)

While the students are engaged in the communicative activity the teacher shouldn't stop the student by correcting their mistakes or giving interactions. This will negatively influence on the communicative purpose of the activity. In such cases the teacher may be involved in the communicative activity as a participant.

In non-communicative activities there will be no desire to communicate on the part of the learners and they will have no communicative purpose. In other words in such cases the learners are involved just in a drill in repetition because they will not be motivated by desire of reaching a communicative purpose. If the emphasis is given to the use of the language forms but not to its content then such communicative activity cannot be real.

Comparative study of non-communicative and communicative activities help us to define their peculiarities.

Non-communicative activities have the following characteristic features:

- lack of communicative desire:
- lack of communicative purpose:
- attention is focused on the form not on the content,
- one language item is emphasized,
- teachers intervention in the conversation exist,
- using materials which force the use of certain language forms

Following peculiarities are characteristic for communicative activities:

- existence in the learners a desire to communicate
- existence a communicative purpose,
- attention is focused on the content not on the form,
- variety of language forms are available to be used;
- there is no teachers intervention to the learners conversation;
- there is no material control.

In improving productive skills of communication three major stages are emphasized. They are: a) introducing new language, b) practice and c) communicative activities.

The introduction of new language is often treated as non-communicative activity. During such activities the

teacher will work with controlled techniques. This means that teacher asks the learners to repeat and perform language material in drills. And the teacher will insist on accuracy and correct if the learners make mistakes. The teachers job at this stage of the lesson is to present the students with clear information about the language means and to show the function of the language form or utterances. In other words the teacher shows what the new language means and how it is used.

The learners can see and hear the foreign language material at the same time and understand what it means. A good context will help the learners so, it should be interesting for them.

If the text book is not interesting for the learners, the teacher will create his own context for language use. The context of introduction may include the following types;

- 1) The classroom context (physical surroundings of learners);
- 2) Situational context (invented stories and simulate real life situations);
- 3) The context of formulated situation (simulated real life example).

Mind: every language material (phonetic, lexical, grammatical) should first be introduced orally, drawing the attention of the learners to the important points.

At the practice stage the language material is to be used in drill exercises. During practice stages the teacher may intervene very slightly to help the learners. Oral practice includes oral drills, information gap activities, games, personalisation and localization.

The main function of practice is to use language forms in practice. It should be stressed that drills are usually controlled activities. That is why they shouldn't be used too frequently or too long. It is advised to use different speech patterns flashcards, pictures and other visuality during practice the new language forms.

In question and answer drills teacher may present a picture and may ask the learners question on the picture. In information gap activities the learners are given different bits of information by sharing this information they can complete the task.

Personalisation and localization activities are aimed to practice language material concerning the personality of the learners. Here they use language material to make their own real sentences.

Oral activities motivate the learners and involve them into active work. The learners may be given cards of the following type;

Guess who he\she is;

1. Likes ice cream.
2. Often goes to the cinema.
3. Has a brother and two sisters.
4. Yesterday missed the lesson.
5. Plays football well.

The activity can be carried out by pair or group work. The learners ask questions using the given clues. The next ac-

tivity is aimed to elicit likes and dislikes. In this case the following speech patterns can be used.

1. I like... 3. I agree.....
2. I don't like.... 4. I'm afraid I don't agree.....

A pair and group work are suitable here and this will improve discourse skills. Discourse involves four types of language skills: speaking, listening and understanding, writing, reading and understanding. Two of them are productive (speaking and writing) and the other two (listening and reading) are receptive skills.

It is teacher's responsibility that all four main language skills should be integrated. In some cases teachers concentrate the attention of the learners only on reading and the other time on speaking. Such position is not right for two reasons.

1. It is obvious that one skill cannot be performed without another. For example: it is not possible to carry out conversation if you don't listen well. And people seldom write without reading.

2. People usually use different skills when dealing with the same subject for all sorts reasons. For example during lectures while listening to the lecturer students may take notes so that to give information about the lecture to their friends.

In all above mentioned cases many different skills are used. So, in organizing teaching process or in teaching foreign language teachers should also take into consideration this fact. When teacher asks students to read the text it shouldn't be just reading for reading. This reading should follow such activities as to retell or to answer the questions, put to the content of the text or to do some exercises dealing with the text and etc.

It is true that sometimes attention is focused on one particular skill but the attention later should be concentrated on two or more other skills.

The principle of integrating skills should be one of the leading principals in teaching English as a foreign language. Communication is usually carried out orally and in the written form. So, we differentiate oral speech and written speech. Oral speech includes speaking and listening. In oral communication a speaker has a great range of expressive possibilities at his disposal. Except words he can vary his intonation, stress and this helps the speaker to show which parts of what he is saying are more or less important. Besides this the speaker can use paralinguistic means as facial expressions, gestures and body posture to make conversation more expressive. But a person who is speaking on the phone cannot use facial expression or gestures. In such cases a speaker expresses his feelings by intonation and stress.

Written speech requires more accuracy. There is no immediate feedback from the reader. A person who is writing cannot use intonation and paralinguistic means of expressing speech. And these disadvantages may be compensated by accuracy and using grammatical and stylistic techniques.

Teacher should show the learners the difference between spoken and written forms of a foreign language. In conclu-

sion we'd like to stress once more the importance of integrating skills in language learning, because the process of communication always include speaking and listening skills. While explaining the teaching material a teacher usually

speaks, writes, reads and the learners also listen, write, read and speak. So, in organizing the teaching process we cannot get effective results without integrating language skills and four types of speech skills.

References

1. Jalolov J. J., Makhkamova G. T., Alimov Sh. S. «English language teaching methodology», (theory and practice), Tashkent, «Fan va texnologiya», 2015.
2. Celce-Murcia, M. «Teaching English as a second or foreign language», N.Y., Newbury House, 1991.
3. Littlewood, W. «Communicative language teaching», London, 1981.

Using Total Physical Response in Teaching English

To'xtayeva Komila Abdusamatovna, English teacher
School № 57 in Namangan city (Uzbekistan)

The article is about using total physical response in teaching English. In this article it is spoken about the advantages of using total physical response. TPR activities arouses the interest and give students the opportunity to express themselves in an activity that is fascinating to them, contributes to a more rapid and lasting memorization of foreign words and sentences.

Keywords: fun, students, bring, improves mood, the memorability of words, kinesthetic, physical activity, groups, preparation, materials.

Использование полного физического реагирования в обучении английскому языку

Тухтаева Камила Абдусаматовна, учитель
Общеобразовательная школа № 57 г. Намангана (Узбекистан)

Статья посвящена использованию полного физического ответа в преподавании английского языка. В этой статье говорится о преимуществах использования общего физического ответа. Деятельность TPR вызывает интерес и дает студентам возможность выразить себя в увлекательной для них деятельности, способствует более быстрому и длительному запоминанию иностранных слов и предложений.

Ключевые слова: веселье, студенты, воспитание, улучшение настроения, запоминаемость слов, кинестика, физическая активность, группы, подготовка, материалы.

Student engagement in learning is the product of motivation and active learning.

Elizabeth F. Barkley

Among the methods, perhaps one of the most interesting is TPR (Total Physical Response) was developed by the American psychologist James Asher in the 1970s. The method is based on the coordination of speech and action: each phrase of the teacher is accompanied by movements that are repeated by the students, thus they assimilate the meaning of the foreign language utterance. The main goal of this method is to teach oral speech. Representatives of this method consider speaking skills to be prevalent, as they believe that having mastered speaking, students will easily master other communication skills, being not trained by them. The material for learning a foreign language are the

topics of everyday use that are necessary for practical application. Workspace organization:

Cabinet design: The foreign language classroom should cease to be a regular school room — during classes it becomes part of the foreign language world and students need to feel it. Since learning is not provided for in the mother tongue, students will need to be supported in a foreign language. For example, it is recommended to place all sorts of charts and tables with grammar rules, lists with the necessary lexical minimum, including the phrases of active use within the lessons (Classroom language). It is advisable to attach tags with English names on all items.

Arrangement of desks: The traditional arrangement of desks in rows is inconvenient not only for the teacher, but also for the students. Pupils find it difficult to establish contact with each other, especially during discussions — they do not see the faces of their interlocutors, and, as a rule, the desire to maintain a conversation in such a situation disappears, thus the learning process suffers. The optimal arrangement in such a situation would be the letter «P». Thus, students will be involved in the learning process, and it will be easier for the teacher to control the students' activities in the classroom. Organization of the educational process:

Forms of educational work of students: Analysis of the textbooks showed that the majority of the proposed exercises on the formation of speaking skills involves working in pairs. At the same time, in traditional lessons, couples, as a rule, are formed in advance, in accordance with the students' seating at their desks. With such an organization of paired work, the teacher is deprived of the opportunity to control the learning process to the proper extent, which means that students can take a break from the task of discussing extraneous issues or ignore the rule «giving up native speech» and easily complete the tasks using their native language. An alternative to the traditional double work can serve as a TPR reception «Hat». Inventory: hat (options: toy, pen, any object, hand (touch)). Can be used at any stage of the lesson for lexical workouts, working out grammatical phenomena, dialogical utterances purpose; Teacher's actions; Student actions; Author's comment.

Formation and improvement of dialogic speech skills: He puts on his hat. Initiates a dialogue: asks a question. Chooses the interlocutor, passing him the hat.

The one who received the hat answers the question. Then he asks his question, chooses the interlocutor, handing him a hat. The teacher controls the communication process; all students are involved in the assignment; change of speech partner contributes to the development of spontaneous speech.

References:

1. Asher J. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning — 1984
2. Алесина, Е. В. Учебные игры на уроках английского языка / Е. В. Алесина // Иностранные языки в школе. — 1987.
3. Бочарова, Л. Н. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступенях обучения / Л. Н. Бочарова // Иностранные языки в школе. — 1996.

The method of total physical response can be used to form groups of different numbers.

Reception Mingle Game: Students get up and move erratically around the class, repeating «Mingle, mingle, mingle». The verb «mingle» can be replaced by any verb of movement in accordance with the objectives (swim, dance, hop); in this case, the students mimic the movement data. At the signal of the teacher («Freeze»), students ask the teacher a question, the answer to which contains a number, for example, How old are you? What time is it? Next, students form groups, the number of which corresponds to the number in the teacher's response (for example, form a circle, holding hands). At the same time, in the form of a game, students are divided into groups in accordance with the goal set by the teacher, with division there is an element of spontaneity.

The use of motivating learning techniques: A fascinating and very effective way of learning oral speech can be holding lessons by the students themselves (speech exercises, checking the assimilation of lexical units). In the course of his teaching practice, the author noted that the knowledge gained is better acquired in the process of teaching than in the process of learning. This type of activity will help to create a communicative situation that promotes the development of speaking skills, and also gives you the opportunity to try yourself in a new social and professional role. Children best remember what is fun and interesting. Therefore, games and changing roles from student to teacher contribute to involuntary memorizing new words and phrases and their further use in speech.

Refusal of reliance on the native language: The educational process in the framework of TPR involves the rejection of the use of the native language due to the transfer of his speech using facial expressions and gestures and the establishment of a certain mode within the lesson. To ensure students understand the teacher's speech in a limited environment.

Критериальный аппарат сформированности учебных компетенций обучающихся основной школы

Хороших Ольга Николаевна, аспирант

Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (г. Кемерово)

В статье рассматривается критериально-оценочный аппарат сформированности учебных компетенций обучающихся основной школы в условиях модернизации образования, структура и особенности. Выделяются

критерии и уровни учебной компетенции, а также дается оценка сформированности учебных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: учебные компетенции, сформированность учебных компетенций, критерии оценивания, система оценки.

С точки зрения разработки инновационных учебных моделей в общеобразовательной школе, при пересмотре подходов к реализации образовательной системы, возникает необходимость исследования системы контроля и оценивания сформированности учебных компетенций на различных этапах обучения, которая включает в себя системное, целостное представление об учебной компетентности обучающегося, обоснование критериев, показателей и уровней его сформированности.

В основной школе **оценивание** является способом контроля учебных достижений каждого ученика. Проводится оценивание учителем. Оно предусматривает проверку (систематическую) и оценку письменных работ и устных ответов учащегося.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС) *специфическими особенностями системы оценки* являются:

- оценка результатов обучения подход комплексный: оценка личностных и предметных, метапредметных результатов общего образования;
- качество содержательной и критериальной базы оценки используются планируемые результаты освоения основных учебных предметов;
- разработка инструментария и представлению данных, планируемых результатов подход уровневый;
- использование портфолио как накопительной системы оценки, которая описывает динамику индивидуальных достижений в обучении [10].

Как считает Н.Ю. Максимова [5; с. 42], И.А. Зимняя [4] и др. в школьной практике **моделями оценочной деятельности** определяются следующие: 1) внутренняя и 2) внешняя.

Насколько контроль соответствует требованиям методики и методики обучения зависит его эффективность. Основные требования, которые предъявляются к контролю: дифференцированный характер его, объективность, регулярность, а также корректность и четкость в формулировке заданий контрольных работ.

Реализуя основную образовательную программу, школа как образовательное учреждение *формы организации образовательного процесса*, чередование внеурочной и учебной деятельности в соответствии с ее типом, видом, задачами и целями, запросами учеников, педагогов и др. учебного процесса определяет самостоятельно [10].

Во ФГОС сказано, что следует различать *учебную и внеучебную деятельность* согласно их целям, задачам и содержанию обучения в аспекте внедрения основной программы образования каждого уровня.

Выбор диагностики сформированности компетенции в основной школе составляет особую слож-

ность, т.к. на методическом и дидактическом уровнях наблюдается отсутствие целостной системы оценки ключевых компетенций и их измерителей.

Так, диагностика сформированности компетенции может проводиться в современной общеобразовательной школе с помощью разнообразных средств диагностики и самодиагностики, таких как контрольные работы, анкетирование, выполнение компетентностно-ориентированных заданий, решение задач, тестов, представление портфолио, представление результатов проектной деятельности, самопрезентация и т.д.

В современной школе к оценочным инструментам, которые развивают рефлексию ученика, относятся карты самодиагностики. Используя данные карты самодиагностики, можно получить информацию о том, как, включая общее отношение к уроку, предмету, к собственному учению, учащиеся воспринимают на уроках происходящее. Можно определить, получив такие сведения, какие элементы в учебном процессе максимально подходят для деятельности педагога и в интересах учащегося.

По нашему мнению, аналогичные методики следует отнести к мотивационно ориентированным оценочным инструментам. Такие методики позволяют зафиксировать, насколько погружен ученик в содержание учебной дисциплины. Процедура самодиагностики проводится регулярно, чтобы тренировка и самостоятельная коррекция стали привычным делом у учащихся.

Одним из способов отслеживания результатов учебного процесса учащихся как в урочной, так и во внеурочной деятельности можно назвать также **портфолио** ученика, предложенного В.К. Загвоздкиным [3; с. 5], Т.Г. Новиковой [6; с. 39].

Как метод оценивания портфолио помогает сформировать картину учебного развития обучаемых в динамике. Одной из форм учета индивидуальных образовательных достижений обучающегося является портфолио (портфель) ученика — комплексный документ, который отражает совокупность индивидуальных образовательных достижений ученика в урочной и (или) внеурочной деятельности, т.е. представляет собой собрание работ учащегося, которое осуществляется на протяжении определенного времени.

Очень хорошей мотивацией при обучении является портфолио, потому как он показывает стадии в процессе изучения. Учащиеся основной школы демонстрируют в большей степени продукты учебной деятельности, старшее звено уже более целенаправленно и осознанно отбирает свои работы для включения в портфолио. Его ключевыми элементами становятся рефлексия и самоанализ.

ФГОС предусматривают самостоятельное обязательное оценивание учениками своей проделанной работы. При обучении самооценке, самоконтролю, а также взаимооценке формируются регулятивные и коммуникативные компетенции учащихся.

В основной школе система оценивания рассматривает **подход по уровням** к содержанию оценки и критериальному аппарату для оценки достижения планируемых результатов, к представлению и интерпретации результатов измерений, а именно:

1. Оценка «плохо» («1») — низкий уровень достижений.
2. Оценка «неудовлетворительно» («2») — пониженный уровень достижений.
3. «Удовлетворительно» (или «3», или «зачтено») — базовый уровень достижений.
4. Повышенный уровень, т.е. превышение базового уровня.
5. Высокий уровень [10].

Таким образом, можно сделать вывод, что при оценке результатов, которые планируются учителем, важно не освоение системы опорных знаний само по себе и способность реализовывать их в учебных ситуациях стандартно, а способность применять приобретенные знания на практике, т.е. во время решения учебно-практических, учебно-познавательных задач. Иными словами, оценивание предполагает *анализ сформированности компетенций в результате изучения учебного предмета*.

Современная система образования характеризуется множественностью подходов оценки учебной компетентности (В. А. Кальней, Е. Я. Коган, А. М. Новиков, П. И. Образцов и др.).

Анализируя понятие «учебная компетенция» с точки зрения сущностных характеристик и состава ее компонентов, методисты предлагают ее основные компоненты обобщить следующим образом:

- компонент, который определяет ценностные установки личности обучающихся, их мотивы, который позволяет ими осмыслить собственные действия и самооценку;
- компонент, который определяет знания, полученные в ходе изучения предмета, сформированные умения и способы их получения;
- компонент, который определяет способность к использованию полученных знаний и сформированных умений.

Критерии сформированности компетенций в соответствии с вышеперечисленными составляющими П. И. Образцов пробует определить, опираясь на требования к уровню освоения предмета, которые прописаны в программе учебного предмета, и учитывая заинтересованность (ее наличие) учащихся в изучении дисциплины, осознания ими своих поступков, способности к учебно-познавательной самостоятельной деятельности [7].

Сами компетенции не являются неизменной составляющей в структуре личности учащегося с учетом того, что формирование компетенций в ходе изучения учебного

предмета происходит динамично. Компетенции способны развиваться, совершенствоваться, либо угасать.

Ученые предлагают определять уровни сформированности учебных компетенций и соотносить их со стадиями в обучении [2; с. 26]. Эти уровни характеризуют процесс обучения (от стадии первоначального знакомства с новым материалом (профессиональными знаниями, умениями и концепциями) и до стадии сформированной учебной компетентности).

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что в виду компетентного подхода использовать лучше всего модель оценки результатов обучения. Ее основу составляет *уровневая модель педагогических измерительных материалов и методология В. П. Беспалько*.

От правильности выбора педагогических критериев, систематизации и уточнения параметров, по которым выносится оценочное заключение, будет зависеть объективность оценки. В отличие от оценивания, измерение включает процедуру одновременного количественного сопоставления признака, который изучается, с заданным уровнем, с выработкой системы индикаторов. В их качестве могут выступать педагогические измерительные материалы.

Результат измерения — численная оценка степени выраженности конкретного признака, который входит в формируемую учебную компетенцию, уровень сложности задания при этом должен соответствовать строго определенному блоку модели, которая представлена.

Сделать вывод о формировании учебных компетенций учеников и степени взаимосвязи процесса изучения предмета в соответствии с требованиями, определенными в предложенной «Модели формирования компетенций...» учителю позволяет выполнение учащимися нестандартных практико-ориентированных заданий [1]. Это принципиально отличает систему контроля в компетентностной модели обучения от формально-знаниевой.

Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова предлагают в основной школе процесс определения уровня сформированности компетенции *автоматизировать*. Процесс автоматизации, по их мнению, поможет учреждениям образования сформировать: базу компонентов компетенций и их показателей, оптимальных методов выявления уровня сформированности компонентов развиваемых компетенций; базу нормативных документов; базу методов, форм и средств обучения для организации образовательного процесса [9].

Таким образом, проведенный анализ научных исследований показал, что в современной методике нет однозначных методов оценки компетенций и результатов обучения учащихся в соответствии с требованиями ФГОС, не существует на основе компетентного подхода единой технологии оценивания учебных достижений, нет модели, которая описывала бы мониторинг формирования и определения уровня сформированности компетенции.

Исходя из вышесказанного, в виду компетентного подхода предлагаем использовать модель оценки резуль-

татов обучения, основу которой составляет *уровневая модель педагогических измерительных материалов*. Для анализа работы учащихся рекомендуем применять *систему критериального оценивания*, которая, по нашему мнению, способствует развитию познавательной активности учащихся, успешности обучения, созданию разных условий для всех учеников, объективности оцени-

вания. Каждый из 3-х критериев ориентирован на оценку определенной группы компетенций. В качестве объектов оценивания образовательных достижений учащихся выступают компетенции, относящиеся к личностным, метапредметным, предметным результатам образования, а также динамика образовательных достижений (прогресс).

Литература:

1. Внешняя независимая оценка уровня образовательных достижений студента. — Название с экрана. — URL: <http://fero.i-exam.ru/> (дата обращения: 7.02.2019).
2. Дружилев С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога. Психологический подход / С. А. Дружилев // *Философия. Образование: научно-публицистический альманах*. — Новокузнецк, 2005. — Вып. 8. — С. 26–44.
3. Загвоздкин В. К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты / В. К. Загвоздкин // *Психологическая наука и образование*. — 2004. — № 4. — С. 5.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / И. А. Зимняя. — 2-е изд., испр., доп. и перераб. — М.: Логос, 2000. — 436 с.
5. Максимова Н. Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника [Текст] / Н. Ю. Максимова // *Вопросы психологии*. — 1983. — № 5. — С. 42–47.
6. Новикова Т. Г. и др. Построение различных моделей портфолио / Т. Г. Новикова // *Методист*. — 2005. — № 3. — С. 39.
7. Образцов П. И. Основы профессиональной дидактики: учеб. пособие / П. И. Образцов. — Орел: ООО «Горизонт», 213. — 330 с.
8. Образцов П. И., Кутузов А. В. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста / П. И. Образцов, А. В. Кутузов // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. — Тула, 2013. — Вып. 1. — С. 140–143.
9. Пахаренко Н. В., Зольникова И. Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова // *Современные проблемы науки и образования: электронный журнал*. — 2012. — № 6. — URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2012/6/210.pdf> (дата обращения: 6.02.2019).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования», утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897; в ред. приказов от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г.

Применение здоровьесберегающих технологий во внеурочной деятельности нахимовцев в развитии социальных ценностей личности

Чаплинская Оксана Алексеевна, воспитатель;

Ярошенко Ольга Валентиновна, воспитатель

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

В статье авторы рассматривают применение здоровьесберегающих технологий во внеурочной деятельности нахимовцев ФГКОУ НВМУ (Сев ПКУ) в развитии социальных ценностей личности. По мнению авторов, здоровьесберегающие технологии играют значительную роль в общей системе физического развития нахимовцев Федерального государственного казенного образовательного учреждения Министерства Обороны Нахимовского военно-морского училища (Севастопольское президентское кадетское училище).

Ключевые слова: технологии, внеурочная деятельность, здоровьесберегающие технологии.

У каждого человека существуют идеи о сообразности людей и выбранных ими профессий. Зеер Эвальд Фридрихович, будучи заведующим кафедрой психологии

профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, упоминает о специальном психологическом пространстве

взаимодействия профессии и личности [5, с. 80]. Содержанием этого являются специфические психофизические механизмы подготовки нахимовцев к будущей профессии морского офицера

Все знают, что профессионалами и сформированной личностью становятся, а не рождаются. Уже несколько веков люди как биологические существа практически не меняются, хотя в обществе постоянно изменяется мир профессий. Природные предпосылки человеческой трудовой деятельности довольно универсальны, поэтому каждый нахимовец может овладеть довольно обширным кругом современных военных профессий.

Каждая военная профессия предъявляет определенные требования к физической подготовленности нахимовцев. Например, военный врач — всесторонне физически и духовно развитая личность, способная активно действовать в условиях глобального кризиса и катастроф. Данные требования предполагают переориентацию целей и смысла физического воспитания нахимовцев ФНВМУ (Сев ПКУ), так как для военного врача на первый план выдвигается потребность во взятии ответственности на себя не только за свою судьбу, но и за судьбу многих военнослужащих.

На сегодняшний момент в военно-морских училищах, да и в Российской Федерации в целом остро стоит вопрос о поддержании и укреплении здоровья подрастающего поколения, повышении общего физкультурного образования всей страны. В этой связи немалая роль определена физической подготовке, как одной из основных факторов укрепления здоровья нахимовцев ФНВМУ (Сев ПКУ). Здоровье нахимовцев ФГКОУ МО НВМУ (Сев ПКУ) рассматривается как один из индикаторов качества их подготовки, уровня творческой и социальной активности, как экономический продукт, который вправе повысить конкурентоспособность специалистов на российском рынке труда, именно поэтому применение здоровьесберегающих технологий во внеурочной деятельности в работе воспитателей ФНВМУ актуально на данный момент. Здоровьесберегающие технологии связывают несколько направлений деятельности ФНВМУ по воспитанию, укреплению и сохранению здоровья нахимовцев.

Уроки по физической культуре являются основой процесса физического воспитания в военно-морских училищах, однако главная роль в приобщении к ежедневным занятиям физическими упражнениями нахимовцев принадлежит внеклассной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе, которая проводится в ФНВМУ (Сев ПКУ). В рамках физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы воспитатели ФНВМУ проводят такие соревнования как «Мама и я — спортивная семья» среди пятиклассников, соревнования по боксу, волейболу, гандболу, плаванию, баскетболу, мини-футболу, а так же проводится зимняя спартакиада на ледовом катке среди семиклассников, нахимовцы также принимают участие в городских соревнованиях среди образовательных учреждений Министерства Обороны. Например, Днепров Кирилл мно-

гократный чемпион по боксу, Никитин Павел и его брат, Семен, победители городских и крымских соревнований по футболу, Евгенов Арсентий участник Всероссийской спартакиады по легкой атлетике. Главными задачами физкультурно-спортивной работы в училище являются формирование у нахимовцев понятия «здоровый образ жизни», привитие интереса к физкультурно-спортивной деятельности, выработка навыков систематических занятий физическими упражнениями, поддержка нравственному, эмоциональному, эстетическому, интеллектуальному развитию личности каждого воспитанника, развитие творческих способностей. Внеурочная деятельность согласно распорядку дня нахимовцев является логическим продолжением урочного процесса. Досуговая деятельность не должна заполняться чем-то случайным, в ней всегда есть цель и определенные стремления [1, с. 89].

Внеурочной деятельностью называется не только самая важная форма ценности личности, но и эффективная форма организации свободного времени нахимовца, а также увеличение его двигательной активности [2, с. 3]. К внеурочной деятельности нахимовцев в училище относятся занятия в системе дополнительного образования по мини-футболу, пулевой стрельбе, плаванию, городскому спорту, легкой атлетике, морскому многоборью, утренней физической зарядка, а также участие в спортивных соревнованиях и Спартакиадах, в которых нахимовцы с удовольствием принимают активное участие. Групповая деятельность, которая применяется во внеурочной деятельности в училище, по своей сущности довольно уникальна. Здесь каждый нахимовец нуждается друг в друге — это способствует также развитию социальных ценностей личности. Групповая сплоченность означает, что данный состав нахимовцев интегрирован оптимальным образом, что в данной группе достигнута особенная степень развития отношений, при которой все нахимовцы в максимальной степени разделяют цели групповой деятельности и ценности, связанные с данной деятельностью. Совпадение ценностных ориентаций нахимовцев обеспечивает сплоченность. Совокупность индивидуальных ценностных ориентаций составляет ценностно-ориентационное единство коллектива [4, с. 67]. Если коллектив нахимовцев владеет единством, которое складывается в полезной совместной деятельности, то и межличностные отношения между нахимовцами будут упорядочены, совпадение ценностных ориентаций членов коллектива обеспечивает сплоченность, складываются групповые ценности, а от этого и зависит спортивные достижения нахимовцев в разных соревнованиях. Система ценностей является одним из важных компонентов внутренней структуры личности нахимовца [3, с. 99]. С её помощью нахимовцы легко отграничивают немаловажное от неважного, существенное от несущественного, полезное от бесполезного с точки зрения своих индивидуальных потребностей, влечений, интересов. Это придаёт поведению нахимовцев определённую организованность, стабильность, устойчивую направленность.

Литература:

1. Григорьев Д. В., Кулешова И. В., Степанов П. В. Воспитательная система школы: от А до Я. / Д. В. Григорьев, И. В. Кулешова, П. В. Степанов. / — М.: Просвещение, 2006. — 261 с., С. 89–92.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. / — М.: Просвещение, 2009. — 24 с. — (Стандарты второго поколения). — С. 2–3.
3. Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. Спб.: Агентство образовательного сотрудничества. Образовательные проекты. Речь. / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. / — М.: Сфера, 2010, 188 с., С. 98–99.
4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. / А. К. Колеченко. / — СПб.: Каро, 2009. — 367 с., С. 67–69.
5. Шмелькова Л. В. Требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся в вопросах и ответах // Администратор образования. — 2011. — № 10. — С. 79–82.

Цифровые образовательные ресурсы в деятельности учителя

Шапиев Данияр Сапарбаевич, студент магистратуры
Павлодарский государственный педагогический университет (Казахстан)

Данная статья посвящена вопросу введению цифровых образовательных ресурсов в образовательный процесс. Цифровые образовательные ресурсы предоставляют огромные возможности преподавателю, обеспечивают мощными средствами, которые разрешают следующие вопросы: улучшение организации учебного процесса, повышение индивидуализации обучения; цифровые образовательные ресурсы предоставляют возможность учителю и обучающемуся для устранения пробелов, возникших из-за пропуска уроков; улучшают результаты самоподготовки после уроков; средство индивидуализации работы самого преподавателя.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, информационные и коммуникационные технологии.

Создание педагогом авторских ЦОР способствует совершенствованию его профессионального мастерства, помогает в реализации индивидуального подхода к образовательной траектории каждого обучающегося, в акцентировании внимания именно на тех вопросах, которые менее усвоены студентом [1].

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является вопрос о том, как результативно обучить всех и каждого обучающегося в отдельности.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, утвержденной Указом Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118 в разделе «Электронное обучение «e-learning» из ряда прочих пунктов имеется следующее: Планируется полное обеспечение цифровым образовательным контентом (наполнение или содержание какого-либо информационного ресурса — текст, графика, музыка, видео, звуки и т.д.) организаций среднего, технического и профессионального образования в открытом доступе [5].

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что использование цифрового образовательного контента в современном образовательном процессе, способствует осуществить более качественную подготовку обучающихся.

В настоящее время на рынке и в свободном доступе в Интернете существует достаточно много различных циф-

ровых образовательных ресурсов (ЦОР): демонстрационных, информационно-справочных, тренажеров, обучающих, имитационных, моделирующих, контролирующих и др [2]. Под цифровыми образовательными ресурсами понимаются представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные цифровые учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса [3].

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) является учебной дисциплиной в вузе. Данная дисциплина обязывает к использованию ЦОР на уроках. Одним из направлений изучения курса ИКТ выступают информационные процессы и информационные технологии. Практическая часть курса направлена на освоение студентами навыков и умений использования средств информационных технологий для формирования функциональной грамотности и для повышения эффективности освоения других учебных предметов. Это говорит о том, что сама дисциплина ИКТ подразумевает освоение не только структуру компьютерных систем, архитектуру компьютера, но и прикладных программ, мобильных приложений, программ по созданию сайта, с помощью которых

в дальнейшем обучающийся будет иметь огромные возможности уметь создавать ЦОР самостоятельно. А для освоения в процессе обучения этих компьютерных программ (как теоретической части, так и практической) необходимо разработать содержательный цифровой образовательный ресурс, в котором обучающийся имел бы возможность изучать все компоненты дисциплины ИКТ. Для создания ЦОР по ИКТ необходимо разобраться с понятием ЦОР и аспектами использования и влияния ЦОР на уроках.

Рассмотрим определенные методические правила при использовании ЦОР:

- ЦОР это средство, ориентированное на решение задач фактического изменения качества образования и увеличения его эффективности;

- ЦОР оптимально интегрируются в образовательный процесс с учетом педагогической рациональности, требующей оценки эффективности применения ЦОР в комбинации с различными педагогическими технологиями;

- важным направлением применения ЦОР это обращение к личности обучаемого;

- создание максимально благоприятных условий для подготовки творческого, мобильного, самостоятельно размышляющего молодого человека;

- ЦОР не заменяет педагога или учебник, наоборот усиливает характер педагогической деятельности.

Использование и применение на уроках интерактивных панелей значительно помогает улучшению образовательного процесса, поскольку интерактивная панель дает возможность сделать урок интереснее: педагог на занятиях использует одновременно текст, аудио и видео материалы, DVD, CD-ROM и Интернет-ресурсы. Любую информацию, отображенную на интерактивной панели, можно распечатать, сохранить, сделать видеозапись экрана, для последующего анализа.

Применение ЦОР на уроках ИКТ является методом организации активной и осмысленной работы студентов, сделав занятия более разнообразными. Таким образом, применение компьютерных систем на уроках не заменяют педагога, а, наоборот способствуют общению с обучающимся более содержательным, индивидуальным и деятельным.

Рассмотрим некоторые аспекты внедрения приёмов работы с ЦОР в практику работы преподавателя.

- Внедрение ЦОР — это способ развить систему определенного уровня мышления, раскрыть творческие способности у будущих педагогов. Данная специальная методическая подготовка, освоение определенных умений и навыков оказывает влияние на становление у обучающегося специальных методических умений и навыков, которые способствует развитию интереса к изучаемому материалу [4].

- Развитие специальных умений и навыков у будущего учителя владения средствами ЦОР, а также методами ИКТ способствует возможности реализовать себя в педагогической деятельности с современных позиций, не

чувствовать себя ущербным в общении с учащимися, достаточно хорошо владеющего приёмами работы с ПК [4].

- Методическое назначение использования цифровых систем обучения в практике работы учителя велико. Благодаря ЦОР стало возможным показать те процессы и явления, которые отдалены от нас во времени и пространстве, продемонстрировать видеофрагменты, цифровые фотографии, смоделировать различные процессы [4].

- Средства ЦОР можно правомерно приравнять к изобразительным наглядным средствам обучения, сопровождающим демонстрации в процессе лекции, рассказа, беседы. В настоящее время вполне целесообразно выделить в отдельный методический блок наглядных пособий виртуальной среды [4].

- Ошибки при использовании ЦОР. Следует отметить, что не совсем правильно и грамотно полностью заменять на уроках натуральные объекты объектами виртуальной среды [4].

Следуя из этого, можно обобщить, что педагогу целесообразно использование собственно ЦОР и ИКТ, а также программное обеспечение ПК, которое может позволить достигнуть качественно нового уровня реализации принципа наглядности. Изображение объектов средствами виртуальной среды, приёмы компьютерного моделирования в обучении целесообразно использовать в следующих случаях: когда необходимо изучить или продемонстрировать процессы и явления, которые невозможно продемонстрировать с помощью других методов и приёмов. Использование цифровых фотографий, видеофильмов позволяет обучающимся активно включаться в учебный процесс. Компьютерные демонстрации и модели различных процессов, явлений, объектов и экспериментов, позволяют глубже проникнуть в суть изучаемых явлений.

Компьютерные системы, используемые в учебном процессе представляют следующие функции:

- 1) как источник учебной информации (частично или полностью заменяющий преподавателя и учебник) с учётом необходимости найти информацию энциклопедического характера;

- 2) Как наглядное пособие, благодаря которому возможно детальное изучение объектов посредством виртуальной среды (с возможностями мультимедиа и телекоммуникации);

- 3) как индивидуальное информационное пространство;

- 4) как тренажер при подготовке к различного рода промежуточным и итоговым испытаниям;

- 5) как средство диагностики и контроля.

Таким образом, цифровые средства обучения выполняют триединство дидактических функций, которые остаются неизменными в любом предметном обучении и выполняют триединные функции: обучение, развитие, воспитание в рамках предметной деятельности с учётом использования средств ЦОР.

Рассмотрим основные обучающие функции ЦОР:

- усвоение знаний (о фактах, понятиях, процессах законах, теориях, способах деятельности);

— улучшение качества знаний, закрепление полученных ранее знаний, освоение системы контроля качества знаний (глубины, прочности, системности);

— формирование практических умений при работе с виртуальными объектами;

В качестве развивающих функции выступают:

— усовершенствование всей системы познавательных процессов (внимания, восприятия, представления, воображения, мышления, памяти, речи);

— усовершенствование аналитико-синтетических приемов мышления с использованием ИКТ;

— усовершенствование творческих способностей на базе ЦОР;

Кроме того, использование ЦОР на учебных занятиях способствуют формированию воспитательных функций:

— формирование естественно — научного мировоззрения и естественнонаучного стиля мышления, способности алгоритмизировать собственную деятельность;

— формирование социально положительных элементов поведения;

— воспитание волевых и нравственных качеств личности.

Комплекты ЦОР позволяют довести до обучающегося огромный поток информации. При этом у них развивается зрительная память, акцентируется внимание на важных объектах за счет фрагментальной подачи материала.

Заключение

Таким образом, использование ЦОР в учебном процессе — это попытка предложить один из путей, позволяющих интенсифицировать учебный процесс, оптимизировать его, поднять интерес обучающихся к изучению предмета, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объём самостоятельной работы.

Литература:

1. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов <http://school-collection.edu.ru>
2. Образовательные ресурсы и возможности сети Интернет. <https://nsportal.ru/blog/nachalnoe-i-srednee.../2013/.../vnedrenie-informatsionnykh>
3. <https://infourok.ru> > Информатика
4. https://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/3a9377b9-6e13.../um8_konspekt_lekcii.html
5. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5759/>
6. Официальный сайт Всероссийской научной школы для молодежи «Медиаобразование и медиакомпетентность» http://edu.of.ru/mediacompetence/default.asp?ob_no=52334
7. Творческая группа «Разработка цифровых образовательных ресурсов для интерактивной доски» http://it-n.ru/communities.aspx?cat_no=139369&tmpl=com
8. Степаненко О. В. Материалы мастер-класса «Разработка ЦОР для ИД во Flash» http://stepanenkaa.ucoz.ru/load/master_klass/23
9. «По волнам знаний на ИД» <http://gumnaziya.narod.ru/brigada/id.html>

Teaching Foreign Language to Preschool Children

Ergasheva Gulnora Nematovna, English teacher

Namangan Regional In-Service and Retraining Center of Public Education Staff (Uzbekistan)

This article is about teaching a foreign language to preschool education. Learning a foreign language is a systematic process that is accompanied by mandatory control actions. Consequently, in spite of the psychophysiological characteristics of children of preschool age, control at the early stage of learning a foreign language can not only be, but must be exercised.

Keywords: control, knowledge, skills, students, components, educational process, the language material, communication, oral speech, reading, writing, listening.

Обучение иностранному языку дошкольников

Эргашева Гульнара Немаатовна, преподаватель

Наманганский областной институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (Узбекистан)

Эта статья о преподавании иностранного языка в дошкольном образовании. Изучение иностранного языка — это систематический процесс, который сопровождается обязательными контрольными дей-

ствиями. Следовательно, несмотря на психофизиологические особенности детей дошкольного возраста, контроль на ранней стадии изучения иностранного языка должен осуществляться.

Ключевые слова: контроль, знания, навыки, учащиеся, компоненты, учебный процесс, языковой материал, общение, устная речь, чтение, письмо, аудирование.

Primary education is the foundation of all further education, the basis of spiritual growth and human development. By its nature, a foreign language is one of the subjects that can enrich primary education. In the system of lifelong education, early — from the age of five — learning a foreign language allows the humanization and humanization of the upbringing of children, enhancing its developmental, educational, cultural and pragmatic orientation.

The main goal of early learning of a foreign language is to prepare a child for learning a foreign language at school, which, in accordance with the State Educational Standard, is carried out from the second, and in some educational institutions, from the first grade of the secondary school. Early learning of a foreign language has a beneficial effect on the overall development of the child.

Learning a foreign language contributes to the development of children's memory and thinking, the formation of speech culture. In the process of properly organized teaching of a foreign language, the articulation apparatus of a child is improved, skills of voluntary attention, focused perception are formed, and imagination is developed. The resulting ideas about the structure of a foreign language help the realization of the structure of the native language. In foreign language classes, children receive knowledge of a country history character, become acquainted with the folklore and children's literature of the country of the language being studied.

The development of a child is also promoted by mastering his speech behavior in a foreign language, which is inseparable from mastering the elements of a foreign language culture. Given the sensitivity of the child to the perception and reproduction of speech, at an early age, you can develop and maintain the flexibility of the speech apparatus for the formation and improvement of a person's speech ability throughout his life. In addition, the early learning of a foreign language is extremely beneficial for mastering authentic pronunciation.

The main component of the content of the discipline «Foreign Language» is the formation of knowledge, language skills and speech skills. Successful development of a skill, and, consequently, a skill, is impossible without the student not knowing whether his actions are correct or not. Without receiving such information from outside, mainly from the teacher, he assesses his own actions, which often reinforces erroneous actions and forms the wrong skills among preschoolers.

In order to avoid this, it is necessary to observe the actions of the student, which, strictly speaking, is a control, without which the rational management of the learning process in a foreign language is impossible.

Control of knowledge and skills of students is one of the most important components of the educational process. The

effectiveness of the management of the educational process depends on its proper organization. He needs a teacher in order to have an accurate idea of how much the students have advanced in the implementation of the program, how they have mastered the language material, how they have mastered various communication skills (oral speech, reading, writing, listening).

Properly organized accounting and control, objectively registering results of educational work at each stage help the teacher to identify the successes and failures of each student, give him the opportunity to properly plan the pedagogical process, better and more efficiently prepare for classes. The rational accounting provides the teacher with the opportunity to analyze their activities, to notice omissions in time when preparing for the next lesson, to plan ways to correct the mistakes made by students.

The issues of student learning control received significantly less coverage in the domestic methodology of teaching foreign languages as compared to other problems, however, they gained particular relevance in connection with the transition to the system of early learning of a foreign language at school and the use of the New State Foreign Language Standards. Being an important, integral component of the educational process, the control is aimed at objectively determining the level of students' knowledge of foreign language material at each stage of the formation of speech skills and abilities and familiarity with the system of the language being studied.

Control actions are aimed primarily at checking the learned knowledge and skills that are determined by the content, as well as the goals and objectives of teaching foreign language to preschool children.

When teaching preschool children a foreign language, we cannot use in a pure form the forms and methods of control used at school. The specificity of control at preschool age is such that children do not know that at the moment they are objects of control. Purposeful control, i.e. when children know that their actions are being evaluated, they can negatively affect the results of the inspection. Often, when questioning, children are worried, lost, refuse to speak, especially if the inquiry goes in an unfamiliar environment in the presence of strangers. In addition, children of this age quickly get tired and it is difficult for them to keep their attention on one object for a long time. Thus, control takes on specific forms.

The control of speech skills is supposed to be built in such a way that it stimulates the development of students' speech in unity with the development of their thinking, memory, imagination, and influences the improvement of those personality qualities that are necessary for successful cognitive activity of preschoolers.

The urgency of the control problem is connected with the recent achievement of certain successes in realizing the practical goal of teaching a foreign language in elementary school as well as in preschool institutions, which has expanded the scope of the control application, increased its potential for a positive impact on the educational process, conditions have emerged for rationalization control itself as part of this process. Thus, the relevance of the study is to try to develop a system of control of knowledge and skills in a foreign language in the conditions of work with students of preschool age and to offer experienced tests and approved by teachers instructive samples aimed at the formation of communicative, linguistic and socio-cultural competencies.

Controlling the knowledge and skills of preschool children has shown that children learn individual words better; it is still difficult for them to speak in sentences. Difficult sounds are also not easy for many children. Much better things with understanding foreign language speech. Children respond

more quickly and more willingly to the commands and comments of the teacher and peers, if they are expressed in a foreign language.

Having analyzed various forms of control, we conclude that the general purpose of all forms of control is to best provide timely and comprehensive feedback between students and the teacher, on the basis of which it is established how students perceive and assimilate educational material. The control objectives determine the choice of form. It must be remembered that only the integrated application of all forms of control allows us to regularly and objectively identify the dynamics of the formation of a system of knowledge and skills of students.

Each form of control has its advantages and disadvantages, none of them can be recognized as the only one capable of diagnosing all aspects of the language. Only the correct and pedagogically expedient combination of all forms of control contributes to improving the quality of the teaching and educational process in a foreign language.

References:

1. Бахталкина Е. Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду. // Иностранные языки в школе. 2000. — № 6.
2. Верещагина И. Н. Книга для учителя к учебнику английского языка для 2 класса школы с углубленным изучением английского языка. М.: Просвещение, 1990
3. Горлова Н. А. Методика обучения дошкольников как система, реализующая личностный подход // Иностранные языки в школе. 2001.
4. Конищева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку. Материалы для специалиста образовательного учреждения. СПб.: Каро, 2004

The Concept and Components of «Content Learning Grammar»

Yuldasheva Dilfuza, English teacher
Jamoliddinova Shahnoza, student
Namangan State University (Uzbekistan)

This article is spoken about two main two concepts in teaching grammar. In this article, it is spoken about several effective ways to learn English grammar. The content of learning grammar includes rules and grammatical phenomena, as well as grammatical skills of the use of phenomena, structures, and grammatical structures.

Keywords: *a reasonable combination, grammar, grammatical phenomena, to form, communicative skills, means, the form, the meaning of usage.*

Концепция содержимого обучения грамматике и ее компоненты

Юлдашева Дильфуза, преподаватель;
Джамолиддинова Шахноза, студент
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

В этой статье говорится о двух основных концепциях в обучении грамматике, о нескольких эффективных способах изучения грамматики английского языка. Содержание изучения грамматики включает в себя правила и грамматические явления, а также грамматические навыки использования явлений, структур и грамматических структур.

Ключевые слова: разумная комбинация, грамматика, грамматические явления, форма, коммуникативные навыки, средство, форма, смысл употребления.

Studying grammar is extremely tedious and boring, which, however, should not be neglected. Of course, if you need knowledge of the English language not just to go to foreign seas and enjoy the beach, simultaneously explaining your wishes to the hotel clerk. The debate about whether to study English grammar in depth does not subside to this day. There are two cardinal opposite opinions on this.

The first one is typical for schools with in-depth study of the English language, language institutes and courses. According to this opinion, it is impossible to learn English without grammar. The second opinion was formed from the dissatisfaction of students with an academic education, due to which, people believe that it is not so much grammar that is important as communication skills in English. However, do not confuse these two concepts. What do you not know about English grammar?

A grammar is a set of specific rules that organize the correct use of a language. That is why most English teachers insist that the grammar needs to be simply memorized. As, for example, the multiplication table or the periodic table. But even when you learn all these rules, you will understand that you cannot speak the language. What is the point of studying grammar, you ask?

The answer is simple. Grammar is a method that helps to correctly convey your thoughts, emotions, etc. to your interlocutor. And to express these thoughts in words, we also need vocabulary. How to learn English grammar?

So, proceed to the study of English grammar. In fact, learning these rules is no more difficult than the notorious multiplication table.

Do not try to learn all the rules in one day, but do not stop for a long time on one topic. In the process of studying grammar make a table for clarity and facilitate memorization. Composing such signs, you will understand that English has a clear structure, which is not so difficult to remember. For each rule, invent examples, best from your own life. This will help you better understand the rule and, therefore, remember it. In addition, use the advice of experienced teachers who know all the most effective ways to learn English grammar. Several effective ways to learn English grammar.

The most effective is the method of reverse translation. The essence of this method is simple — you translate only that part of a phrase or sentence that contains the rule being studied, and not the entire phrase. This method helps not to be distracted by unfamiliar grammatical constructions and words, and purposefully work out precisely those aspects that you are studying at the moment. Another great way is from example to rule. This method assumes that you yourself find examples that illustrate the rule.

There are even more interesting methods, about which we have already spoken more than once — songs, poems, reading books in the original. All these methods help not only in mastering unfamiliar vocabulary, but also in learning English grammatical structures. At the same time, these methods cannot be called boring.

There are two basic methods of teaching grammar: inductive and deductive. The deductive method involves the presentation of a grammar rule, its explanation and subsequent practice. And when using the inductive method, the student is given the task of formulating the rule on the basis of the material given by the teacher. Of course, both methods have different advantages and disadvantages.

Practice the knowledge gained by repeatedly drawing up proposals on the topic being studied. This method is called — self-multiple skill development. In any manual after the topic being studied, the student is offered a series of exercises to consolidate the knowledge gained. But this is not always enough. Try to invent as many of your own examples as possible on a given topic, because you probably remember the excellent saying «Repetition is the mother of learning, the father of action, which makes it the architect of accomplishment.»<FootnoteStart:>Read more quotes from Zig Ziglar<FootnoteEnd:>

Let's look at the 3 points that are the basis, and must necessarily be carried out when studying grammar:

1. Learn from simple to complex
2. Fully understand every rule.
3. Fix the use of the rule in your speech.

There would be a desire. Do not be afraid of English grammar. There would be a desire, and the rest is just a matter of time.

References:

1. Ellis, 2006; Han & Ellis, 1998; Macaro & Masterman, 2006; Widodo, 2006 Approaches and procedures for teaching grammar
2. Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
3. ESOL Teaching Skills Task Book Teaching Grammar 1: Different Approaches: Unit 4. Languages International — Auckland & Christchurch, New Zealand www.languages.ac.nz

ФИЛОЛОГИЯ

Лингвистический анализ испанских новостных текстов о политике России

Веселова Мария Дмитриевна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

И для кого не секрет, что в современном мире средства массовой информации являются не только одним из важнейших институтов общества, но также мощным инструментом влияния на институты власти и на формирование общественного сознания. По этой причине цель данной работы — выяснить, какие лингвистические средства использует испанская качественная пресса для создания политического образа России, а также, какое они оказывают влияние на понимание образа одной страны представителями другой.

Именно в новостных статьях качественной прессы современный испанский язык в полной мере реализует свой лексико-грамматический и стилистический потенциал. Тексты «качественных» изданий отвечают требованиям образованной читательской аудитории и характеризуются высоким профессионализмом в использовании средств литературного языка.

Перед началом стоит дать определение лингвистическому анализу. Данный вид анализа представляет собой раскрытие значения различных элементов языка, изучение языковых аспектов текста с целью его полного и ясного понимания [1]. Лингвистический анализ позволяет изучить цель, форму, структуру и языковые особенности текста.

В данном исследовании нами были применены метод дискурсивного анализа и метод критического дискурс-анализа. Последний в основном ориентирован на понятия власти и идеологии. Данный метод исследует то, как дискурсивная речь, через осмысление вещей и людей, воспроизводит неравные отношения во власти [2]. Одним из ярких представителей направления критического дискурс-анализа является голландский ученый Тен ван Дейк. По его мнению, критические дискурсивные исследования направлены на систематическое изучение дискурсивной манипуляции, дезинформации, лжи, слухов и пропаганды, целью которых является нелегитимное управление сознанием людей с помощью СМИ. Ссылаясь на целый ряд проведенных исследований, Т. ван Дейк указывает, что информация может стать субъективной, если в интересах властных структур она предоставляется избирательно, либо если она подается не полностью [3].

Проанализировав различные способы, которыми пользуются испанские средства массовой информации, а именно такие издания, как «El Mundo», «El País» и «ABC» при описании политических событий в России, можно заметить, что наибольший интерес для журналистов представляют отношения между Россией и США. Новостные статьи, как правило, появляются в связи с какими-либо важными внешнеполитическими событиями, в то время как тексты, посвященные внутренней политике России, публикуются довольно редко.

В испаноязычных новостных статьях важную роль играют коннотативные лексические единицы. Они представляют собой слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям. Такие слова позволяют автору придавать тексту различные экспрессивно-эмоциональные и оценочные оттенки. К примеру, в испанском языке есть эквиваленты таких слов, как «спецназ» (*fuerzas especiales*), «вождь» (*lider, jefe*), но для придания негативной коннотации журналисты намеренно обращаются к русским лексемам:

— *La operación secreta en la que los «spetsnaz» rusos eliminaron al dictador de Afganistán en 45 minutos* (тайная операция, в ходе которой русский спецназ ликвидировал диктатора Афганистана за 45 минут) [ABC, 24.03.2017];

— *El 'vozhd' vuelve a Rusia* (вождь возвращается в Россию) [El País, 05.04.2018].

С этой же целью в новостных статьях может использоваться и безэквивалентная лексика, представляющая собой реалии российской жизни, не имеющие аналогов в испаноязычной культурной традиции. Среди таких слов можно выделить географические названия, названия культурных и религиозных событий, учреждений, а также названия различных национальных элементов:

— *Los «siloviki» se niegan a reconocer que ellos mismos violan la ley en su forma de combatir el extremismo y el terrorismo en el Cáucaso* (силовики отказываются признавать, что сами нарушают закон своей борьбой с экстремизмом и терроризмом на Кавказе) [El País, 11.07.2012].

Особый интерес у иностранных СМИ вызывают политические лидеры нашего государства. Так, в испанской

качественной прессе большое количество статей посвящено президенту России В. В. Путину, который освещается как с положительных, так и с отрицательных сторон:

— Putin, superhéroe (Путин — супергерой) [El País, 16.03.2018];

— El triunfo de Vladimir Putin (триумф Владимира Путина) [El Mundo, 10.05.2014].

В данных примерах используется лексика с отчетливо положительной коннотацией, благодаря которой Путин предстает сильным лидером, не имеющим конкурентов. Кроме того, образ президента России создается такими прилагательными, как «fuerte» (сильный), «confiable» (надежный), «intrépido» (бесстрашный), «poderoso» (влиятельный), «responsable» (ответственный).

Однако, несмотря на это, в новостных текстах также можно обнаружить большое количество неодобрительных высказываний в адрес В. В. Путина. Для этого авторы могут использовать броские заголовки с целью привлечь внимание читателя:

— La doble cara de Putin («двуличие Путина») [El País, 01.08.2018];

— Putin ha decidido ser un monarca con poder absoluto («Путин решил стать монархом с абсолютной властью») [El País, 07.03.2018].

Выражение «doble cara» в первом примере имеет негативное значение и указывает на сомнения в искренности намерений президента России. Во втором примере В. В. Путин сравнивается с монархом, что указывает на его чрезмерные амбиции и притязания.

Отдельного рассмотрения заслуживает использование журналистами окказиональных слов, которые являются эффективным методом воздействия на читателя. Создавая новые слова, автор способен привлечь больше внимания к обозначаемому ими денотату за счет необычной и незакрепленной языковой формы, а также нового содержания. Например:

— Pero el putinismo no se puede reducir a la mera ansia de poder (но путинизм нельзя сводить к простому властолюбию) [El País, 27.12.2014];

— El político y escritor afirma que «mucha gente siente que hay una ‘putinización’ de Europa (политик и писатель утверждает, что «по мнению многих, происходит «путинизация» Европы) [El País, 21.01.2016].

В данных примерах окказионализмы «putinismo» и «putinización» образованы от фамилии президента

России. Журналисты и политологи, как правило, используют данные слова в негативном значении, поскольку «путинизм» считается авторитарным режимом с большим политическим и экономическим влиянием силовиков.

Говоря о стилистических особенностях испанских новостных текстов, стоит отметить, что, хотя для них несвойственна излишняя эмоциональность повествования, в них все же можно обнаружить различные средства выразительности речи.

Одним из наиболее ярких стилистических приемов лексического уровня является метафора. Так, в статье газеты El País от 02.03.2019 «Prepárense para el próximo tentáculo del Kremlin alrededor del cuerpo de Europa» («приготовьтесь к следующему щупальцу Кремля вокруг тела Европы») автор использует метафору с целью описать отношения России с Европейским союзом. В статье объясняется, что Россия с разными уровнями успеха действует в Европе посредством пропаганды, шпионажа, а также политических и религиозных связей, в то время как ЕС сталкивается с трудностями в решении этой проблемы.

Другим стилистическим приемом, распространенным в новостных текстах о России, является антитеза. Она активно используется в медиатекстах для усиления их выразительности. Как известно, лексическую основу этого приема могут составлять контекстуальные антонимы. Например, в данном случае антитеза используется для описания сложных взаимоотношений между лидерами России и США: «Trump y Putin: entre la colaboración y la desconfianza» («Трамп и Путин: между сотрудничеством и недоверием») [El País, 26.06.2018].

На основании приведенных примеров видно, что в испанских СМИ создается скорее отрицательный образ политической России. При анализе лингвистических особенностей новостных текстов о России выявляются все характеристики критического дискурсивного анализа новостных текстов, что указывает на то, что журналисты действительно способны влиять на общественное мнение и создавать определенный образ России в сознании читателей. Кроме того, использование различных средств выразительности языка позволяет авторам более точно и ярко передать свою мысль, усилить убедительность аргументации и впечатление читателей от написанного, а также вызвать у них определенные эмоции.

Литература:

1. Пелевина, Н. Ф. Стилистический анализ художественного текста: учеб. пособие / Н. Ф. Пелевина. — Санкт-Петербург: Просвещение, 1999. — 272 с.
2. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса, — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 280 с.
3. Тен Ван Дейк. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации; [пер. с англ. Е. Переверзев, Е. Кожемякин]. — М.: УРСС, 2013. — 344 с.
4. Интернет-ресурс: El País. — URL: <https://elpais.com/>
5. Интернет-ресурс: El Mundo. — URL: <https://www.elmundo.es/>
6. Интернет-ресурс: ABC. — URL: <https://www.abc.es/>

Theory of concept in cognitive linguistics

Goipova Saida Madaminzhon kizi, teacher
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

Having analysed a great number of research works we have found out that Cognitive linguistics is one of the most interesting and disputable branches of linguistics that studies mental processes and their linguistic reflection in people's daily life. This science pays its prime attention to the language as a communicative unit which differs not only from the point of view of the nations and cultures, but also from one person to another. Every human being has its own communicative aim and language pragmatic peculiarities, which reflect his picture of the world that comes from the process of syntheses of everything around him in his mind. Our research work is devoted to the analysis of the one of the aspects of the study in cognitive linguistics-concept. In order to make the notion of cognitive linguistics more clearly we want to mention some additional information taken from the internet resources that help us to define this branch of the linguistic science:

Cognitive linguistics is a reaction of modern linguists to truth-conditional (objectivist) semantics and generative grammar, which were the dominant approaches to the study of language meaning and grammatical forms since the middle of the last century. Its major assumptions are that language is not an autonomous cognitive faculty but an integral part of human cognition and that linguistic knowledge of meaning and form is basically conceptual structure.

Language is a distinct human cognitive ability but the cognitive processes responsible for the storage and retrieval of linguistic and non-linguistic knowledge are basically the same. As a consequence much cognitive linguistic research has focused on describing how concepts are organized (frames, domains, profiles and etc) and the range of conceptualization or construal operations as instances of more general cognitive processes such as attention/ salience, comparison, perspective, Gestalt. Cognitive linguistics encompasses a number of broadly compatible theoretical approaches to linguistic meaning and structure that share a common basis: the idea that language is an integral part of cognition and it reflects the interaction of cultural, psychological, and communicative factors which can only be understood in the context of the realistic view of conceptualization and mental processing.

The main assumption of cognitive linguistics is that linguistic cognition is an inextricable phenomenon of overall human cognition and as such we expect patterns and structures of cognition observed by psychologists, neurobiologists and the like to be reflected in language.

For cognitive linguistics meaning is the central issue, the meaning of words as well as the meaning of sentences; in other words the meaning of any linguistic expression no matter how small or big it is.

The term «concept» is widely used in various scientific disciplines. Often the «concept» is used as a synonym for «notion», although the term «notion» is used in logic and philosophy, and «concept», as the term of mathematical logic, as entrenched in the science of culture, cultural studies. For example in the works of E. S. Kubryakova is written that the term «concept» covers the domains of several research directions, define and refine boundaries of the theory, they form the basic postulates and categories: in cognitive psychology and cognitive linguistics concerned with thinking and learning, storage and processing of information, as well as in linguistics.

However, mental objects, which sends the name of the «concept» does not have a common specific birth sign (belonging to the area an ideal — it is a property of the same values and meanings, ideas and thoughts, concepts and ideas, images and gestalt, etc.) and are rather the relationship of «family resemblance», this relationship nominees named «game» where «we see a complicated network of similarities overlapping and intersecting».

Word *conceptus* — medieval education, derivative (community) of the verb *concipere* — *con-capere* «collect», «grasping», «light», «conceive», «beget». In classical Latin *conseptus* recorded only in the sense of the «pond», «inflammation», «Conception» and — *fetus* (the fetus).

The word «concept» along with its producing has become a verb, of course, all the Romance languages and in English (Fr. *cocept-concevoir*, ital. *concetto-concepire*, span. *concepto-concebir*, port. *conceito-conceber*, Eng. *concept-conceive*), in the Russian language as it was also a trace semantics, i.e. its «inner form» has been reproduced by the word — *понятие*.

In a synonymous pair the — *concept* — *notion*, the term «concept» isn't given in most of the Russian dictionaries. It's given only in the «Great Dictionary of Russian language». The word «concept» and its terminological equivalents «*lingvokulturema*», «*mythologema*», «*logoepistema*» were extensively used in the Russian linguistic literature since early 90s. Z. D. Popova, I. A. Sternin define the concept as a — global mental unit, which is a quantum of structured knowledge, the ideal essence, which is formed in the mind of man to his immediate operations with objects from his objective activity of human mental operations with the other, already existing concepts in his mind. From the cultural aspect — *concept* — is — the basic unit of culture in the mental world of man, this definition is given in the dictionary of the Russian culture by Yu. S. Stepanov.

Concepts, that arise in the minds of men are not based only on the meanings of words taken from dictionaries, but on the basis of individual, national, cultural and historical experience, and the richer the experience, the wider the borders

of the concept, the greater the opportunity for the emergence of the emotional aura of the word, which is reflected in all aspects of the concept.

Here, we completely agree with the author Likhachyov. According to Y. S. Stepanova's research work, we can define the concept — as «a bunch of culture in human consciousness, in a culture which is part of the mental world of man, when a person enters a culture, in some cases he affects it».

Concepts are not only conceived, they are experienced. They are the subject of emotions, likes and dislikes, and sometimes clashes.

Z. D. Popova, I. A. Sternin define the concept as a — global mental unit, which is a quantum of structured knowledge, the ideal essence, which is formed in the mind of man to his immediate operations with objects from his objective activity of human mental operations with the other, already existing concepts in his mind. From the cultural aspect — concept — is — the basic unit of culture in the mental world

of man, this definition is given in the dictionary of the Russian culture by Yu. S. Stepanov.

Concepts, that arise in the minds of men are not based only on the meanings of words taken from dictionaries, but on the basis of individual, national, cultural and historical experience, and the richer the experience, the wider the borders of the concept, the greater the opportunity for the emergence of the emotional aura of the word, which is reflected in all aspects of the concept. Here, we completely agree with the author Likhachyov.

According to Y. S. Stepanova's research work, we can define the concept — as «a bunch of culture in human consciousness, in a culture which is part of the mental world of man, when a person enters a culture, in some cases he affects it».

Concepts are not only conceived, they are experienced. They are the subject of emotions, likes and dislikes, and sometimes clashes.

References:

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: автореф. дис. докт. филол. наук — Воронеж: ВГУ, 1998—31с.
2. Большой толковый словарь русского языка (БТСРЯ). М.: 1998—947 с.
3. Будагов Р. А. Толковые словари в национальной культуре народов. — М.: Изд-во МГУ, 1989 — С. 44—56
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов — М.: Языки славянской культуры, 2001. — 457 с.

Вербализация концепта «женщина» во французских и русских пословицах

Джураева Зарина Хасановна, студент магистратуры
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

В настоящее время все большее внимание уделяется процессам, связанным с лингвистической культурой. Именно поэтому в представленной статье проведен анализ актуального вопроса вербализации концепта «женщина» во французских и русских пословицах.

Ключевые слова: пословица, концепт, лингвокультурология, лингвистическая культура, язык.

В лингвистике процесс реализации языкознания происходит посредством изучения пословиц, а также их характерных концептов. Обратимся к изучению концепта «женщина» во французских и русских пословицах. Отметим, что концепт представляет собой инновационную идею, содержащую в себе созидательный смысл.

В качестве объекта исследования возьмем такие лексические единицы, как пословицы. Итак, концепт «женщина» имеет особую значимость для французской лингвистической культуры. Этим и обусловлены множественные воплощения этого концепта как в деятельности носителей языковой французской культуры, так и в выстраивании между ее представителями коммуникаций.

Изучение концепта «женщина» имеет большое практическое значение, этот концепт включается в себя

большой объем информации, которая отражает национально-культурный характер французского народа. Интерпретация этого концепта менялась по мере формирования культурной системы.

Концепт в современном понимании — это что-то мгновенное, мелькающее в сознании и определяющее конкретные мысли, дающее почву для мыслительной деятельности. Анцупов А. Я. предлагает рассматривать концепт в качестве самостоятельной информационной структуры. С одной стороны, в концепте отражается знание народа о каком-то предмете или явлении. С другой стороны, концепт складывается в результате полученного опыта человека. [1]

Эта информационная структура используется в мыслительной деятельности и в то же время является со-

ставной частью структурированного знания. Березин С.В. в своем исследовании пишет о том, что концепт является основой как в культуре, так и в менталитете. Между тем, некоторые исследователи рассматривают концепт в качестве инструмента обыденной философии. [2]

На развитие концептов и их распространение оказывают влияние несколько факторов. Речь идет о воздействии религии и фольклора, сложившихся национальных традиций.

Дудьев В.П. предлагает рассматривать концепт в качестве знания, которое используется в выстраиваемых коммуникациях и отношениях между носителями культуры и языка. [4]

Несмотря на то, что само понятие концепта в современной лингвистике утвердилось, среди специалистов продолжают преобладать разные варианты интерпретации этого термина в зависимости от научных школ и авторской позиции отдельных ученых-исследователей. Во французской лингвистической культуре сложилось устойчивое представление о женской красоте.

При этом женская красота воспринимается как свойственное всем женщинам явление, заложенное еще на подсознательном уровне. В качестве примера можно привести пословицу — «*Les femmes réalisent la beauté sans la comprendre*». В дословном переводе это обозначает «способность женщин реализовывать свою красоту без ее понимания». Здесь подчеркивается изначальная красота женщины, которая подарена каждой от природы. Реализация этой красоты происходит вне зависимости от желания. В пословице подчеркивается, что женщины являются носительницами красоты, а сама реализация красоты происходит на подсознательном уровне.

Во французской лингвистической культуре сложилось определенное представление о способности женщины за счет своей красоты оказывать влияние на поведение мужчин. В качестве примера можно привести пословицу «*C'est une chose plus enivrante que le vin d'être une belle jeune femme*». В буквальном смысле это обозначает, что «умение быть красивой и молодой женщиной — это способность опьянять даже больше, чем вино». В этой пословице женщина сравнивается с вином, проводится параллель между действием вина на мужчину и красоты женщины.

Подчеркивается превосходство женской красоты над способностью вина опьянять. Можно заметить, что такое сравнение вина с женской красотой изначально превозносит женщин, так как вино имеет особое значение для французского менталитета. О силе женской красоты говорит другая пословица — «*Parmi les femmes, la beauté fait excuser beaucoup de défauts*», в буквальном смысле она обозначает что «красота женщин заставляет мужчин прощать им практически любые женские недостатки». При этом во французской лингвистической культуре понятие женской красоты часто детализируется. К примеру, в языковой культуре часто встречаются пословицы о красоте женского тела и глаз.

Чаще всего акцентируется внимание на красоте женских глаз, ведь именно они позволяют захватить в плен

мужчин по подобию паука, плетущего паутину и создающего ловушку для летающих насекомых. В качестве иллюстрации данного примера можно привести следующую пословицу — «*L'oeil de la femme est une belle toile d'araignée*». В этой пословице глаза женщины сравниваются с «красивой паутиной». Пословица подчеркивает красоту женских глаз, в то же время указывает на некий злобный характер женских глаз. Человек, который слышит эту пословицу, сразу же ощущает на себя опасность попадания в эту паутину. Можно продолжить развивать мысль и вспомнить о том, какая участь ждет летающее насекомое, которое случайным образом попало в паутину и запуталось в ней. Отсюда видно, что для женских глаз характерна не только красота и притягательная сила, но и опасность по отношению к мужчинам.

Красота женщин во французском языке часто раскрывается в пословицах о женских плечах. Здесь используется гипербола для усиления эффекта. В качестве примера можно привести такую пословицу — «*On ne peut jamais voir les épaules d'une jeune femme sans songer à fonder une famille*». В этой пословице говорится о том, что красота женских плеч нередко заставляет мужчин задуматься о создании семьи. Акцент на красоте женских плеч позволяет рассматривать ее как биологическое существо, которое обладает красотой от природы.

В то же время демонстрация красоты плечи заставляет мужчин задуматься над своим поведением и изменением социального положения (подразумевается создание семьи). Во французской лингвистической культуре красота рассматривается как определенное преимущество женщины. Красота женского тела тоже способна оказывать подобное влияние на мужчин. В качестве примера можно привести пословицу «*C'est le vrai avantage des dames que le corps*». Эта пословица предлагает рассматривать тело женщины в качестве их настоящего преимущества.

Весь проанализированный языковой материал позволяет убедиться в том, что женская красота превозносится во французской языковой культуре. Примером этого будет следующая пословица — «*Si Dieu n'avait fait la femme, il n'aurait pas fait la fleur*». В этой пословице утверждается о том, что Бог не стал бы создавать цветок, если бы первоначально не создал женщину. Ведь именно женщина со своей удивительной красотой подтолкнула Бога к созданию цветка по ее подобию.

Все концептуальные признаки, которые раскрываются во французских пословицах, так или иначе раскрывают уникальную черту женщины — красоту. Где-то она превозносится, где-то раскрывается сила и опасность ее влияния на мужчин. В то же время во французской языковой культуре указывается на переменчивость красоты. В качестве примера можно привести пословицу «*Même si la femme est jolie, quand on cueille le fruit, la fleur est fanée*». В этой пословице говорится о красоте женщины и ее сравнении с фруктом. «При срывании фрукта цветок увядает». То же самое происходит и с женской красотой.

Таким образом, здесь подчеркивается возможность утраты женщиной своей красоты. Рассмотренный на примере французского языка концепт «женщина» позволяет убедиться в том, что в сознании французского народа женская привлекательность рассматривается как эталон, характерный для этой национальности. Французы в своих пословицах хвалят женскую красоту и рассматривают ее как явление духовного характера.

В русской языковой культуре концепт «женщина» раскрывается неоднозначно. В качестве примера можно привести пословицу «баба дорога — от печи до порога». Здесь указывается на ценность женщины в доме, которая рассматривается мужчиной только с позиции умения вести домашний быт и поддерживать порядок. В русской культуре часто встречаются метаморфические употре-

бления, к примеру, «родная сторона — мать, чужая — мачеха». В этой пословице проводится параллель между родными краями и чужеземными.

Родные края сравниваются с матерью, сразу же возникает ассоциация с теплом и заботой матери, в то время как чужие края сравниваются с мачехой, здесь сразу же возникает ассоциация с суровостью. Особенности русских женщин тоже своеобразно подчеркиваются в пословицах. К примеру, «лучше хлеб есть с водою, чем жить со злою женою». В этой пословице указывается на тяжесть совместного быта с крикливой и суровой женой. Таким образом, концепт «женщина» по-разному раскрывается во французской и русской языковой культуре, охватывает разные сферы деятельности и отражает особенности национального менталитета.

Литература:

1. Анцупов А. Я. Словарь конфликтолога // [Электронный ресурс] — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/887/word>
2. Березин с. В., Лисецкий К. С., Серебрякова М. Е. Словарь психологических терминов // [Электронный ресурс] — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/22/word/obraz-mira>
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога // [Электронный ресурс] — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/obraz-mira>
4. Дудьев В. П. Психомоторика: словарь-справочник // [Электронный ресурс] — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/893/word/obraz-mira>
5. Красных В. В. Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник Центра международного образования Московского гос. ун-та. Серия «Филология. Культурология. Педагогика. Методика». — 2012. — № 3. — С. 67–74.
6. Красных В. В. Роль языка в свете интегративных исследований // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. — 2013. — № 4. — Т. 4. — С. 46–51.

Problems of translation of English complex sentences connected with «lest» into Uzbek

Zokirova Dildora Muydinovna, senior teacher
Andijan State University named after Z. M. Babur (Uzbekistan)

It is universally accepted that one of the basic principles of translation is that the translated text should accurately reflect the meaning of the original text. Nothing should be arbitrarily added or removed, though occasionally part of the meaning can be ‘transposed’, that is, translated with a different order (Duff, 2003:10).

Translators often resort to bilingual dictionaries seeking translational equivalents during the process of translating texts across languages. This is quite unsatisfactory in the case of English and Uzbek (Russian) as the bilingual dictionaries are rather useless in handling conjunctions in a large number of cases: they lack accuracy. If we look closely at a number of conjunctions in English and Uzbek (Russian), we shall be surprised at the degree of confusion with which English-Uzbek (Russian) dictionaries handle the similarities

and differences between the English and Uzbek (Russian) conjunctions. Let us take the conjunction «lest». The field members we have already discussed are given different and confusing, translational definitions by different bilingual dictionaries. The following table illustrates this case:

«Lest» is a conjunction that can be used to connect the clauses and it has the different meaning in translation. If we look at dictionary meaning of it has the synonyms such as for fear that; so that (one) should not (used negatively to introduce a clause expressive of an action or occurrence requiring caution):

He kept his notes by his side lest faulty memory lead him astray.

that (used after words expressing fear, danger, etc.):

There was danger lest the plan become known.

Middle English *leste*, contraction of the *lesse the, thi les the*; late Old English *the l ste*, earlier *thy l s the*, literally, whereby less that (thy instrumental case of the demonstrative and relative pronoun, *l s less*, the relative particle).

for fear that — Synonyms: in case, in order to avoid, so that, to prevent Word Origin & History *lest* c.1240, from O. E. phrase *þy læs þe* «whereby less that», from *þy*, instrumental case of demonstrative article *þæt* «that» + *læs* (see less) + *þe* «the». The *þy* was dropped and the other two words contracted into *leste*.

for fear that — often used after an expression denoting fear or apprehension worried lest she should be late hesitant to speak out lest he be fired insufficient in weight to fill a freight car and therefore not qualifying for a carload rate — abbreviation LCL

If we speak the English conjunction «lest» in Uzbek it is translated as «deb, — maslik uchun, — maslik maqsadida, toki, — mikan deb, degan edikda, qo'rquvda» and others.

Who that was heard a strain of music feared then lest he should speak extravagantly any more forever? — Musiqa turini eshitgan odam u abadiy bema'ni gapirmaslik deb qo'rqdi.

He recalled Anna Pavlovna's words and looks when she spoke to him about his house, recalled thousands of such hints from Prince Vasili and others, and was seized by terror lest he had already in some way bound himself to do something that was evidently wrong and that he ought not to do. — U Anna Pavlovnaning unga uning uyi haqida gapirayotgandagi so'zlarini, qarashlarini esladi, shahzoda Vasildan minglab bunday sirlarni yodga oldi va uni birdaniga qilmasligi kerak bo'lgan ishni qilib qo'ymadimikin yoki qilish arafasidamaslikin degan qo'rquv egalladi.

Prince Andrew sat in another room, faint with fear lest the baby should be drowned in the front, and awaited the termination of the ceremony. — Shahzoda Andrew chaqaloq tog'oraga tushib ketmasin degan qo'rquvdan rangi oqargancha boshqa xonada o'tirdi va marosim tugashini kutdi.

He was seized with alarm lest something should have happened to the child while he was reading the letter. — Uni xatni o'qiyotganda bolaga biror narsa bo'lmaslikin degan xadik (qo'rquv) chulg'ab olgandi.

She had decided to receive them, but feared lest the prince might at any moment indulge in some freak, as he seemed much upset by the Rostov's visit. — U ularni qabul qilishga qaror qilgan, lekin shahzoda hohlagan vaqtda g'alati (no-jo'ya) harakat qilib qo'yishi mumkinligidan qo'rqdi, chunki u Rostovlarning tashrifidan xafa ko'ringandi.

One often her a clean handkerchief to wipe her charming hands, another spread a jacket under her little feet to kip them from the damp, another hung his coat over the window to kip out the draft, and yet another waved the flies off her husband's face, lest he should wake up — Bittasi uning chiroyli qo'llarini artish uchun toza ro'molcha tutdi, boshqasi zahdan saqlash uchun oyog'i tagiga kiyim to'shadi, bittasi namlikdan saqlash uchun derazaga paltosini ildi, yana bittasi uyqudan uyg'onib ketmasin uchun erining yuzidan pashshalarni haydardi

More than anything feared lest the confusion she felt might overwhelm her and betray her as soon as she saw him. — Hammadan ham u, uni ko'rganda u his qilgan chalkashlik o'zini yengib, fosh etib qo'yishidan qo'rqardi.

Then suddenly, dismayed lest he had said too much, Petya stopped and blushed. — Petya birdan ko'p gapirib qo'ymadimikan degan hadikda to'xtadi va qizarib ketdi.

Natasha asked quickly in a whisper, afraid to move lest she should rouse the dozing baby. — Natasha uxlayotgan chaqaloqni uyg'onib ketmasligi uchun harakat qilishga qo'rqib tez pichirlab so'radi.

It was common sense; never piss off the woman who could see the future, lest she alter it and make your life hell. — U odatiy qoida edi; hech qachon kelajagini ko'radigan ayolni jahlini chiqarma, toki uni o'zgartirib hayotingni do'zaxga aylantirmasin

In helping my son pack for college I tucked in a newly framed photo of the family for him to take with him lest he forget what we all looked like. — O'g'limning kollejga narsalarini joylashga yordam berayotib bizning ko'rinishimiz qandayligini unutib qo'ymasin degan maqsadda yangi ramkalanagan oilamiz suratini solib qo'ydim.

I am afraid to open the door and check, lest she is sleeping and I wake her up. — U uxlayotgan bo'lsa uyg'otib yubormay deb eshikni ochishga qo'rqaman.

There is the scene in the movie where the master chef who jumps out of bed to write sushi recipes down, lest he forget them by morning — Kinoda ertalabgacha unutib qo'ymaslik uchun kravotidan sakrab turib sushi retseptini yozadigan bosh oshpaz haqida sahna bor.

I am afraid of walking past our building manager's office, lest she realize I am unemployed. — U mening ishsizligimni bilib qolmasligi uchun (bilib qolishi mumkinligi sababli) bino rahbarining ofisi yonidan o'tishga qo'rqaman.

We wrapped the instrument in oilcloth lest they should be damaged by sea water. — Asboblar dengiz suvida buzilmasligi uchun ularni yo'gli kleyonka bilan o'radik.

I suppose it is unwise of me to make this confession now, lest our insurance company reads this article. — Bu maqolani sug'urta kompaniyamiz o'qishi mumkinligidan hozir men tomonimdan iqrorlik berish nodonlik bo'ladi deb o'ylayman.

He spent whole days in his room wearing headphones lest he disturb anyone. — Hech kimni bezovta qilmaslik maqsadida butun kunlarni quloqliklar (navushnik) taqib xonasida o'tkazdi.

We shall start, early, lest we should be late. — Kech qolmaslik uchun erta boshlaymiz.

I say all this lest their should be understanding. — Biror tushunmaslik bo'lmasligi uchun bularni hammasi gapiraman.

I shall remind you, lest you should forget. — Unutib qo'ymasligingiz uchun sizga eslatib qo'yaman.

She dared not approach a window, lest he should see her from the street. — (Yigit) uni ko'chadan ko'rib qolmasin deb u (qiz) derazaga yaqinlashmaslikka jurat qildi.

Translation is a complex process which involves the knowledge and the mastery of at least two linguistic systems. The translator is required to be as accurate as possible when translating from one language to another in order to convey the meanings of the original text. To translate only «approximations» of meaning is not a satisfactory exercise. The translator is really at a loss if he depends wholly on bilingual dictionaries. In the case of the English and Uzbek (Russian) languages, these dictionaries are unreliable and lack accuracy. In general, they are unable to capture all the components of the linguistic meanings of the members. As has been shown, they offer inaccurate translational definitions for many field members. This obscures the real meaning and results in inaccurate translated texts. In Uzbek we have the conjunction «bo'lmasligi uchun, qilmashligi uchun, ... asosan». But in English it is not used as in Uzbek. Ex: the form «*but lest you should be alarmed, if*

I don't come home by ten, don't expect me» or «he worried lest she should be late».

So, in conclusion we say that it is a general observation by many linguists, translators and others that the semantic space of linguistic fields in English, Uzbek (Russian), and other languages cannot be brought into a one-to-one relationship. This necessitates a new approach to translating the meanings of the conjunctions between the two languages. This approach is based on contrasting it in English, Uzbek and other languages rather than contrasting 'atomistic units' unrelated to one another. The lexicon of a natural language is seen here as a network of semantic relations rather than an aggregation of isolated items to be translated as individual semantic units. This new approach to translation enables the translator to capture the full meanings of the lexical items in the field and translate them accurately according to the contexts involving the occurrence of these lexemes in the original texts.

References:

1. Sophie Johnson dissertation on «The composite sentence». 2002
2. Karnadidjaya, M. dissertation «The translation process». Indonesia: National Publication. 2001
3. Hoshimov G'.M. Lectures on the theory of Modern English. — Andijan, 2010
4. Хошимов Г.М. Типология сложного предложения в разностемных языках.

Роль имен собственных в пьесе А. Н. Островского «Гроза»

Калашникова Алина Петровна, студент
Ставропольский государственный педагогический институт

Собственные имена в художественных произведениях уже давно являются объектом внимания не только лингвистов, но и литературоведов и историков. Кроме того, уже прочно закрепился тезис относительно того, что в любом художественном произведении имена собственные имеют существенное значение, гораздо большее, чем просто имя или название. Для литературной ономастики крайне важна эстетическая функция имен, потенциал которой, как правильно, обязательно раскрывается в ходе развития сюжета.

Актуальность данного исследования заключается в том, что исследование онимов в художественном тексте помогает выявить мировосприятие отдельного писателя, установить особенности его словотворчества и идеологии.

В качестве объекта исследования были выбраны имена собственные в пьесе А.Н. Островского «Гроза». В первую очередь А.Н. Островский обращал внимание на семантику имени и в особенности фамилий героев, при этом в его пьесах зачастую выстраивается система так называемых «говорящих» имен, которая дает читателю возможность более глубокого восприятия пьесы.

Пьесы Островского характеризуются также тем, что автор всегда учитывал социально-знаковую функцию

имени. Имена практически всех его персонажей не просто зафиксированы в святцах, но и были в широком употреблении во второй половине XIX в. Фамилии, которые также имеют определенную смысловую нагрузку, в свою очередь, тоже были реальные или потенциально возможны в реальной действительности [3, с. 16].

Островский тщательно продумывал каждое имя, иногда дополняя его или даже изменяя. Дикой в северных русских областях обозначало «глупый, шальной, безумный, маломысленный, сумасшедший», а диковать — «дурить, блажить, сходить с ума». Первоначально Островский предполагал дать герою отчество Петрович (от Петр — «камень»), но крепости, твердости в этом характере не было, и драматург дал Дикому отчество Прокофьевич (от Прокофий — «успевающий»). Это более подходило жадному, невежественному, жестокому и грубому человеку, который в то же время был одним из богатейших и влиятельных купцов города.

Александр Николаевич Островский обладал способностью находить как раз такие имена, отчества и фамилии для персонажей своих произведений, которые для них настолько органичны и естественны, что представляются единственно возможными и наиболее точно отражали их личность. Имя становится единым целым с человеком,

которому оно дано. Этого единства драматург достигал, путем тщательного отбора социально значимых наименований, известных ему из жизни.

К примеру, для убежденной защитницы устоев «темного царства» Марфы Игнатьевны была выбрана весьма широко распространенная в 1840-х годах в Москве, Ржеве, Костроме купеческая фамилия Кабанова. Данным же принципом социальной дифференциации руководствовался А. Н. Островский и при выборе других фамилий для своих героев. Например, фамилия Дикой говорит сама за себя. И имя Савел напоминает имя евангельского персонажа Савла, гонителя христиан, под именем Павла, ставшего усердным проповедником их вероучения. Но с героем «Грозы» подобного превращения, увы, не происходит. Прокофий значит «преуспевающий» [2, с. 213].

Но не только личные имена героев имеют смысл, а также название городов. Пример тому — город Калинов.

В фольклоре растение калина является олицетворением девичьей красоты, белые цветы являются — это подвенечных платьев. Красные ягоды калины в форме сердечка напрямую связывались с любовью.

Таким образом, ономастическое пространство пьес Островского проходит через контекст народной культуры, к примеру, в пьесе «Гроза» об этом свидетельствуют ключевые вехи сюжета (характерологическая функция выражается менее ярко в сравнении с другими пьесами Островского), а также предвещает трагический конец.

Трагический финал по большей части является результатом того, что по факту ни один персонаж не реализует интенцию, изначально заложенную в его имени, более того, как правило, поступает полностью противоположным образом, что можно объяснить невозможностью и нежеланием преодоления родового начала.

Особенно нагляден пример Бориса (Имя Борис образовано от старославянского имени Борислав и имеет значение «славный в борьбе», «борец». Также этому имени присваивают значение «лесной, боровой», «крепкий».),

испытывавшего сильнейшее влияние матери, получил образование, но, несмотря на это, стал на путь даже не столько отца (про которого практически не было что-либо известно), сколько дяди Дикого, в доме которого он жил. Борис не защищает Катерину, а, скорее, губит ее, Тихон не утешает, не поддерживает, а лишь концентрируется на собственных страданиях, Варвара подталкивает к греху, в результате которого Катерина свела счеты с жизнью, то есть умерла без покаяния [1, с. 142].

В отличие от других персонажей Катерина в целом реализует интенцию собственного имени, но до момента вступления в брак. С этого момента ее окружение существенно поменялось: вокруг нее появились духовно слабые люди, и, по всей видимости, поддавшись их влиянию, она уже не смогла быть на той же высоте, на которой была до этого момента.

Катерина хотела бы изменить ситуацию, но в патриархальном мире, пусть и уже доживающем свой век, это было невозможно осуществить. Но если для героев пьесы «Гроза» нереализованность потенциала имени было нормой, то для Катерины это не нормально, что в конечном итоге и делает ее смерть неизбежной. Если персонажи могут либо реализовать, либо не реализовать интенцию, заложенную в их имени, то пространство, город, неизбежно ее воплощает, по этой причине в городе Калинове в любом случае должна была произойти любовная трагедия.

Таким образом, имена собственные пьесе Н. Островского «Гроза» играют сюжетобразующую роль и дают возможность ее прочтения фактически как народную мифологию, что, по всей видимости, стало причиной большого успеха пьес в провинциальных театрах.

Имена персонажей интересуют как лингвистов, так и литературоведов, поскольку через понимание роли имени в художественном тексте можно проникнуть в замысел произведения, его идеи и одновременно эмоционально воздействовать на читателя.

Литература:

1. Островский А. Н. «Гроза». «Бесприданница»: пьесы. — М.: Дет. лит.-ра, 1975, с. 312.
2. Островский А. Н. ПСС. — М.: Гослитиздат, 1953, с. 356.
3. Масленников С. В. Ономастическое пространство в исторических произведениях А. Н. Островского // Вестник КГУ. 2017. № 3, с. 16–17

Грамматические особенности перевода текстов исторической направленности

Козлова Вероника Георгиевна, студент магистратуры
Курский государственный университет

В данной статье рассмотрены основные грамматические особенности перевода учебников с английского языка на русский. Обозначены грамматические трансформации, а также представлены примеры и их анализ с точки зрения грамматических особенностей перевода.

Ключевые слова: грамматические особенности, грамматические трансформации, членение и объединение предложений, дословный перевод, грамматические замены, добавление, опущение.

Благодаря наличию переводов исторических текстов знания прошлых поколений доступны для любого читателя. Как правило, наиболее часто, в переводах исторических текстов нуждаются музеи, образовательные учреждения и культурные организации.

В данной статье мы будем основываться на переводе двух глав из книги талантливого историка и писателя Элисон Веир. Все свои литературные труды до недавнего времени Элисон Веир публиковала в научно-популярном жанре, и книга «Lancaster and York. The Wars of the Roses» не является исключением [URL: <http://lady.webnice.ru/blogs/> (дата обращения: 14.08.18)].

Принимая во внимание этот факт, необходимо более детально охарактеризовать особенности перевода научно-популярного текста.

Стиль научно-популярного текста имеет существенные отличия от стиля научного текста, основная и единственная функция которого, несмотря на всю его строгость и четкость, состоит в изложении информативной функции.

Если сделать акцент на особенностях построения научно-популярного текста, то можно заметить, что по структуре он гораздо проще, чем научный.

Несмотря на то, что в научно-популярном тексте синтаксические структуры более простые, коммуникативное задание в нем является более сложным, а это означает, что языковые средства в нем гораздо разнообразнее.

Перед автором научно-популярного текста стоит важная задача, которая заключается в донесении до читателя познавательной информации, а также увлечении его этой информацией. Среди тех эмоциональных средств, которые способствуют приобщению к теме, пробуждению интереса к ней различаются и те средства, которые характерны для художественного текста, то есть способствующие оформлению эстетической информации [Алексеева 2000: 82].

Для того, чтобы проанализировать грамматические особенности перевода текстов исторической направленности обратимся к исследователям грамматических трансформаций. Существует немало разных точек зрения относительно разделения трансформаций на виды. Однако нужно отметить, что большая часть лингвистов считают, что возможно разделить трансформации при переводе на грамматические, лексические, и комплексные (или смешанные).

Для того чтобы разобрать особенности перевода в грамматическом плане, на наш взгляд представляется целесообразно рассмотреть основные виды грамматических трансформаций, таких, как: членение и объединение предложений, дословный перевод, грамматические замены, добавление, опущение. Рассмотрим каждую из них подробнее и проанализируем грамматические особенности перевода на примере двух глав из «Lancaster and York. The Wars of the Roses» писателя Элисон Веир.

По мнению В. Н. Комиссарова членение предложения: «это способ перевода, при котором синтаксическая структура предложения в оригинале перестраивается в две или более предикативные структуры переводимого языка» [Комиссаров 1990:179].

Ср.:

Margaret, of course, wasted no time in demanding of the King that he release

Somerset from the Tower, and on the 16th the Duke was set at liberty; the offices that York had taken from him, those of Constable of England and Captain of Calais, were immediately restored to him.

Margaret естественно не теряла времени и требовала от короля освобождения Сомерсета из Тауэра. И уже 16 февраля герцог был выпущен на свободу. Звания, которых он был лишен по приказу Йорка, такие как констебль Англии и глава города Кале, были своевременно восстановлены.

В данном случае в предложении на языке оригинала прослеживается сложная и нагроможденная конструкция, что в переведенном тексте осложнит понимание текста читателем. По этой причине предложение разделили на три части, две из которых были преобразовали в простые предложения, а последняя была преобразована в сложно-подчиненное предложение. Конструкция «in demanding», у которой отсутствует аналог в русском языке была переведена посредством использования глагола «требовала». Причастие, в данном случае, не использовалось для облегчения конструкции. Должность «Constable of England» была переведена на русский язык более общим понятием «констебль Англии», подразумевающее собой как полицейский чин, так и высший придворный чин, изначально «великий конюший» [URL <http://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/15540> (дата обращения: 23.09.18)]. Звание «Captain of Calais» было переведено с помощью словосочетания «глава города Кале», что более наглядно отражает смысл оригинала и более понятно для читателя, поскольку, опираясь на исторические данные, Кале является городом во Франции, принадлежащий на момент войны Белой и Красной розы Англии и являвшийся политически и стратегически значимым портовым городом.

В. Н. Комиссаров считает, что объединение предложений представляет собой такой способ перевода, при котором синтаксическая структура в оригинале изменяется посредством соединения двух простых предложений в одно сложное.

Данная трансформация противоположна предыдущей [Комиссаров 1990:179].

Ср.:

In January 1458 he commanded that the magnates attend a peace conference at Westminster. It lasted for two months, but achieved only superficial success.

В январе 1458 года он приказал всем магнатам явиться на мирные переговоры в Вестминстерский дворец, которые длились два месяца и не принесли значительных успехов.

Простое и сложное предложения в оригинале были преобразованы в одно сложноподчиненное предложение, которое вписывается в контекст всего абзаца и выглядит уже не таким нагроможденным. «Westminster» благодаря приему конкретизации был переведен как «Вестминстерский дворец» опираясь на исторический факт о том, что Вестминстерский дворец во времена Войны Алой и Белой розы был резиденцией английского короля. Словосочетание «but achieved only superficial success» было преобразовано благодаря использованию антонимического перевода в словосочетание «и не принесли значительных успехов». Так же при переводе использовалась грамматическая замена числа (единственное число было преобразовано во множественное).

В. Н. Комиссаров дает следующее определение синтаксическому уподоблению (дословному переводу): «это способ перевода, во время которого синтаксическая структура оригинала изменяется в такую же структуру переводимого языка». Синтаксическое уподобление может привести к полнейшему соответствию числа языковых единиц и порядка их нахождения в оригинале и переводе. Однако, обычно, использование синтаксического уподобления приводит к определенным изменениями структурных компонентов. Например, во время перевода с английского языка на русский, возможно опущение артиклей, глаголов-связок, иных служебных элементов, происходит изменения морфологических форм и определенных лексических единиц [Комиссаров 1990: 179].

Ср.:

This was a gross exaggeration.

Это было сильным преувеличением.

В данном примере дословный перевод используется, поскольку соответствие конструкций языка оригинала и языка перевода практически идентично. В тех случаях, когда синтаксическую структуру переводимого предложения можно и в переводе выразить аналогичными средствами, дословный перевод можно рассматривать как окончательный вариант перевода без дальнейшей литературной обработки [URL: <http://www.flarus.ru/> (дата обращения: 17.06.18)]. Артикль «a» опущен в связи с невозможностью передачи на русский язык.

Под добавлением В. Н. Комиссаров подразумевает: «тип переводческой трансформации, который базируется на восстановлении при переводе опущенных в иностранном языке подходящих слов» [Комиссаров 1990: 181].

Ср.:

But York and his allies had no intention of remaining out in the cold, and soon began discussing how best to deal with the problem of Somerset.

Но Йорк и его последователи не хотели оставаться в стороне, и вновь начали обсуждения того, как лучше решить проблему, связанную с Сомерсетом.

В данном случае в словосочетании «the problem of Somerset» было использовано добавление: «проблему, связанную с Сомерсетом».

Добавление было использовано для восстановления опущенных в английском языке подходящих слов.

Опущение, по мнению В. Н. Комиссарова, является оппозиционным добавлением и представляет собой опущение определенных «избыточных» слов во время перевода [Комиссаров 1990: 182].

Ср.:

York and Salisbury were not prepared to wait and see what the Queen and Somerset would do.

Йорк и Солсбери не собирались ждать того, что предпримут королева с Сомерсетом.

As more Lancastrian troops rallied to the defence, York and Salisbury found themselves being pushed back.

Когда большая часть армии Ланкастера вступила в оборону, Йорк и Солсбери оказались отеснены назад.

В выше приведенных примерах было использовано опущение для того, чтобы избежать нагромождения слов в русском языке.

В. Н. Комиссаров обозначил грамматические замены как способ перевода, во время которого грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу переводимого языка с другим грамматическим значением. При этом виде трансформаций замене может грамматическая единица иностранного языка всякого уровня: член предложения, словоформа, часть речи, [Комиссаров 1990: 179].

Ср.:

Nevertheless, red and white roses have been grown in the Temple Gardens since the sixteenth century to commemorate the event.

Несмотря на это, красные и белые розы выращивают в садах Иннер-Тэмпл с 16 века, как память о тех событиях.

В этом примере сказуемое «to commemorate» было переведено подлежащим «память», что является грамматической заменой частей речи. Пассивная конструкция «have been grown» была переведена с помощью более употребительного в русском языке активного залога «выращивают». Словосочетание «The Temple Gardens» переведено на русский язык как «сады Иннер-Тэмпл». Иннер-Тэмпл представляет собой одну из четырех юридических палат, в системе самоорганизации адвокатского сообщества в Англии и Уэльсе. Зданиями палат занята обширная территория вокруг Тэмпла в Лондоне, в том же районе расположены и сады Иннер-Тэмпл [<https://ru.wikipedia.org/> (дата обращения: 19.08.18)]. В тексте несколько раз встречаются полное и сокращенное понятия «The Gardens of the Inns of Temple in London», которое переводится как «сады Иннер-Тэмпл в Лондоне».

Пассивный залог

Ср.:

Nevertheless, red and white roses have been grown in the Temple Gardens since the sixteenth century to commemorate the event.

Несмотря на это, красные и белые розы выращиваются в садах Иннер-Тэмпл с 16 века, как память о тех событиях.

В этом примере пассивная конструкция «have been grown» переводится с помощью наиболее употребительного в русском языке активного залога «выращивают».

Перфектный герундий

Ср.:

Thus evolved the Tudor badge of the Rose and Crown, representing the union of Lancaster and York, Henry VII having recently married Elizabeth of York.

Это представляет собой эмблему Тюдора — розу и корону, означающую союз Ланкастера и Йорка, чему стала причиной женитьба Генри VII на

Элизабет.

В данном примере герундий «having recently» был переведен дополнительным придаточным предложением, которое показывает, что подлежащее не является творцом этого процесса.

Пассивный герундий

Литература:

1. Алексеева И. С. Профессиональное обучение переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. — СПб.: Институт иностранных языков, 2000. — 192 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. — М.: Высш. шк., 1990. — 253 с.
3. Weir A. «Lancaster and York. The Wars of the Roses» Vintage Books, London, 1995. — 431p.
4. О творчестве Элисон Уэйр [Электронный ресурс]. — URL: <http://lady.webnice.ru/blogs/>
5. Официальный сайт Элисон Веир [Электронный ресурс]. — URL: <http://alisonweir.org.uk/>
6. URL: <https://ru.wikipedia.org/>

Грамматические особенности перевода учебника с английского языка на русский

Козлова Вероника Георгиевна, студент магистратуры
Курский государственный университет

В данной статье рассмотрены основные грамматические особенности перевода учебников с английского языка на русский. Обозначены грамматические трансформации, а также представлены примеры и их анализ с точки зрения грамматических особенностей перевода.

Ключевые слова: грамматические особенности, учебник, грамматические трансформации, членение и объединение предложений, дословный перевод, грамматические замены, добавление, опущение.

Чтобы избежать ошибок при переводе, переводчик должен знать и видеть проблемы, с которыми он может встретиться и уметь их избегать.

Актуальность исследования грамматических особенностей, возникающих при переводе с одного языка на другие языки, обусловлена важностью данной проблемы и ее несомненной практической значимостью для переводчиков художественной, публицистической и научной литературы.

Ср.:

As more Lancastrian troops rallied to the defence, York and Salisbury found themselves being pushed back.

Когда большая часть армии Ланкастера вступила в оборону, Йорк и Солсбери оказались отеснены назад.

Ср.:

В данном примере перфектный герундий соответствует русскому дополнительному придаточному предложению и показывает, что действие, которое выражает герундий, совершилось или совершится до другого действия.

Таким образом, в статье были выделены следующие основные виды переводческих трансформаций: членение и объединение предложений, дословный перевод, грамматические замены, добавление, опущение, а также приведены примеры из книги, проанализированы использованные приемы перевода. Было выявлено, что грамматические трансформации сводятся к преобразованию структуры предложения во время перевода согласно нормам переводного языка.

Целью настоящей статьи выступает анализ грамматических особенностей перевода учебников с английского языка на русский.

Большинство учебников предназначено для того, чтобы передать читателю достаточно большой объем систематизированных сведений, повысить уровень его профессиональной компетентности [Пумпянский 1965].

В учебниках, чаще всего употребляют длинные предложения. В последнее время предложения стали короче,

однако, как правило, они в 1,7 раз длиннее, чем в художественной литературе, так как по мнению С.И. Кауфмана значительно больше определений встречается в научной [Кауфман 1960: 12].

«Всякий научный текст, — как считал М.М. Морозов, — является, по сути, развернутым определением» [Морозов 1956: 6]. Художественная литература в отличие от научной стремится к созданию образов, а основная задача научной литературы — дать точное описание и объяснение какого-либо факта. Вот почему в ней присутствует больше существительных, прилагательных и неличных форм глагола.

Тексты на английском языке научного содержания в отношении синтаксической структуры отличаются своей конструктивной сложностью. В них содержится достаточно большое число причастий, инфинитивов, герундиальных оборотов и других конструкций [Аристов 1959: 14].

К грамматическим особенностям перевода в нашей работе будем относить грамматические трансформации. В настоящее время существует большое количество переводческих трансформаций. В.Н. Комиссаров разделяет все трансформации на лексические, грамматические и комплексные лексико-грамматические [Комиссаров 1990: 174]. В данной работе мы будем придерживаться именно его классификации, так как, на наш взгляд, она кажется более полной.

Грамматические трансформации сводятся к преобразованию структуры предложения во время перевода согласно нормам переводного языка.

Для того чтобы разобрать особенности перевода учебников в грамматическом плане, на наш взгляд представляется целесообразно рассмотреть основные виды грамматических трансформаций, таких, как: членение и объединение предложений, дословный перевод, грамматические замены, добавление, опущение. Примеры трансформаций были взяты из глав учебников американских историков: «A Short History of the World» автор: H. G. Wells и «History of the United States» авторы: Charles A. Beard и Mary R. Beard. Рассмотрим каждую грамматическую трансформацию подробнее и приведем примеры.

Членение и объединение предложений

Членение и объединение предложений используются затем, чтобы предложения не казались громоздкими, а переходы между предложениями становились плавными.

«Членение предложения — это способ перевода, при котором синтаксическая структура предложения в оригинале перестраивается в две или более предикативные структуры переводимого языка». Членение предложения, как правило, может привести или к изменению простого предложения иностранного языка в сложное предложение переводимого языка, или к перестройке простого или сложного предложения иностранного языка в два или более самостоятельных предложения в переводимом

языке. «Объединение предложений — это способ перевода, при котором синтаксическая структура в оригинале изменяется при помощи соединения двух простых предложений в одно сложное». Данная трансформация противоположна предыдущей [Комиссаров 1990:179].

Объединение предложений

Ср.:

The Parthians had gone out of history, absorbed into the general population of Persia. There were no more Aryan nomads in the history of Central Asia; Mongolian people had replaced them.

Парфяне исчезли из истории, поглощенные массой персидского населения, а в Центральной Азии кочевники арийцы больше не появлялись — их сменили монголы.

При переводе два предложения были преобразованы в одно сложное, в котором обе части дополняют и уточняют друг друга. Также благодаря объединению удалось избежать повторов сходных конструкций и чрезмерной прерывистости повествования. Простое предложение «There were no more Aryan nomads in the history of Central Asia» с помощью модуляции было преобразовано в предложение «а в Центральной Азии кочевники арийцы больше не появлялись», что более конкретно выражает последствия данного действия по сравнению с дословным переводом.

Ср.:

He received an embassy from Heraclius, who was probably seeking an ally in the rear of Persia. From Persia itself came a party of Christian missionaries (635). They were allowed to explain their creed to Tai-tsung.

К Ли Ши-миню прибыло посольство от Ираклия (который, вероятно, искал себе союзников против Персии), а из Персии — христианские миссионеры (635 г.), которым позволили объяснить свое учение самому императору.

Сложное и два простых предложения в оригинале были преобразованы в одно сложноподчиненное предложение, которое не выглядит нагроможденным и вписывается в контекст всего абзаца. Также благодаря объединению удалось избежать повторов сходных конструкций и чрезмерной прерывистости повествования.

Членение предложений

Ср.:

A new and more vigorous literary school appeared, there was a great poetic revival; Buddhism had revolutionized philosophical and religious thought.

Возникла новая литературная школа, положившая начало великому поэтическому возрождению. Буддизм неузнаваемо преобразил философию и религию.

В приведенном примере сложное предложение с бессоюзной связью было преобразовано в два простых предложения, для облегчения понимания текста читателем.

Дословный перевод

В.Н. Комиссаров дает следующее определение синтаксическому уподоблению (дословному переводу): «это способ перевода, во время которого синтаксическая структура оригинала изменяется в такую же структуру переводимого языка». Данный тип «нулевой» трансформации используется в тех случаях, когда в иностранном языке и переводимом языке присутствуют параллельные синтаксические структуры. Синтаксическое уподобление может привести к полнейшему соответствию числа языковых единиц и порядка их нахождения в оригинале и переводе. Однако, обычно, использование синтаксического уподобления приводит к определенным изменениям структурных компонентов. Например, во время перевода с английского языка на русский, возможно опущение артиклей, глаголов-связок, иных служебных элементов, происходит изменения морфологических форм и определенных лексических единиц [Комиссаров 1990: 179].

Ср.:

The Huns of Attila were merely precursors of this advance, which led at last to the establishment of Mongolian peoples in Finland, Esthonia, Hungary and Bulgaria, where their descendants, speaking languages akin to Turkish, survive to this day.

Гунны Атиллы были лишь предвестниками этой миграции, которая, привела в конце концов к расселению монголов в Финляндии, Эстонии и Венгрии, где их потомки, говорящие на тюркском языке, живут до сих пор.

В данном примере дословный перевод обусловлен практически полным соответствием конструкций языка оригинала и языка перевода. В тех случаях, когда синтаксическая структура переводимого предложения может быть и в переводе выражена аналогичными средствами, дословный перевод может рассматриваться как окончательный вариант перевода без дальнейшей литературной обработки. Артикль «the» опущен в связи с невозможностью передачи на русский язык.

Ср.:

The Turks became masters of Asia from China to the Caspian.

Тюрки стали хозяевами Азии от Китая до Каспия.

Ср.:

The towns starved.

Города голодали.

Предложения имеют идентичную синтаксическую структуру, что позволяет прибегнуть к данному виду переводческих трансформаций. Порядок слов в предложении, как и смысл, не были искажены. Артикль «the» опущен.

Грамматические замены

В.Н. Комиссаров обозначил грамматические замены как способ перевода, во время которого грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу переводимого языка с другим грамматическим значением.

При этом виде трансформаций замене может подвергнуться грамматическая единица иностранного языка всякого уровня: член предложения, словоформа, часть речи, предложение определенного типа [Комиссаров 1990: 179].

Например:

Before the end of the sixth century China was reunited under the Suy dynasty, and this by the time of Heraclius gave place to the Tang dynasty, whose reign marks another great period of prosperity for China.

До конца VI века Китай вновь объединился под властью династии Суй, которая ко времени византийского императора Ираклия сменилась династией Тан, принесшей с собой еще одну эпоху процветания.

В данном примере конструкция «whose reign marks another great period of prosperity for China» была заменена на деепричастие «принесшей с собой еще одну эпоху процветания» для придания облегчения понимания текста для читателя. Также в примере была осуществлена перестановка частей предложения, благодаря чему сохраняется более естественная для русского языка последовательность описания событий.

Ср.:

While the mind of the west was black with theological obsessions, the mind of China was open and tolerant and enquiring.

Умы на Западе были омрачены религиозным фанатизмом, в Китае же процветали открытость, терпимость и дух исследования.

В данном подлежащее в единственном числе «the mind» было переведено подлежащим во множественном числе «умы», так как данная конструкция оригинала по структуре отлична от принятого в подобных случаях перевода. Прилагательные: «open, tolerant, enquiring» были заменены на существительные: «открытость, терпимость, дух исследования», что представляет собой грамматическую замену частей речи.

Добавление — это тип переводческой трансформации, который базируется на восстановлении при переводе опущенных в иностранном языке подходящих слов [Комиссаров 1990: 181].

Например:

workers of all industries — рабочие всей отрасли промышленности

defenses — оборонительное сооружение

modern weapons — современные типы оружия

Пример в предложении:

Ср.:

Before the end of the sixth century China was reunited under the Suy dynasty, and this by the time of Heraclius gave place to the Tang dynasty, whose reign marks another great period of prosperity for China.

До конца VI века Китай вновь объединился под властью династии Суй, которая ко времени византийского императора Ираклия сменилась династией Тан, принесшей с собой еще одну эпоху процветания.

В приведенном примере можно наблюдать добавление слов с целью пояснения читателю кто такой «Heraclius».

Опущение — это явление, оппозиционно добавлению, опущение определенных «избыточных» слов во время перевода [Комиссаров 1990: 182].

Ср.:

In Central Asia indeed she reached much further, extending at last, through tributary Turkish tribes, to Persia and the Caspian Sea.

В Центральной Азии Китай продвинулся через территории вассальных тюркских племен до Персии и Каспийского моря.

Ср.:

There can be no doubt that the early appearance of Russian armies in East Prussia in September, 1914, diverted the

energies and attention of the Germans from their first victorious drive upon Paris.

Несомненно, появление русских в Восточной Пруссии в сентябре 1914 г. ослабило первый прорыв немцев к Парижу.

Таким образом, основная задача научной литературы — дать точное описание и объяснение какого-либо факта. В работе были выделены следующие основные виды переводческих трансформаций: членение и объединение предложений, дословный перевод, грамматические замены, добавление, опущение, а также приведены примеры из учебников, проанализированы использованные приемы перевода. Было выявлено, что грамматические трансформации сводятся к преобразованию структуры предложения во время перевода согласно нормам переводного языка.

Литература:

1. Аристов Н. Б. Основы перевода. М.: Изд. лит. на иностр. яз., 1959. 107–118с.
2. Кауфман С. И. Некоторые особенности стиля американской технической литературы: Автореф. Дис. канд. филол. Наук. — М.: 1960. — 16 с.
3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш.шк., 1990. — 253 с.
4. Морозов М. М. Пособие по переводу. Москва, 1956. — 146с.
5. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык ИЗДАТЕЛЬСТВО «НАУКА» МОСКВА, 1965. — 303с.
6. H. G. Wells «A Short History of the World» THE MACMILLAN & COMPANY, New York, 1922. — 429p.
7. Beard C. A. B. Beard M. R. «HISTORY OF THE UNITED STATES» THE MACMILLAN COMPANY, New York, 1921. —655p.

Образ учителя в школьной литературе и его актуальность в современном мире

Огольцова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, доктор PhD, доцент;

Козловская Надежда Ивановна, студент;

Бочкарёва Мария Дмитриевна, студент

Новосибирский государственный педагогический университет

Рассмотрены образы трех типов учителей, описанных в произведениях, изучаемых в школе на уроках литературы и влияние прочтенных литературных произведений на учебный процесс школьников.

Ключевые слова: становление личности, воспитание, литература, педагогика, психология, учитель.

Учитель... Что вы чувствуете, когда произносите это слово? Значимо ли оно для современного человека?

Изрекая это слово, ненароком ощущаешь некую взволнованность. Казалось бы, что в нем такого необычного? На первый взгляд эта профессия кажется столь обыденной, рутинной, обрывком школьных лет, оставшимся в прошлом. Ведь, представив это слово в своей голове, мы не мыслим о нем абстрактно, а часто, вспоминаем какой-то определенный образ, связанный с человеком этой профессии, встречавшийся на нашем пути. В зависимости от того, как этот человек выступал в контакте с детьми в качестве «Героя» или «Антигероя», мы

испытываем эмоции различного спектра, начиная от гордости, тепла и радости, вплоть до уныния, боли и разочарования.

Данная реакция на слово «учитель» очень оправдана, ведь если посмотреть на ее происхождение, можно понять, что преподаватель очень значим в становлении личности школьника, он участвует в первичных стадиях социализации детей, воспитании, влияет на формирование личностных качеств.

Без учета того, что эта профессия не нова, и нет идеального образа учителя в современном мире, и понятие того, как он должен выглядеть, очень размыто. И все же,

какие качества должен иметь настоящий учитель? Ответить на него, старалась не только педагогическая наука, но и русская литература. Уже среди древних русских произведений есть те, кто пытается сформировать определенную концепцию образования через образ наставника (например, «учение Владимира Мономаха»), а в XIX веке образы учителей уже становятся неотъемлемой частью некоторых творений. Литература XX и XXI веков показывает свою точку зрения на современную школу и современного учителя.

В школе мы неоднократно сталкивались с различными примерами описания образа учителя на открытых пространствах классической литературы, изучаемой в школьной программе. Например, в истории Льва Толстого «Детство» одного из персонажей — Карла Ивановича — учителя главного героя Николеньки и его брата. Он был очень справедлив, он отлично помогал поглощать материал. Но Карл Иванович не только преподавал свою тему. Он любил своих учеников, относился к ним с нежностью, стал его человеком в доме, дети стали его семьей. Но был и другой тип учителей, они из тех, кого А. С. Грибоедов назвал «числом поболе, ценою подешевле»: Цифиркин, Кутейкин и Вральман из комедии Дениса Ивановича Фонвизина «Недоросль», француз Бопре из повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

Среди образов учителей, представленных в литературе, можно выделить три типа: «консервативный», «официальный», «прогрессивный». Давайте рассмотрим их поближе. Консервативный учитель. Думаю, из понятия «консерватизм» можно понять, что этот тип людей относится к приверженцам традиционных ценностей, которые стараются ни при каких обстоятельствах не отступать от норм и правил, установленных Уставом. Требования старшего руководства всегда выполняются своевременно, с полным чувством ответственности и важности их выполнения. Часто такого рода людей можно увидеть не только по их поведению, но и по внешнему виду: тщательно вычищенная форма, спокойствие, самоконтроль, беспристрастность.

Особенно ярко эту картину можно увидеть в произведении Антона Чехова «Человек в футляре». С легкостью автор погружает нас в ситуацию, которая возникает в творчестве, знакомит с главными героями, очень точно описывает все детали, поэтому внешний вид главного говорит сначала о его близости: «он был одет в темные очки, фуфайку, уши заложил шерсть, и когда он сел на каюту, приказал поднять верх. Короче говоря, у этого человека было постоянное и непреодолимое желание окружить себя оболочкой, создать для себя, так сказать, случай, который бы его объединил, защитил бы от внешних воздействий» [1]. Главной особенностью Беликова является неполноценность, даже отчуждение от жизни: «реальность раздражала его, пугала, держала в постоянное беспокойство, и, может быть, для того, чтобы оправдать свою робость, свое отвращение к настоящему, он всегда хвалит прошлое и то, что никогда не было; и древние

языки, которые он преподавал, были по существу теми же калошами и зонтиком для него, где он прятался от реальной жизни» [1]. Из этих строк уже ясно, что нас интересует образ консервативного профессора. Страх «и вдруг что-то не сработает» не позволяет герою двигаться вперед в жизни и развиваться, потому что единственный смысл его существования он видел только в циркулярах и газетных статьях, в которых что-то запрещалось. Как жить? Возможно, этот вопрос может возникнуть у читателей. Что касается меня, в таких условиях жизнь невозможна, потому что всегда нужно двигаться вперед.

Другой не менее часто описываемый образ учитель-чиновник. Это учитель, который соблюдал все свои обязанности, но с большой долей формализма. Рутинное отношение государства к бизнесу негативно сказалось на его педагогическом авторитете.

Данный тип учителя можно проследить в герое повести Б. Васильева «Завтра была война», а именно до завуча Валентины Андроновой, чья «массивная фигура излучала строгость, и целеустремленную готовность следовать последним указаниям и циркулярам». Ученики, дав ей громкое прозвище «Валендра», «не просто не любили и презирали так глубоко вместе, что не тратили уже ни на какие другие эмоции». Заветной мечтой Валентины Андроновны было не просто править «умами и душами упрямых 9 »Б«, но и общественным благом, поэтому она терпеливо ждала, пока ее школа окажется в руках «авантюриста», рассказывая о новом директоре школы. Но расстояние, на котором «Валендра» устанавливалась с классом, постепенно росло в пропасти, «дисциплина отрицания», тишина была полностью устранена, и она понимала эту боль. Класс решительно разорвал все контакты с классным руководителем, разорвал, ни скандалы, ни бунт, разорвал спокойствие и хладнокровие. Она стала чужой, чужой настолько, что даже перестала ненавидеть» [2].

Третий вид любимого учителя — прогрессивный. Эта идентичность характеризуется одновременным сочетанием консервативных идей (чтение и уважение традиций) и признанием и поддержкой новых разработок времени, открытием новых принципов, любовью к тому, что я делаю. Эти учителя характеризуются энтузиазмом к своей работе, живым движением души, яркостью и оригинальностью характеров, чувствительностью к людям, способностью понимать особенности детства и юности, делиться своими сомнениями, заботами и мыслями.

Необычным образом герой Паустовского рассказа «вода реки Лимпопо» работал с детьми. Его действия теперь можно отнести к концепции развивающегося образования, так как он не объяснил суть преподаваемого предмета, а работал на основе ассоциативного взаимодействия, вызывая интерес к предмету, вызывая эмоции, которые рождают сам этот объект. Например, вспоминая свое детство, писатель рассказывает, как бывший учитель географии Мезонинов показал волшебные бутылки с желтоватой водой, на которых были надписи: «вода

Нила», «вода реки Лимпопо», «вода Средиземного моря» и так далее — Волга, Рейн, Темза, озеро Мичиган и Мертвое море. Он рассказал мне, как он собирает воду из Нила возле Каира. — Смотри, — он встряхнул бутылку, — сколько в ней. Здесь процветала египетская культура. История К. Г. Паустовского имеет неожиданный конец. «Когда я учился в лицее, профессор психологии, рассказывая нам о продуктивной силе воображения, вдруг спросил: — помните Карпунова о его воде из разных рек и морей? — Ну, конечно! мы ответили. — Прекрасно помним. — Итак, я могу сказать вам, что бутылки были с самой обычной водопроводной водой. Вы можете спросить, почему Черпанов лгал вам? Он справедливо полагал, что именно этим путем вы придаете импульс своему воображению. Это очень ценится. Много раз он говорил, что человек отличается от животных способностью к воображению. Воображение создало

искусство, оно расширило границы мира и сознания и дало жизнь собственности, которую мы называем поэзией» [3]. Уместно ли сейчас изучать такие литературные произведения? Кажется бы, сейчас существуют образовательные стандарты для подготовки будущих педагогов, что педагогика вот-вот достигнет своего совершенства, но это действительно так? Для этого мы провели небольшое социальное обследование среди школьников 6 и 11 классов. Согласно результатам мини-исследований, мы обнаружили, что эти работы помогают студентам адаптироваться к работе с различными типами учителей, поскольку три типа, описанные ранее, существуют, и по сей день, несмотря ни на что. Со временем преобладающее число учителей можно отнести к разряду прогрессивных учителей, что может только радовать. Именно поэтому нужно развивать педагогику, как современную и прогрессивную науку.

Литература:

1. Антон Павлович Чехов. Человек в футляре. Рассказ — АСТ, АСТ Москва, 2005.
2. Борис Львович Васильев. Завтра была война. Проза — Вагриус, 2007.
3. Вода из реки Лимпопо. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://online-knigi.com/page/210133>

Синтаксические особенности текста в жанре комментария

Танабаева Индира Рашидовна, студент магистратуры
Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова (Казахстан)

Статья посвящена исследованию синтаксических особенностей жанра комментирования в виртуальном пространстве как самого распространенного и интенсивно используемого в настоящее время ресурса для получения информации и общения современных людей.

Ключевые слова: комментарий, жанр, интернет-общение, синтаксис.

Интернет как культурное явление представляет собой не только мировой информационный архив, но также дает начало интернет-коммуникации, изучение разнообразных граней которой приобрело сегодня достаточно сильную значимость. Новизна явления, недостаточная изученность и проработанность вопроса обуславливают интерес филологов, социологов, лингвистов и психологов к данному феномену.

«Изменение потребностей общества способствует появлению новых жанров, эти изменения не обошли стороной и виртуальный мир. Одним из используемых во Всемирной паутине типом текста является комментарий. Комментирование волнующих или интересующих виртуальных тем позволяет высказать индивидуальное мнение об определенном феномене без постороннего вмешательства» [4, с. 20]. Данная статья посвящена исследованию стилистических особенностей такого жанра виртуального дискурса.

«Интернет-комментарии ассоциируются, прежде всего, с произвольными пользовательскими комментариями

(иначе, отзывами), представляющими собой выражение мнения интернет-пользователя на тот или иной веб-контент. В русскоязычном виртуальном общении широко функционирует лексема »коммент« (от англ. to comment), которая уже обрела свое словарное закрепление» [5, с. 47].

Материалом для исследования послужили более 500 комментариев, принадлежащих субъектам разных возрастных, гендерных и социальных групп и размещенных в сегменте социальной сети Instagram. Рассмотрим выявленные нами особенности, анализируя построение предложений, использование специальных языковых единиц и пунктуацию, характеризующий синтаксис комментирования в данной социальной сети.

Исследуя построение предложений, мы обнаружили, что закономерностью является преобладающее использование простых распространенных предложений, нежели сложносочиненных: «Your haircut is great!», «I agree with this post», «This photo seems photoshopped? I'm not sure? What do you think?»,

«Literally who can relate to this?», «How am I just now seeing this?», «Basically you look like your mother here», «I can't. This post is so funny», «I liked this photo seven times. It's too fire!». Более четверти проанализированных комментариев — неполные, причем чаще всего отсутствует существительное или глагольный компонент: «Too beautiful», «So sweet», «Can't relate», «To be honest, not true», «Promotion anyone?», «What that?» и так далее. Однако отсутствие существительных или глагольных основ не делает предложение непонятным, пропущенные словами можно легко распознать, и их неиспользование не делает фразы маловразумительными. Так, к примеру, в комментарии к фотографии пользователя «Too cute!» можно понять, о ком идет речь, и пропущенные слова «you are» сами собой очевидны. Комментарий «can't relate» используется без существительного, но читающим и так понятно, что речь идет о самом человеке, написавшим комментарий, то есть пропущенное местоимение «I» является само собой разумеющимся. Для того чтобы собеседник с легкостью мог воспринимать комментарий, предложения не должны быть чрезмерно длинными, поэтому в виртуальном общении активно используются сокращенные предложения, посредством использования коротких слов и предложений, не отягощенных сложными словосочетаниями. В виртуальной коммуникации немаловажным аспектом является избегание перегруженности текста. «Чем упрощеннее построен текст, тем лучше получатель сможет воспринять информацию, а, следовательно, наиболее правильно отреагировать на неё» [1, с. 81]. От этого и ответные реакции на комментарий также в большинстве случаев являются короткими и неполными: «yes» (вместо «yes, I am») или «no» («no, I am not», «thank you», «don't think so», «pretty sure», «probably» и т.п.

Следующей особенностью в интернет-комментировании является частое количество использования знаков препинания, таких как восклицательный и вопросительный знаки, которые выражают эмоциональную окраску печатающего текст: «You look great!!!», «Omg!!! I love this photo!!!!», «What???? I can't believe it's true!!!», «Damnnnn!!!! This post is relatable!!» Употребление двух или более знаков препинания свидетельствует об усилении эмоциональности высказывания.

«В виртуальном комментировании роль восклицательных, либо вопросительных знаков часто выполняют так называемые «смайлы», использующиеся для передачи эмоционального состояния автора, комментирующего той или иной пост» [2, с. 53]. «Смайлики» (от англ. слова smiley — улыбающийся), которые в английском языке называются «emojis» или «emoticon» (переводится как «эмоции», которые также используются как обозначения в русском языке). Так как в виртуальном общении мы не можем показать свои эмоции, чувства или отношение к той или иной информации, в виртуальной коммуникации были созданы своего рода «заменители», способствующие хотя бы отчасти компенсировать отсутствие

ассоциативных средств. Эти «компенсаторы» или «заменители» были названы смайликами. Примеры смайликов:

:-) означает радость или улыбку,

:-(— печаль или неодобрение,

;-) — подмигивание,

:-O — удивление,

:-* — поцелуй

:-D — радость и т.д.

Рассмотрим пару примеров смайликов в комментариях: «Thanks for understanding:»), «Woah, great capture!!:-O», «Love ya, babe:*» «I'm so devastated because of these news:(». Существует множество смайликов, означающие ту или иную эмоцию. В настоящее время эмоции вошли в повседневный обиход письменного общения. Смайллы направлены на описание того, как пользователь ощущает себя в электронном сообществе. Особая система пунктуации и орфографии участвует в создании дополнительной стилистической нагруженности текста и указывает на «живую», яркую в выборе языковых средств личность коммуниканта.

В интернет-комментировании отмечается частое использование восклицательных конструкций, начинающихся со слов What (a), How, к примеру: What a good shot you've made, How lovely, Damn that looks awesome. Отсутствие восклицательного знака в предложенных примерах является оправданным и закономерным, это обусловлено принципом языковой экономии, поскольку сама конструкция уже является восклицательной.

Общезвестным является тот факт, что в разговорной речи часто пренебрегают грамматическими правилами, что также свойственно и виртуальному общению. Проанализировав сообщения в виртуальном пространстве, можно смело говорить о наличии тенденции к сокращению многих грамматических форм. Например, из всей системы английских времён в основном употребляются только времена группы Simple, даже если это грамматически неверно, пониманию сообщений это не препятствует. Например, использование Past Simple «I met him today», хотя грамматически правильнее будет использовать Present Perfect «I have met him today» или в предложении «I'm learning english for 6 years» используется Present Continuous, хотя вернее будет использовать Present Perfect Continuous «I have been learning English for 6 years». В русском же языке нет столько продолжительных времен, и поэтому русскоговорящие участники виртуального общения не делают ошибок и изменений времен во время коммуникации. Даже если мы переведем предыдущее предложение «I met him today» и «I have met him today» с английского на русский, то получим один и тот же перевод этих двух предложений «Я встретил(а) его сегодня».

«Английский — это аналитический, а не флективный язык, поэтому английское предложение обладает строгим фиксированным порядком слов: подлежащее, сказуемое, дополнение и обстоятельство» [3, с. 21]. Отсутствие подлежащего в английском предложении означает пове-

лительное наклонение, но несмотря на это подлежащее часто пропускается во время комментирования, в ситуациях, когда контекст достаточно широк для адекватного понимания: «Don't agree with this statement», «Think it's funny?», «Didn't know you are such a creative person!» и т.п. В указанных предложениях не хватает личных местоимений я (I) и ты (you), но собеседник намеренно опустил его, ведь получателю сообщений и так будет понятно, о ком идет речь в этом предложении.

Сокращение слов и словосочетаний или аббревиатур стало обычным делом в виртуальном коммуникативном пространстве, особенно в неофициальном общении между собеседниками (например, форумы, чаты и блоги), так как сокращения помогают быстро отвечать и печатать, не затрачивая много времени и энергии, но для того, чтобы сокращения были понятными обеим сторонам, в каждом языке были созданы определенные сокращения, понятные носителям языка. Использование сокращений помогает заменить длинные слова или выражения. В Интернете же использование популярных аббревиатур экономит время на набор текста. К примеру: ASAP — as soon as possible, ttyl — talk to you later, thnx — thank you, omw — on my way, tho — though, btw — by the way, tbh — to be honest, smth — something, y — why, dunno — don't know и так далее.

В англоязычном виртуальном комментировании часто опускаются служебные слова, не имеющие собственного лексического значения, такие как вспомогательные глаголы (вопросительные и отрицательные предложения)

и артикли. Кроме того, часто сохраняется прямой порядок слов в вопросительных предложениях вместо положенного обратного, то есть используются диспозитивные формы текста (Want to take a picture of me too? (грамматически правильное предложение — Do you want to take a picture of me too?), «How you been doing lately?» («How have you been doing lately?»)). Изменение нормативного порядка слов наблюдается в рамках класса восклицательных и нейтральных предложений: «dude, it's internet» (опускание определенного артикля «the»), «this photo really ten years ago (пропущена грамматическая конструкция »was made«). К тому же наблюдается инверсия с целью эмфатического усиления значения: »Never before have I seen such a cutie" (сравнительно эмоционально нейтральная конструкция данного предложения — I have never seen such a cutie before). Несоблюдение грамматических правил, очевидно, но в то же время, это уже стало общеизвестной и повсеместно принятой спецификой Интернет-общения, поэтому подобные ошибки не препятствуют адекватному пониманию собеседников в процессе виртуального общения.

Таким образом, комментарий в виртуальном пространстве присущи множество стилистических особенностей, таких как опускание членов предложения, использование неполных предложения, симплификация текста, чрезмерное использование знаков препинания, для выражения эмоций и чувств. В общем можно сделать вывод, что стилистические особенностей используется для укорачивания и упрощения текста в виртуальном дискурсе.

Литература:

1. Галванова О. Е. Коммуникативный жанр как методологический концепт изучения форма социального взаимодействия // Социологические исследования. — М., 2010. — 71 с.
2. Дахалаева Е. Ч. Интернет-комментарий и интернет-отзыв: параметры жанрового разграничения. Современные проблемы науки и образования. — Улан-Удэ: Академия Естествознания, 2014. — 97 с.
3. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. — Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. — 95 с.
4. Тертычный А. А. Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход. — М.: Изд-во «Гендальф», 1998. — 105 с.
5. Тертычный А. А. Жанры периодической печати. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 54 с.

Библейские реминисценции в поэзии Н. В. Крандиевской-Толстой

Феоктистова Дарья Владимировна, студент магистратуры
Воронежский государственный педагогический университет

Основной проблематикой русской литературы всегда являлись вечные вопросы бытия. В творчестве многочисленных именитых поэтов и писателей прослеживается осмысление сущности и положения человека в мире, духовность, православная традиция, ориентация на христианское мировосприятие. Свое начало древнерусская литература берет именно от православных на-

зидательных поучений, богослужебных текстов, через которые в большей мере познавалось Священное Писание. Можно сказать, что русская литература имеет «христианское основание». И. А. Есаулов в своей статье «Духовная традиция в русской литературе» пишет: «В русской литературе XIX–XX вв. христороцентризм проявляет себя как прямо, так и, гораздо чаще, имплицитно: автор-

ской духовной, этической и эстетической ориентацией — не всегда рационализируемой и осознаваемой — на личность Христа: слишком жива еще в культурной памяти установка древнерусской словесности на «подражание» Христу [5]. А в связи с этим становится понятна насыщенность литературных произведений библейской символикой и тематикой, всегда особые нравственные требования к главным героям, их соответствующий тернистый путь, переосмысление вопросов бытия, добродетелей, тема юродства, многочисленные цитаты, реминисценции, параллели, парафразы. «Глубинная, тесная и никогда не прерывающаяся связь с Новым Заветом — главное, что конституирует единство русской культуры в целом» [5]. Чаще всего поэтам и писателям свойственно трепетное отношение к национальному духовному наследию, а даже если встречаются вольнодумцы и богоборцы, то в конечном итоге это лишний раз доказывает, что христоцентричность проявляется во всей мере, но бывают и более интересные, глубинные переживания творческой личности, когда происходит коренное переосмысление истинных ценностей жизни, да и самой жизни. И тогда открывается небывалая потребность разговора с Богом, у поэтов рождаются потрясающие подражания молитвам, парафразы, библейские циклы. Многолика и разносторонне развита библейская поэтика.

В творчестве Н. В. Крандиевской-Толстой мы также встречаем библейские реминисценции, символику, обращения, переосмысление. Творчество этой поэтессы крайне автобиографично, ее лирика является дневником в стихах, каждое событие она невольно запечатлела, так что определенный цикл относится к соответствующему периоду жизни. Поэтому особенно интересным для анализа является цикл «От лукавого», в котором отчетливо видны явные отсылки к библейскому тексту и чувствуется эволюция отношения к миру духовного, которое в процессе жизни преобразуется.

Реминисценция как один из видов цитирования представляет собой «не буквальное воспроизведение, невольное или намеренное, чужих структур, слов, которое наводит на воспоминания о другом произведении» [2, с. 506]. Основной целью цитаты в целом является возбуждение в сознании читателя тех или иных ассоциаций и отсылок, впечатлений для формирования целостной смыслообразующей картины. И. В. Фоменко подчеркивает, что «основное значение лежит не на точности, а на функции цитаты» [2, с. 507]. Распознавание цитаты актуализирует некоторую переключку текстов, которая наполняет, делает более насыщенным и живым авторский текст, расширяя смыслообразующие грани. Вплетая цитаты, реминисценции и аллюзии в свой текст, автор не только обогащает его, но и вступает в многомерный диалог с использованным источником, его автором и всем его творчеством.

В отношениях Библии и русской литературы, указанной христоцентричности, устоявшейся национальной религиозно-духовной традиции реминисцентный уровень

особенно четко обозначает устойчивость христианских истин не только на бытовом уровне, но и в истории, искусстве и культуре в целом. В данном случае читателю не приходится погружаться в особый контекст для узнавания реминисцируемых строк, поскольку знание священной истории свойственно любому воспитанному, интеллигентно развитому и культурному человеку. Известные поэты и писатели (А. Ахматова, И. Бунин, Б. Пастернак, А. Тарковский, А. Блок, А. Пушкин и др.) достаточно часто обогащали свои тексты за счет библейских отсылок.

Для нас представляется важным определить функциональную значимость использованных библейских реминисценций, символов и мотивов в творчестве Н. В. Крандиевской-Толстой (на примере цикла «От лукавого» и других ярких проявлений библейской поэтики), а также систематизировать и обобщить отнесенность автобиографической данности ее творчества к национальной духовной традиции.

В цикле стихов «От лукавого» Н. В. Крандиевская-Толстая затрагивает библейский сюжет. Цикл состоит из 14 стихотворений. Заглавие «От лукавого» — это первое, на что обращает внимание читатель и формирует определенное представление, отношение. Заглавие, проходя через весь цикл, определяет целостность цикла, связывает все стихотворения, будто нанизывая на нить. Первостепенно заглавие цикла «От лукавого» указывает на отправную или опорную точку. Это впечатление подтверждается в первом стихотворении: *«Не окрылить крылом плеча мне правого, / Когда на левом волоку грехи. / Не искушай, — я знаю, от лукавого / И голод мой, и жажда, и стихи»* [3, с. 72].

В данном стихотворении мы видим, что поэт далеко не пророк, не посланник Бога, а соратник дьявола, поскольку дар преподнесен «от лукавого». Открыто поэтесса заявляет об inferнальной отнесенности своего предназначения, своего пути: *«Не ангелом-хранителем хранима я, — / Мечта-кликуча за руку ведет, / И купина твоя неопалимая / Не для меня пылает и цветет. / Кто говорил об упоенье вымысла? / Благословлял поэзии дары? / Ах, ни одна душа еще не вынесла / Бесследно этой дьявольской игры!»* [3, с. 72].

Создается впечатление, что покровитель поэтов не Бог, и все, кто писал и пытался понять свое вдохновение и свой дар, талант претерпели последствия, влияние потусторонней силы. Дар не дается просто так, дар поэта как следствие человеческого выбора в пользу грехопадения, принятых искушений, страстей. Также в данном стихотворении мы видим первые реминисценции, отсылки к библейским сюжетам: лукавый (Матфей 6:13), Ангел-Хранитель (Даниила 6:20–23; 4 Царств 6:13–17, Деян 7:52–53; Луки 1:11–20, Матфей 1:20–21, 18:10; Деян 8:26, Бытие 21:17–20; 3 Царств 19:5–7, Евреям 1:14), Неопалимая Купина (Исход 3:2)[1].

И в дальнейшем в стихотворениях указываются следующие библейские символы и реминисценции: *«Когда архангела труба / Из гроба нас подымет пенем»* [3,

с. 74]. Труба Архангела — выражение, пришедшее из Откровения Иоанна Богослова (Апокалипсиса) (8–11) [1, с. 1609], в котором рассказывается об ангелах, грозно трубящих перед Страшным судом. «*И там, на берегах реки, / Где рай цветет нам уготованный*» [3, с. 74]. Упоминание Рая есть как в Ветхом завете Библии — Эдем (Бытие 2:8–17), так и в Новом завете (Евангелии), где Рай — это Царствие Небесное (Матфей 6:9–12, 33) [1]. «*Мы сядем рядом, в стороне / От серафимов, от прославленных*» [3, с. 74]. В христианстве *серафимы* — это высший ангельский лик, славящий Бога (Исайя 6:2–3) [1, с. 708]. Используя данные символы, поэтесса запускает процесс ассоциативного механизма, в ходе которого происходит осознание того, что речь идет уже о потустороннем мире, о месте, где рядом Бог, о рае (как его представляет лирическая героиня, опираясь на евангельскую историю). В другом стихотворении лирическая героиня, не сомневаясь в нескончаемости будущей жизни, рассуждает об ее начале и приходит к выводу, что земная жизнь относительна, она начинается и заканчивается вечностью: «*Но нет конца ей, вдаль бегущей... / И я, раздумьем жизнь дробя, / На миг и в прошлом, как в грядущем, / Теряю в вечности себя!*» [3, с. 73]. Лирической героине Н. В. Крандиевской-Толстой свойственны представление и размышления о вечной жизни, которую проповедует православное христианство, и здесь видно не только проникновение библейского сюжета в лирику, но и глубинные размышления о всем человеческом бытии. Это подтверждается и в последующих стихотворениях, где есть не только надежда на вечную жизнь и спасение, но и на вечную любовь, стремление к ней, как высшему дару, несмотря на собственное недостойство: «*О, будь, любовь неумолима / Ко мне, надменнойшей из дев! / Твоих небесных своеволий / Возжаждала душа моя!*» [3, с. 75].

Одно из самых ярких стихотворений в данном цикле, написанное в Одессе в апреле 1919 года, насыщено не только отсылками к «лукавому», но и литературными, и историческими реминисценциями, в результате чего возникает красочное «многоголосье» [2, с. 509]. Сводя несколько сюжетов в один, создавая некий фон, Н. В. Крандиевская-Толстая обнажает духовную жизнь лирической героини, показывая разносторонность действия нечистой силы: «*Фаусту прикидывался пуделем, / Женицной к пустынноку входил, / Простирал над сумасшедшим Врубелем / Острый угол демоновых крыл. / Мне ж грозишь иными приворотами, / Душу испытываешь красотой, / Сторожишь в углах перед киотами / В завитке иконы золотой. / Закипаешь всеми злыми ядами / В музыке, в преданиях, в стихах, / Уязвляешь голосами, взглядами, / Лунным шаром бродишь в облаках. / А когда наскучит сердцу пениться, / Косу расплету ночной порой, — / Ты глядишь из зеркала смиренницей — / Мною, нечестивою, самой*» [3, с. 79]. Прежде всего, бросается в глаза влияние «лукавого» на литературные, исторические личности и саму лирическую

героиню, которая рассказывает о своих страстях, слабостях и будто подвергается этой силе. Но если вспомнить евангельский сюжет об искушении Иисуса Христа дьяволом в пустыне, то мы понимаем, что основной смысл конкретного стихотворения отсылает нас к определенному периоду земной жизни Богочеловека. Во многом это символизирует духовную борьбу каждого православного христианина как в мире, так и в монастыре, человек постоянно подвергается испытаниям нечистой силы. А основная цель жизни — стремление ко Христу, выполнение Божьих заповедей, жизнь в любви и смирении, терпении и кротости, а значит, борьба со злом, «лукавым». И здесь название цикла приобретает двусмысленное значение: «От лукавого» в значении точки отсчета, опоры или в значении защиты от нечистой силы.

Рассуждая о духовной борьбе, в нескольких стихотворениях цикла лирическая героиня говорит и христианских добродетелей: любви, вере, надежде, радости. С течением жизни многое меняется, главная героиня отказывается от беззаботной радости и выбирает узкий и трудный путь духовной борьбы: «*Очарованье пустыяков! / Я их забыла. Труден путь. / Мой груз мне душу тяжело давит, / И мысль, мешая отдохнуть, / Моею жизнью ныне правит. / И тяжким шагом, не спеша, / Как труженник в толпе блаженной, / Проходит ношею священной / Загроможденная душа*» [3, с. 80]. Трудно не обратить внимание на возникающую ассоциацию, связанную с отсылкой к нагорной проповеди Христа, где впервые мы слышим заповеди блаженства, которые в процессе формирования богослужебных текстов входят в Литургию, и не могут быть не знакомы Н. В. Крандиевской-Толстой, поскольку ее бабушка была достаточно религиозна и брала внучек (будущую поэтессу с сестрой) в храм.

Духовная борьба всегда обнажает основную цель и говорит о стремлении к Богу, а не к «лукавому», что вновь подтверждает мысль о двусмысленном значении определяющего заглавия.

Дважды лирическая героиня обращается к образу Евы, грехопадению. В первом случае речь идет вновь о духовной борьбе, искушении, сострадании, раскаянии, сокрушении сердца: «*Такое яблоко в саду / Смуцало бедную праматерь. / А я, — как мимо я пройду? / Прости обеих нас, создатель!*» [3, с. 81].

А в другом стихотворении затрагивается начало библейской истории, грехопадение, запретный плод, стыд, наказание, изгнание и смерть: «*Яблоко, протянутое Еве, / Было вкуса — меди, соли, желчи, / Запаха — земли и диких плевел, / Цвета — бузины и ягод волчьих. / Яд слюноюпенной и зловонной / Рот обжег праматери, и новью / Побежал по жилам воспаленным, / И в обиде божьей назван — кровью*» [3, с. 82].

После грехопадения люди стали убивать друг друга, проливать кровь, стыдиться и завидовать. Предательство, совершенное Евой, было спровоцировано змеем,

яблоко, «протянутое Еве» — «от лукавого». Заглавие изначально нацеливает нас на определенное восприятие и связывает все стихотворения цикла в одно целое. От стихотворения к стихотворению просматривается не только переосмысление предназначения человека через библейскую призму, воспевание главнейших добродетелей, но и создается яркий исповедальный характер всего цикла, в котором возможно усмотреть основные переживания лирической героини. Так возникает некий диалог с Богом, обращение к Нему, и в стихах предчувствуется молитвенное начало. В последующих циклах еще не раз встречаются библейские реминисценции, но наиболее ярко Н. В. Крандиевская-Толстая конституирует духовность своей поэзии в цикле «В осаде», который посвящен блокаде. Став реальным свидетелем и участником исторических событий, поэтесса пишет блокадный дневник в стихах, главным качествами которых становится самопожертвование, преданность, верность. Жертвенная любовь заложена в основу Нового Завета, искупительной жертвой является Сам Христос, который омывает Своей Святой кровью грехи человечества и благословляет всех через апостолов причащаться Телом и Кровью Христовой: «сие творите в Мое воспоминание» [1, с. 1010], «во оставление грехов и жизнь вечную». Таинство Святого Причащения является главным таинством церкви Христовой. Так, мотив искупительной жертвы пронизывает весь цикл «В осаде» и является ведущей идеологической данностью. В одном из стихотворений поэтесса особенно ярко касается этой темы: «Подымают к небу чашу, / Молят, чашею грозя: / Причаститесь кровью нашей, / Ею брезговать нельзя!» [3, с. 177]. Отказываясь покидать Ленинград, «город мой, / Венчанный трауром и славой» [3, с. 134], Н. В. Крандиевская-Толстая касается и библейской истории Ветхого Завета, отказываясь повторять поступок Исава: «Нет! Это значило б предать / Себя на вечное сиротство, / За чечевицы горсть отдать / Отцовской крови первородство» [3, с. 135].

В данном цикле обращение к христианским ценностям становится более искренним, поскольку в ранней лирике

наблюдается более «бытовое» православие, а с течением времени, переживая определенные события, Н. В. Крандиевская-Толстая переходит к исповедальному, а затем и к жертвенному духовно-нравственному устроению.

Н. В. Крандиевская-Толстая, воплощая в художественных образах личное мировосприятие, использует библейский сюжет, где характеризует дар поэта как ношу «от лукавого», как испытание за грехи. Вникая в цикл «От лукавого», анализируя знаки, коды и межтекстовые связи, мы усмотрели сложную духовную борьбу лирической героини, отказ от беззаботной и бессмысленной радости в пользу смиренного принятия ноши, стремления к христианским добродетелям. В контексте всего цикла и библейского сюжета заглавие приобретает многоплановое значение. «От лукавого» — в значении точки отсчета, опоры, изначального, производящего, а также в значении защиты, духовной борьбы с нечистой силой в ходе стремления к вечной жизни. В дальнейшем лирика поэтессы раскрывает глубинные процессы духовности. Свойственный Н. В. Крандиевской-Толстой исповедальный характер всего творчества особенно ярко предстает в контексте библейских реминисценций.

Итак, функциональную значимость использованных библейских реминисценций, символов и мотивов в творчестве Н. В. Крандиевской-Толстой имеет обогащение лирики за счет внешнего и имплицитного использования библейских символов, что раскрывает миропонимание автора, драматизирует исторические события за счет демонстрации обретения вечных христианских ценностей, показывает черты русского православного человека и подтверждает взаимосвязь библии и русской литературы (даже в творчестве «второстепенных поэтов»). Автобиографическая природа творчества поэтессы связана с национальной духовной традицией обращения к библейским образам. Особенностью лирики Н. В. Крандиевской-Толстой стало то, что библейские и собственно авторские поэтические образы, объединяясь, представляют «сюжетное сходство», позволяющее понять и конкретную «трагедию личности», и общий «народный мир» [4, с. 225].

Литература:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета — М.: Московская Патриархия, 1990 год. — 1615 с.
2. Введение в литературоведение: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования/под ред. Л. В. Чернец. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 720 с.
3. Крандиевская-Толстая Н. В. Дорога: стихотворения / Н. В. Крандиевская-Толстая; авт. предисл. В. Катаев. — М.: Худож. лит., 1985. — 287 с.
4. Шпилева Г. А. Динамика прозы Н. А. Некрасова. Монография / Г. А. Шпилева. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 2006. — 272 с.
5. Есаулов И. А. Духовная традиция в русской литературе. — URL: <http://jesaulov.narod.ru/Code/articles.html>

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 16 (254) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 01.05.2019. Дата выхода в свет: 08.05.2019.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.