

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



14²⁰²⁰
ЧАСТЬ I

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (304) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдюк 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
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаета 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)
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Томас Стернз Элиот* (1888–1965), американо-британский поэт, драматург и литературный критик, представитель модернизма в поэзии.

Томас Стернз Элиот появился на свет в Сент-Луисе (Миссури, США) в богатой семье президента промышленной компании. С 14 лет под влиянием поэзии Омара Хайяма он начал писать стихи. По окончании Гарвардского университета Элиот стал работать в журнале «Харвард адвокат», где и начал публиковать свои произведения. С началом Первой мировой войны он уехал в Англию и прожил большую часть жизни в этой стране, работая банковским служащим, школьным учителем, а потом и профессором литературы. Сначала Элиот поселился в Лондоне, затем переехал в Оксфорд.

Из интервью Марины Ефимовой на «Радио Свобода» (внештатный обозреватель): «Элиот был очень высокий, очень красивый, изящный молодой человек, постоянно и нервно куривший французские сигареты. Он был широчайше образован, широчайше начитан и владел в совершенстве французским, немецким, греческим и латынью. В 25 лет Элиот знал и понимал мировую поэзию и литературу настолько, что почти сразу по приезде в Англию сблизился с кругом Вирджинии Вулф. Он так разбирался в философии, что Бертран Рассел стал его ближайшим другом. Он так творчески и серьезно относился к религии, что ему покровительствовал и часто беседовал с ним глава Лондонской католической церкви. При всем том юный Элиот многое презирал. Например, бездарность, бескультурие, безродность. Он мечтал стряхнуть с себя американский провинциализм и стать настоящим англичанином. Словом, при всех своих замечательных качествах юный Элиот был снобом. А при всем своем снобизме он был невероятно робок в общении с людьми, особенно с женщинами».

В 1915 году началась поэтическая карьера Элиота, и в том же году он встретил Вивьен Хейвуд. Они поженились. Однако вскоре выяснилось, что Вивьен страдала гормональным заболеванием, которое сказывалось на ее психическом состоянии. Непростые отношения в семье делали их брак тяжелым испытанием для обоих, что не могло не отразиться на творчестве поэта. Спустя более десяти лет они все же развелись. В возрасте 68 лет Томас женился на своей бывшей секретарше Валери Флетчер.

Лирика Элиота издавалась в литературном американском журнале «Литтл ревью». Наиболее значительные произведения ранних лет вошли в книгу «Любовная песня Альфреда Пруфрока», воспринятую современниками как манифест англо-американского модернизма. Вскоре вышел его сборник

«Стихи». В 1922 году Элиот опубликовал свое самое значительное произведение — поэму «Бесплодная земля», воплотившую послевоенные настроения «потерянного поколения» и богатую библейскими и дантовскими аллюзиями.

Элиот был также видным критиком. Его статьи публиковались в различных периодических изданиях. В 1920 году вышел сборник его эстетических работ «Священный лес». Поэзию классицизма и романтизма Элиот в основном отвергал как воплощающую dissociation of sensibility, то есть расхождение рассудка и чувства. Элиот резко противопоставлял разум и чувства, считая, что поэзия не должна обращаться к ним напрямую. «Поэзии не следует ни выражать эмоций своего творца, ни возбуждать их в слушателе или читателе». Поэзия — «это бегство от эмоций, не выражение личности, а бегство от личности».

Трудно себе представить, но именно этот рафинированный и трагический поэт создал сборник стихов о кошках, который он назвал «Учебник старого опоссума по котоведению». Именно этот сборник был превращен Эндрю Ллойдом Уэббером в знаменитейший мюзикл «Кошки».

Вплоть до своей кончины Элиот работал в известном издательстве Faber and Faber. Он также занимался переводами — перевел на английский поэму французского поэта Сен-Жон Перса «Анабасис». После смерти Йейтса и публикации поэмы «Четыре квартета» за Элиотом прочно закрепилась репутация крупнейшего живущего англоязычного поэта. Его раздумья о религии нашли отражение в поэме «Пепельная среда», выдержанной в более традиционном стиле, чем его ранние работы.

Элиота, как и его друга и литературного наставника Эзру Паунда, обвиняли в антисемитизме, однако он, в отличие от Паунда, всегда это опровергал. Письма Элиота, обнаруженные в 2003 году, обнаружили, что Элиот на самом деле активно помогал еврейским беженцам из Австрии и Германии обустроиться в Англии и в США.

В 1948 году Элиот был удостоен Нобелевской премии по литературе «за приоритетное новаторство в становлении современной поэзии», он был награжден британским Орденом заслуг, а также французским орденом Почетного легиона и немецкой премией Гете Ганзейского союза. Премия Т. С. Элиота присуждается за лучший сборник новых стихотворений, впервые изданный в Великобритании или Ирландии, одноименная премия вручается и американским поэтам.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕМАТИКА

Шамрай А. А., Шамрай В. А.

Математическая модель распространения
коронавирусной инфекции..... 1

ФИЗИКА

Поезжалов В. М., Агеев Д. Н.

Измерители мощности лазерного излучения 5

ХИМИЯ

Sharipova H. T., Erkaev A. U., Babasodikov S. S.

Production of organomineral fertilizers on the
basis of nitric acid processing of high-carbonated
phosphorites of Central Kyzylkums and humic
acids 8

ПЕДАГОГИКА

Агаджанян Д. К.

Социальная дезадаптация младших школьников
как основная причина их коммуникативных
неудач12

Ганус М. А.

Актуальность использования службы
медиации в дошкольных образовательных
организациях13

Гаспаров А. А.

Чтение: предметные результаты на уроке
литературы15

Ильина З. С.

Специфика формирования личностных
универсальных действий на уроках английского
языка17

Колыганова М. В.

Краеведение как средство патриотического
воспитания старших дошкольников18

Константинова А. А.

Виды, функции, принципы воспитания
младших школьников на примере народной
педагогике20

Лазарева Г. Н.

Особенности коррекции фонематических
процессов у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи21

Лучина А. В.

Памятка для родителей. «Как и что читать детям
о Великой Отечественной войне»24

Пискунова И. В., Сошникова О. А.,

Черепова К. Г.

Реализация дистанционного обучения в период
мировой пандемии на платформе idroo.com26

Радченко В. А.

Актуальные проблемы духовно-нравственного
и социокультурного образования ребенка-
школьника в современной системе образования
Российской Федерации27

Рыбка А. В.

Активизация познавательной деятельности
учащихся на уроках русского языка и литературы
посредством ИКТ35

Санникова А. Н.

Методы оценки конкурентоспособности
и качества услуг учреждения дополнительного
образования.....37

Соколова Г. В., Баркова Л. П.

Как помочь ребенку быстрее адаптироваться
в детском саду40

Табачкова А. С., Артеменко С. И.

Интегрирование уроков биологии и ОБЖ
в «Новотаволжанской СОШ» как фактор
здоровьесбережения подростков41

Федотова О. А., Родионова А. О.

Малые формы фольклора в системе речевого
развития у детей старшего дошкольного возраста
на занятиях в ДОУ43

Чернобровкина Е. П., Бошкетуева В. А.

Использование регионального компонента
в обучении чтению на английском языке
учащихся 7-х классов лингвистической
гимназии45

Шибинская А. С., Жиенбаева Н. Б.

Экспериментальное исследование развития
речевой активности младших школьников
с общим недоразвитием речи в процессе игровой
деятельности47

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА**Бухтеева Н. А.**

Особенности современной французской речи
и способы ее изучения.....50

Гаганова А. А.

Историческая основа производственного романа
и жанровая специфичность «образа свободного
труда»52

Гаспаров А. А.

Тип маленького человека как продолжение
русской классической литературы XIX века
в романе А. В. Иванова «Географ глобус
пропил».....57

Губарева С. А.

Изучение сленга французского языка59

Земцовская А. А.

Кавычки и их метатекстовая функция62

Nazarova A. N.

Language picture of mythologemes in heroic
epics.....63

Smirnova O. A., Popova S. N.

Some grammatical and semantic features of the
use of certain parts of speech in the English
language66

Турамуратова И. И.

Метафоры любви и смерти в испаноязычной
поэзии.....68

МАТЕМАТИКА

Математическая модель распространения коронавирусной инфекции

Шамрай Андрей Анатольевич, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Шамрай Валерия Андреевна, учащаяся 8 класса
ГБОУ г. Москвы «Пятьдесят седьмая школа»

Данная статья написана в 20-х числах марта 2020 г. в разгар пандемии коронавируса COVID-19, когда ее итоги в России и в других странах еще не были понятны. На примере исследования простой математической модели показаны возможные сценарии распространения пандемии в зависимости от мер государства, направленных на борьбу с ней.

Ключевые слова: единица времени, математическое моделирование, математическая модель, изоклина бесконечности, изоклина нуля, четверть поля, число заражений, константа, модель, число.

Введение

В государстве в единицу времени осуществляется множество случаев вирусного заражения и осуществляется государственная борьба с пандемией путем проведения множества антивирусных актов. Можно рассмотреть не число антивирусных мероприятий, а количество ресурсов (например, денег) выделяемых государством на борьбу с пандемией, при этом как модель, так и вытекающие из нее выводы не меняются.

Обозначения

C — число новых заражений в единицу времени.

P — число антивирусных мероприятий, проводимых государством.

Гипотезы.

1. Скорость роста числа новых заражений за единицу времени пропорциональна числу уже зараженных и числу антивирусных государственных мероприятий.

В терминах математической модели

$$\frac{dC}{dt} = aF_1(C) - bF_2(P)$$

Скорость увеличения или уменьшения числа антивирусных мероприятий, проводимых государством пропорциональна общей численности зараженных и темпу ее изменения.

В терминах математической модели:

$$\frac{dP}{dt} = dF_3(C) - eF_4\left(\frac{dC}{dt}\right)$$

В уравнениях a, b, d, e — положительные константы. F_1, F_2, F_3, F_4 — непрерывные функции.

Подробно будем рассматривать случай $F_1(C)=C, F_2(P)=P, F_3(C)=C, F_4\left(\frac{dC}{dt}\right)=\left(\frac{dC}{dt}\right)$.

Система обыкновенных дифференциальных уравнений будет иметь вид:

$$\begin{cases} \frac{dC}{dt} = aC - bP \\ \frac{dP}{dt} = dC - e\left(\frac{dC}{dt}\right) \end{cases}$$

Где $a, b, d, e = \text{const} \geq 0$.

Систему уравнений (1) удобно исследовать в плоскости переменных P и C сведя ее к одному уравнению:

$$\frac{dC}{dP} = \frac{aC - bP}{(d + ae)C - beP}$$

Уравнение (2) имеет особую точку $C=0, P=0$.

Изоклина 0: $C = \frac{b}{a}P$

Изоклина ∞ : $C = \frac{be}{d + ae}P$

Утверждение 1. Для первой четверти поля интегральных кривых C, P изоклина нуля (3) лежит выше изоклины (∞) так как для любых положительных величин $\frac{b}{a} > \frac{be}{d + ae}$

Заметим, что точки, соответствующие началу снижения числа заражений в единицу времени, лежит на изоклине 0 (3).

Собственные значения системы (1) являются решением уравнения:

$$\begin{bmatrix} a - \lambda & -b \\ d + ae & -be - \lambda \end{bmatrix} = 0$$

$$\lambda_{1,2} = \frac{be - a \pm \sqrt{D}}{2}, \text{ где } D = (be - a)^2 - 4bd$$

Получаем в зависимости от знака D три случая.

1. $D < 0$ $\lambda_{1,2}$ - комплексные числа с вещественной частью отличной от нуля, особая точка $C=0, P=0$ — фокус. На рисунке 1 прямая 1-изоклина нуля, 2 — изоклина бесконечности.

Наглядный вывод для данного случая: при заданном уровне заражения C государство вырабатывая стратегию борьбы, то есть выбирая P_1 определяется с целью борьбы. Если нужно, добиться, чтобы число заражений перестало расти то минимальное число антивирусных актов нужно выбрать $P_* = a / bC_*$. С течением времени система приходит к нулевому уровню новых заражений и конечными затратами на борьбу с пандемией.

2. $D > 0$ $\lambda_{1,2}$ - различные вещественные, положительные. Особая точка $C=0, P=0$ — узел.

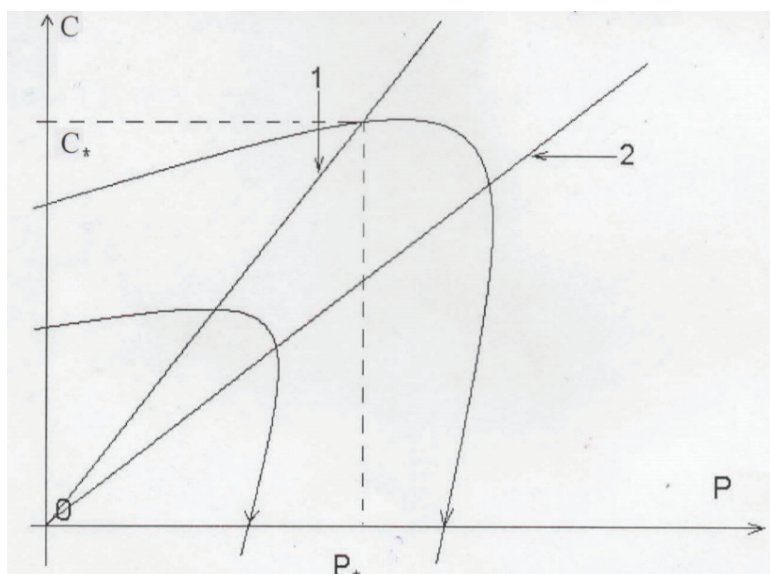


Рис. 1

В этом случае сепаратриса узла имеет вид:

$$C = \frac{a}{d + ae} P$$

Утверждение 2. В случае $a < be$ сепаратриса узла в первой четверти поля интегральных кривых C, P (для $C, P > 0$) лежит ниже изоклин 0 (3) и ∞ (4).

Картина интегральных кривых имеет вид:

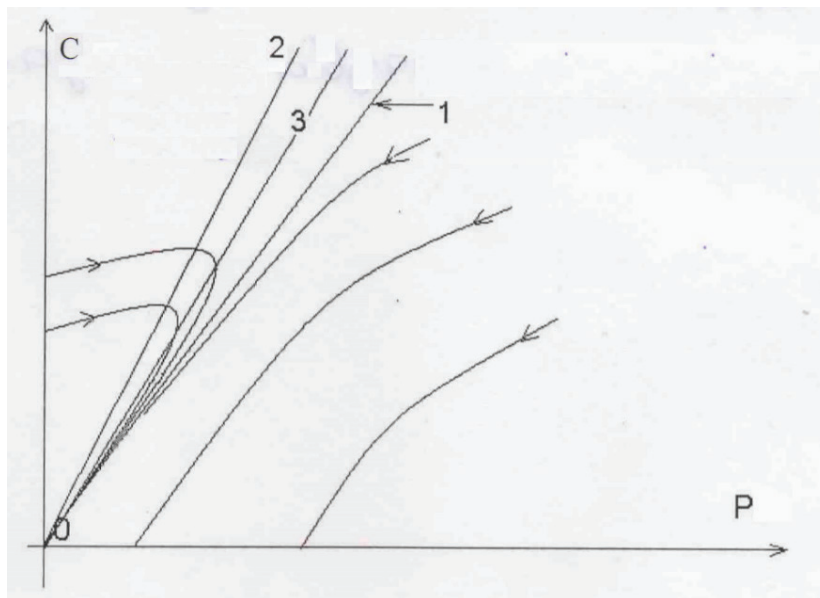


Рис. 2. 1 — сепаратриса узла, 2 — изоклина нуля, 3 — изоклина бесконечности

Из рисунка видно, что при любых начальных данных система приходит в точку $(0,0)$. Нулевой уровень новых заражений и нулевые затраты государства. Однако если государство выделяет недостаточно ресурсов на первом этапе, то на число заражений, все-таки сначала будет расти. Это случай инфекций с невысокой скоростью распространения (константа a из системы (1)).

Утверждение 3. В случае $a > be$ сепаратриса узла в первой четверти поля интегральных кривых C, P (для $C, P > 0$) лежит выше изоклин 0 (3) и ∞ (4). Картина интегральных кривых имеет вид:

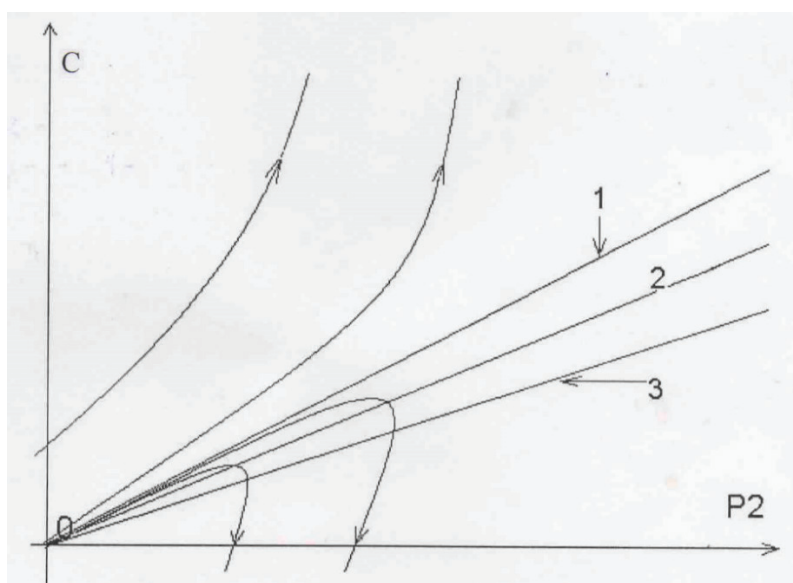


Рис. 3. 1 — сепаратриса узла, 2 — изоклина нуля, 3 — изоклина бесконечности

Этот случай наиболее реалистичен для нынешней пандемии коронавируса COVID-19. Новый, не изученный вирус, с возможностью быстрого распространения (константа a из системы (1)) и недостаточный эффект от мер государства против ее распространения (константа b из системы (1)) и недостаточная реакция на скорость распространения инфекции (константа e из системы (1)). Видно, что изоклины делятся не 2 вида. В первом случае государство изначально недооценив опасность (выделение недостаточных ресурсов на первом этапе) вынуждено постоянно увеличивать свои траты (это можно назвать «догоняющим» сценарием), однако это не позволяет избежать катастрофы (неограниченное увеличение числа новых заражений). Во втором случае, государство выделив достаточно средств (начальная точка будет лежать ниже сепаратрисы узла) приводит к тому что число заражений со временем стремится к нулю. То есть для реализации этого сценария государство должно в первый же момент проводить число антивирусных актов не менее

$$\text{чем } P = \frac{d + ae}{a} C$$

Отметим, что при $a=be$ значение D из (5) меньше нуля и особая точка — фокус. Мы подробно не рассматриваем этот случай, так как он имеет чисто математический интерес.

3. $D=0$ $\lambda_{1,2}=(be-a)/2$, особая точка $C=0$, $P=0$ — вырожденный узел. Все утверждения и выводы из предыдущего случая имеют место.

Выводы

Задача государства по борьбе с распространением пандемии коронавируса COVID-19 и других вирусных инфекций состоит в выборе стратегии поведения в сложившейся ситуации. Модель наглядно показывает, что для успешного противостояния распространению инфекции от государства требуется не только проведение антивирусных мероприятий (переменная P в модели (6)) сколько точная оценка реального положения дел: информации об общем числе зараженных (переменная C в модели (6)), об эффективности антивирусных мероприятий (константа b в модели (6)), особенности распространения вируса (константа a из модели (6)). Государство должно выстроить четкую систему реагирования на ситуацию (константы d и e в модели (6)). Все это позволит при затрате минимально необходимых ресурсов выполнить поставленную задачу. Например, ограничить число зараженных какой-то приемлемой величиной или полностью победить пандемию. Из рисунка (3) видно, что, даже имея огромные ресурсы если неверно оценить начальный уровень распространения инфекции не удастся избежать катастрофического сценария. Мы не приводим примеры из разных стран потому что ситуация развивается, и чем одна закончится для каждой конкретной страны, пока не известно. Но тем не менее уже очевидна неэффективность «догоняющего» сценария, когда государство в ответ на увеличение числа зараженных вводит новые меры, но не может прекратить разрастание пандемии.

Заключение

Основываясь на методологии математического моделирования применительно к проблематике распространения вирусной инфекции удается изучить различные сценарии заражения населения в зависимости от действий государства. При исследовании учитывалась зависимость скорости распространения инфекции от общего числа инфицированных в стране, активности государства по борьбе с пандемией. Мы не учитываем число выздоровевших, так как до сих пор точно не известно, приобретают ли они иммунитет, зависимость распространения вируса от природных условий, уровень сознательности населения и т. д. Все уточнения можно ввести в модель, однако, на основных выводах они не отразятся.

Литература:

1. Самарский А. А., Михайлов А. П. Математическое моделирование: Идеи. Методы. Примеры. — ISBN: 5-9221-0120-X. — М.: Физматлит, 2002. — 320 с.
2. Михайлов А. П., Шамрай А. А. Численное моделирование некоторых одномерных автомодельных течений идеального газа // Математическое моделирование. — 1998. — № 10:6. — С. 31–41.
3. А. П. Михайлов, В. В. Степанова, А. А. Шамрай. Существование и свойства автомодельных решений задачи коши для уравнений газовой динамики // Журнал вычислительной математики и математической физики. — 1996. — № 36:3. — С. 52–65.

ФИЗИКА

Измерители мощности лазерного излучения

Поезжалов Владимир Михайлович, кандидат физико-математических наук, доцент;

Агеев Денис Николаевич, студент магистратуры

Костанайский государственный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

В статье описаны методы измерения мощности лазерного излучения. Подробно рассмотрены наиболее распространённые способы, существующие сегодня, принцип работы которых базируется на преобразовании энергии излучения лазера в электрический ток, а также в тепловую и механическую энергии.

Ключевые слова: лазерное излучение, мощность, энергия.

Лазерная промышленность неуклонно развивается, применяя новые длины волн, более высокие мощности. Базовая технология измерения мощности и энергии лазера не изменилась за последние десятилетия. Существует три основных способа измерения мощности и энергии лазера.

Первым типом лазерного измерительного устройства является тепловой детектор, который измеряет количество тепла, проходящего через детектор, путем его теплового воздействия на матрицу термопар. Этот тип детектора работает следующим образом: когда лазерный луч падает на центральную область диска датчика, то тепло распространяется радиально к охлажденной периферии, как показано на рисунке 1. Поскольку общее количество тепла, проходящего через кольцо термопар, не зависит от размера или положения луча, то до тех пор, пока лазерный луч находится в области термопар, показания будут полностью независимы от размера и положения луча.

Измеритель тепловой мощности измеряет не абсолютную температуру датчика, а перепад температуры по всему датчику. Поэтому показания прибора совершенно не зависят от температуры окружающей среды. Если температура охлажденной периферии повышается, то соответственно повышается и температура внутренней части датчика, и падение температуры — следовательно, показания — остаются тем же самыми.

Тепловой способ измерения лазерного излучения практически не зависит от длины волны, достаточно надежен, поэтому является основой измерения мощности и энергии лазера. Однако он не может измерять повторяющиеся импульсы или очень низкие мощности и энергии.

Второй тип измерительного устройства — фотодиодный детектор, преобразующий свет, падающий на фотодиод, в электрический ток. Эти детекторы фотодиода основаны на полупроводниковом p-n-переходе. Когда фотоны света с энергией,

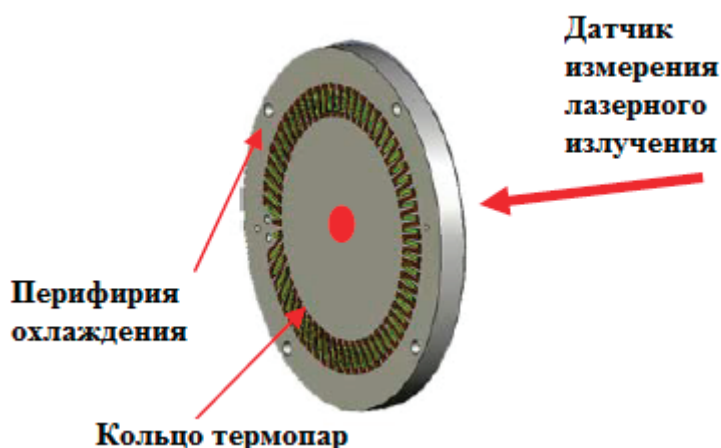


Рис. 1. Тепловой детектор

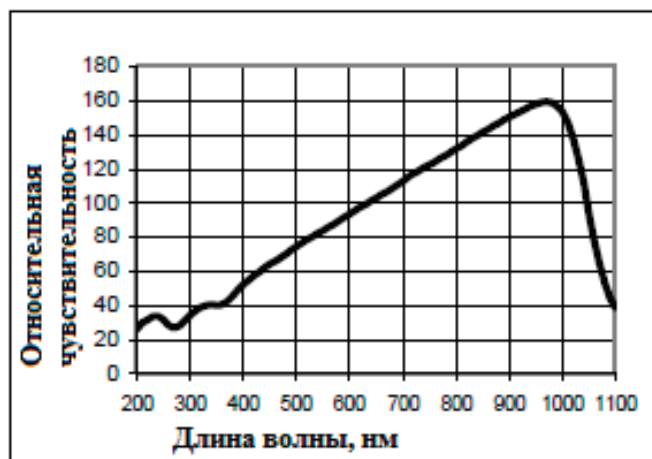


Рис. 2. Спектральная чувствительность

превышающей характеристическую энергию запрещенной зоны фотодиода, попадают в детектор, они создают электронно-дырочную пару, которая образует пропорциональный ток. Спектральная чувствительность такого детектора показана на рисунке 2.

Поскольку на каждый фотон образуется только один электрон, то чем короче длина волны, тем менее эффективен детектор (высокоэнергетичный фотон с короткой длиной волны образует столько же тока, сколько низкоэнергетичный фотон с большей длиной волны). На рисунке 2 видно, что с увеличением длины волны эффективность резко падает.

Фотодиодные детекторы достаточно чувствительны, имеют широкий динамический диапазон и высокую линейность при низких мощностях. Однако они очень сильно зависят от длины волны, как показано на графике, что требует калибровки в полном диапазоне длин волн. Они также насыщаются при низких мощностях, становясь нелинейными. Поэтому этот тип измерителя мощности в основном предназначен для низких мощностей. Без дополнительных фильтров, они линейны до нескольких мВт и с фильтрами они могут измерять до 3 Вт.

Третий тип детектора — пироэлектрический детектор, состоящий из кристалла, который поляризуется при нагревании. Эти детекторы работают следующим образом. Когда импульс света

попадает на поглощающую поверхность детектора, он нагревается и поляризует пироэлектрический кристалл, создавая таким образом равный и противоположный заряд на двух поверхностях детектора. Поверхность детектора металлизирована так, что заряд собирается на параллельном конденсаторе независимо от того, где лазерный луч попадает на поверхность. Заряд на конденсаторе, таким образом, пропорционален энергии импульса. После окончания импульса напряжение на конденсаторе считывается, и конденсатор разряжается электронным способом, чтобы быть готовым к следующему импульсу.

Пироэлектрические детекторы особенно могут быть применены для повторяющихся импульсов и могут измерять до тысячи импульсов в секунду. Они также довольно чувствительны, но не особенно долговечны и поэтому для более высоких энергий и мощности, Лазерный луч проходит через диафрагму, которая помещается перед кристаллом датчика, чтобы снизить энергию на пироэлектрическом кристалле.

Четвертый тип — это пьезомоторные измерители мощности лазерного излучения. Излучение падает на тонкую приемную металлическую пластину и соответственно давит на нее. Давление измеряется чувствительным преобразователем. Самое широкое применение имеют крутильные весы — является классическим прибором для измерения сверхмалых сил.

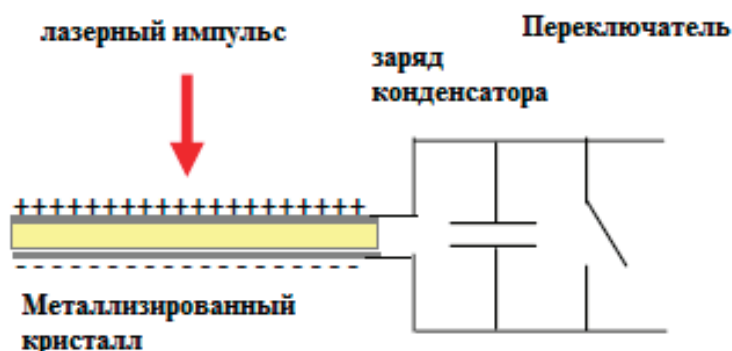


Рис. 3. Пироэлектрический детектор

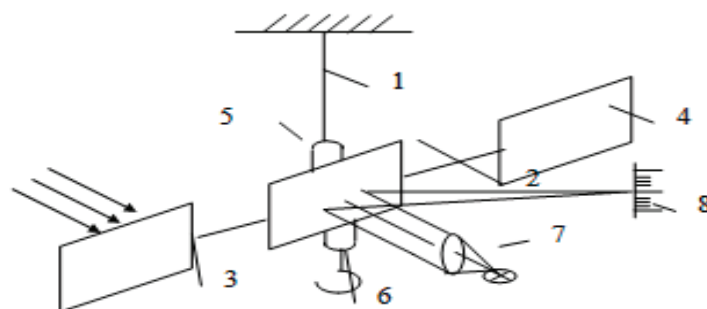


Рис. 4. Функциональная схем крутильных весов

Схема устройства приведена на рисунке 4.

Подвес 1, в нем находится коромысло 2 с приемником 3, противовес 4, зеркало 5 располагается в вакуумированной камере. Когда излучение попадает на приемное крыло, подвижная система отклоняется на некий угол, а именно величину, по которой уже можно судить о значении оптической мощности. Крюк 6 необходим для того, чтобы прикрепить груз при калибровке. С помощью такого метода есть возможность измерить мощность лазерного излучения, начиная с единицы милливатт, а энергию импульсов в десятые доли джоуля.

Лазеры и лазерные системы стали более точными, а системные требования к точной мощности или энергии стали более требовательными. Если раньше допустимой было измерение мощности $\pm 10\%$, то сегодня во многих случаях широко требуется управлять лазерным устройством с абсолютной точностью $\pm 5\%$ и стабильностью $\pm 1\%$ или выше. Сегодня существуют приложения, которые должны измерять стабильность пульса с точностью до $0,2\%$.

Точность измерения мощности или энергии в настоящее время обычно оценивается как $\pm 3\%$, а в некоторых случаях

и выше. Стабильность некоторых счетчиков энергии лучше, чем $0,2\%$.

В заключение приведем плюсы и минусы рассмотренных методов.

К основным плюсам теплового метода относят весьма широкий спектральный диапазон измерения, надежность измерительных средств. В тепловых измерителях достигли самую высокую точность измерения мощности. К минусам относят очень малое быстродействие, чувствительность.

В приборах, которые основаны на фотоэлектрическом действии, достигаются максимальное быстродействие, чувствительность. Это позволяет использовать их вплоть до наносекундного диапазона. К недостатками этих приборов относится узкий спектральный диапазон, невысокий верхний предел измерения мощности и большая погрешность измерений, которая достигает $4-29\%$ по сравнению с тепловыми приборами.

К положительной стороне пондеромоторного метода относят высокий верхний предел измерения мощности излучения. Главный минус — весьма жесткие требования к условиям эксплуатации в особенности к вибрации

Литература:

1. Неволин В. Н., Менушенков А. П., Петровский В. Н. Физические основы лазерной технологии. — НИЯУ МИФИ, 2010.
2. Рассел Д. Волоконный лазер. — М.: Научная литература, 2012.
3. Алексеев Ю., Орда-Жигулина М., Чередникова С. Исследование динамики модулируемых полупроводниковых лазеров. — М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013.
4. Maiman T. The Laser Odyssey. Laser Pr., 2000.
5. Басов Н. Ж., Зуев В. С., Кириллов Ж. Monoimpil snyi fotodissotsionnyi lazer na energiyu — М.: Physics Institute Publ., 1992.

ХИМИЯ

Production of organomineral fertilizers on the basis of nitric acid processing of high-carbonated phosphorites of Central Kyzylkums and humic acids

Sharipova Habiba Teshaeвна, associate professor;
Erkaev Aktam Ulashevich, doctor of technical sciences, professor;
Babasodikov Shukrullo Sajfulloevich, student
Tashkent Institute of Chemistry and Technology (Uzbekistan)

The article shows the results of research on the influence on mass ratio $\text{CaO} : \text{P}_2\text{O}_5$ in phosphate raw material on the quantity of different forms of calcium phosphates with neutralization of nitric acid extraction by ammonium humate, and also optimal degree of ammonation ($\text{pH}=4,5$) is stated, when loss of digestible P_2O_5 is not big, and hygroscopicity of the product meets the requirements of its storage in Uzbekistan.

As it is known, agricultural production may have very serious problems, one of which is related to soil humus.

The specific role of humus is in his positive influence on all sides of soil fertility.

Humus improves physical features of soil, creates optimal water-air regime, prevents washout and wash-off of mineral fertilizers and thus assists to environment protection from pollution, turns hard-digestible forms of phosphate to easy digestible.

To create deficit-free balance of soil humus and to improve crop capacity of agriculture, Uzbekistan needs approximately 45 mln tons of organic fertilizers. Currently even with full mobilization of all manure and dung resources, requirement of tillage in organic fertilizers to reproduce soil humus can be met only by 17–20% [1]. Therefore, engineering of organic mineral fertilizers production technology on the basis of nitric acid processing of high-carbonate phosphorites of Central Kyzylkums and humic acids is actual.

According to literary information [2], humic acids with calcium ions make sparingly soluble calcium humates, therefore insertion of soluble humate ammonium salts into nitric acid drawing simultaneously with its ammonation (till $\text{pH}=4,5$) leads to link parts of calcium ions, owing to it, ratio $\text{CaO} : \text{P}_2\text{O}_5$ reduces to liquid phase and possibility of unassimilable forms of phosphates forming.

Besides, calcium humates, which form as a result of reaction, are included to the organic nutritious complex.

Thus, on one side, humic acids are used to link calcium, on the other side — nutritious value of reaction products, calcium humates are used to increase the amount of nutritious components.

The main raw material to produce «humosum» is Central Kyzylkums high-carbonized phosphorites with the following composition, %: P_2O_5 17,25; CaO 46,30; MgO 1,78; R_2O_3 2,42; F 1,87; CO_2 15,90; $\text{CaO} : \text{P}_2\text{O}_5$ 2,71; insoluble residue — 6,5 and ammonium humates, produced from humic carbons of Angren deposit with

the following composition, %: moisture — 10,2; ash content — 22,4; humic acids content — 55,4; residual carbon — 12.

Table 1 shows the characteristic of humic acids and their fractions.

Physicochemical and agrochemical features (content of assimilable P_2O_5 form) of finished product generally depend on ammonation degree.

Ammonation experiments were held in three-neck flask supplied with mixer and placed into water bath. HNO_3 with concentration 56%, with stoichiometric norm of 102% on CaO was used.

Nitric acid exhaust composition (NAE): HNO_3 0,79%; H_3PO_4 8,82%; CaO 17,54; MgO 0,67%; P_2O_5 0,92%.

Definition of P_2O_5 (citrate and water-soluble) was held by standard method [2].

Research results are shown in fig. 1.

As shown in fig.1 with the increase of ammonia neutralization of nitric acid exhaust, assimilable form of P_2O_5 (curve 1) falls, maximum value 97% is seen with $\text{pH}=3-4$. Further, with the increase of pH up to 8 ratio $\text{P}_2\text{O}_{5(\text{ass.})} : \text{P}_2\text{O}_{5(\text{gen.})}$ reduces till 93%. Reduction of assimilable form of P_2O_5 with the increase of neutralization degree is explained by retrogradation P_2O_5 .

Curve b (fig.1) shows change of water-soluble P_2O_5 with the increase of ammonation degree.

Rate of curve 2 is more sudden, especially under values of $\text{pH}=3-5$, evidently that it is connected with intense fallout of dibasic calcium phosphate under $\text{pH}=4$, therefore content of monobasic calcium phosphate reduces.

Under $\text{pH}=7-8$ the content of monobasic calcium phosphate reaches 1%.

Curve 3 shows change of hygroscopic point of the product depending on ammonation degree of nitric acid exhaust of phosphorites.

Thus, hygroscopic point of the product increases with the increase of ammonation degree.

Table 1. Characteristic of humic acids and their fractions

Acids	Wa, %	Aa, %	Cr, %	Hr, %	(O+N+S), %	COOH C: H (α)	C: H (atomic)	Functional acid group, mg-equiv/g			Optimistic density $\lambda=465$ mmk	Coagulation threshold, Mg-equiv/l
								COOH	OH (fenol)	amount		
humic	9,10	11,0	65,6	3,40	30,91	2,4	1,60	3,92	2,20	6,12	1,35	1,6
gumus	10,32	5,85	65,31	1,81	32,88	1,40	3,0	4,20	2,20	6,40	3,0	1,2
Gimatomelanovie	-	-	64,30	3,50	32,20	4,11	1,53	6,10	1,66	7,76	0,91	4,0
fulvoasid	-	-	46,63	4,60	48,77	5,60	0,80	4,75	5,28	10,03	0,54	0

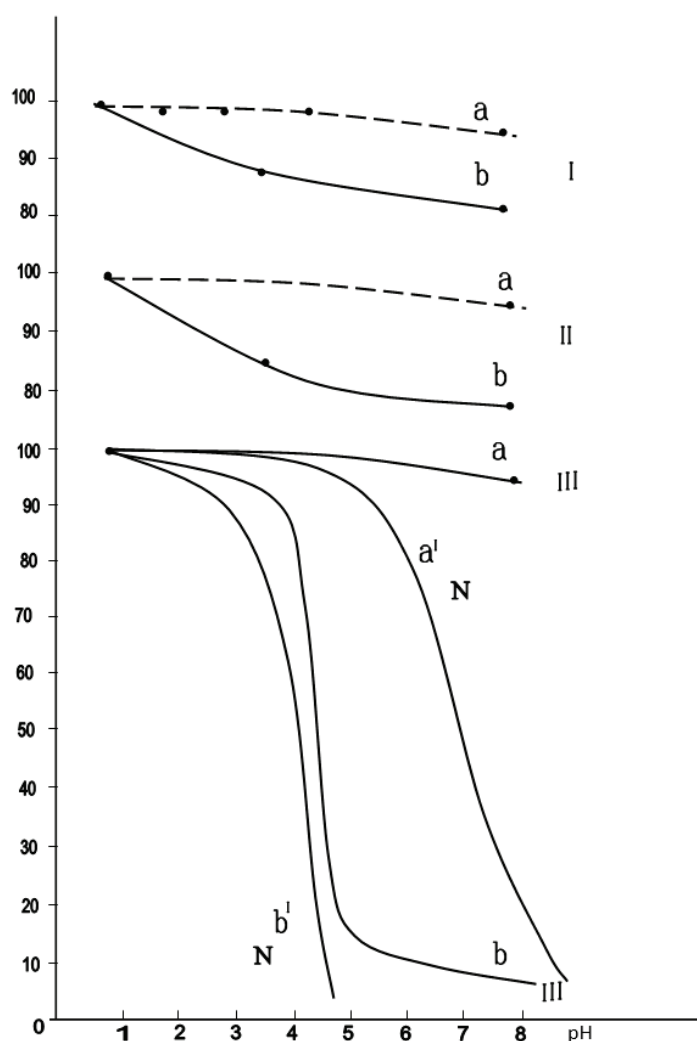


Fig. 1. Change of assimilable and water soluble forms P_2O_5 depending on degree of NAE ammonization and norm of Hum NH_4/CaO

It evidently can be explained by forming of less hygroscopic products under neutralization, such as dibasic calcium phosphate (hygroscopic point $CaHPO_4 \cdot 2H_2O$ according to N.E. Pestov under temperature of $25^\circ C$ is equal to 64%). hygroscopic point for saturated solution of calcium nitrate, one of the main products under nitric acid decomposition of phosphates, under temperature of $25^\circ C$ is equal to 50,5%, and of calcium nitrate — 42,5%.

As a result, optimum degree of ammonation ($pH=4,5$) was installed, under which loss of assimilable P_2O_5 is small, and hygroscopicity (absorbability) of the product meets its storage conditions in Uzbekistan.

At optimal degree of NAE ammonation, influence of ammonium humates on the quantity of monocalcium phosphate, dicalcium phosphate, tricalcium phosphate and retrogradation of P_2O_5 ,

Under optimum degree of nitric acid exhaust ammonation, influence of ammonium humates was studied. Norm of ammonium humate is chosen from quick lime content analysis in initial phosphorite. The results of the research are shown on fig. 2 and table 2.

a — assimilable form P_2O_5 ($P_{2O_5 \text{ assim}} / P_{2O_5 \text{ общ.}}$, %);

b — water form P_2O_5 ($P_{2O_5 \text{ water}} / P_{2O_5 \text{ общ.}}$, %);

I — $CaO / P_2O_5 = 1,5 \div 3$ phosphate raw material under Hum $NH_4 / CaO > 1$

II — $CaO / P_2O_5 = 2,7$; Hum $NH_4 / CaO = 0,86$

III — $CaO / P_2O_5 = 2,7$; Hum $NH_4 / CaO = 0,73$

IV — $CaO / P_2O_5 = 2,7$; Hum $NH_4 / CaO = 0,57$

Table 2. Influence of ratio $\frac{CaO}{P_2O_5}$ in phosphate raw material on the quantity of ammonium humate when formation of different forms of calcium phosphates

Ratio $\frac{CaO}{P_2O_5}$ in initial phosphorites	Optimal ratio Hum NH_4 : CaO			
	Ammonium phosphates	Monocalcium phosphate	Dicalcium phosphate	Tricalcium phosphate
1,5	>1	0,75	0,48	0,21
2,1	>1	0,82	0,63	0,44
2,7	>1	0,86	0,73	0,57
3,0	>1	0,88	0,75	0,62

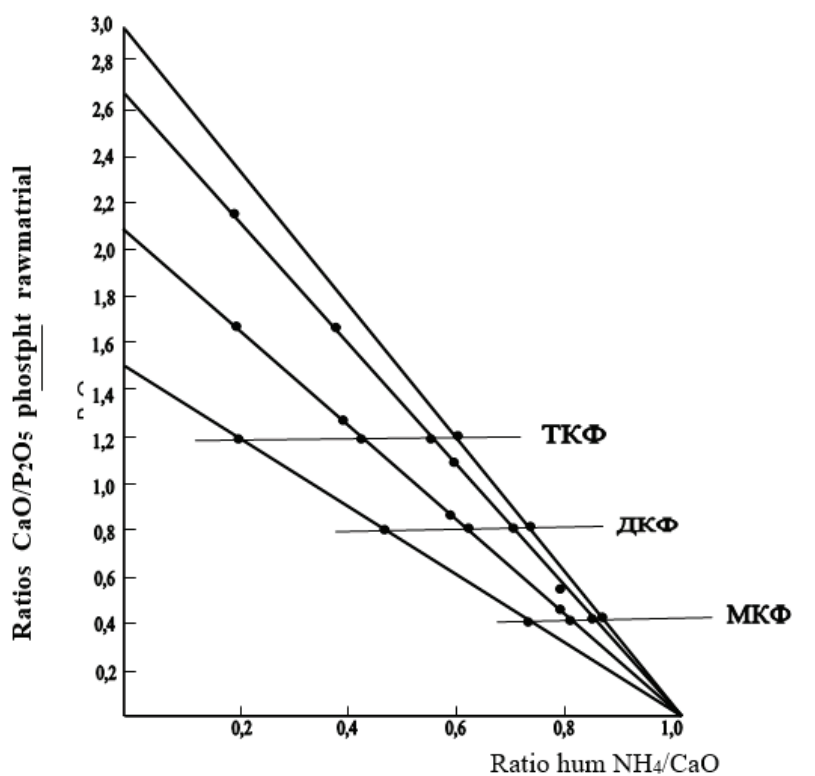


Fig. 2. Influence of ammonium humate amount and ratio CaO / P_2O_5 in feed stock for salt content of phosphate salts with AKB ammonisation

As shown in fig.2, with the increase of ammonium humate amount, assimilable form of P_2O_5 (curve 1) increases, and retrogradation degree of P_2O_5 reduces correspondingly.

Reduction of retrogradation degree of P_2O_5 assimilable form, depending on ammonium humate amount, can be explained by linking of excess part of calcium ions with ammonium humates with formation of calcium humate. This in its turn prevents from formation of unassimilable tribasic calcium phosphate. Curve 2 (fig.2) shows

change of water soluble P_2O_5 form depending on ammonium humate amount.

With the increase of ammonium humate amount the content of water soluble P_2O_5 form increases, which also can be connected with formation of calcium humate.

Investigation of ammonium humate quantity influence on hygroscopic features of the product is shown (fig.2 curve3) that hygroscopic point of product increases with the increase of ammo-

Humic acid norm and reaches value of 67% under ratio $\text{HumNH}_4 : \text{CaO} = 1:1$.

This can be explained by the fact that the increase of ammonium humate amount shifts the reaction to the side of calcium humate formation and reduction of very hygroscopic calcium nitrate content, which significantly influences on hygroscopicity of finished product.

As our research shows, with the increase of ammonium humates norms in the product, the amount of organic substance increases,

the content of P_2O_5 reduces, though the total sum of nutritious components doesn't change. Therefore, large additives of ammonium humates are objectionable, moreover if they don't make substantial changes to the physicochemical features of finished product.

As a result, optimum norm of ammonium humates is set, namely, under weight relation $\text{HumNH}_4 : \text{CaO} = 1:1$ high assimilability of P_2O_5 not less than 80% and sum of nutritious components 20–30% are remained in the product.

References:

1. Beglov B. M. State and prospect of production and application of mineral fertilizers in Uzbekistan. Chemical industry today. 2003, N2, C. 25–31.
2. Khudaybergenov A. K., Mirzaev F. M. Ammonation of nitric acid solutions of phosphates with the presense of cotton cuttings oxidation products. Tashkent/ 1982,— 4p — Dep in ON II TIXI, Cherkas 28.04.82
3. Analysis methods of phosphate raw material, phosphoric and combined fertilizers, feed phosphates. M., «Chemistry», 1975.

ПЕДАГОГИКА

Социальная дезадаптация младших школьников как основная причина их коммуникативных неудач

Агаджанян Диана Камоевна, воспитатель
ГБОУ Школа № 1158 (г. Москва)

Все чаще в современных школах встречается социальная дезадаптация младшего школьника. Она обусловлена тем, что на начальном этапе обучения ребенок становится «общественным» субъектом и имеет обязанности, которые требует от него обществу. Приходя в школу, ребенок становится частью общества. Он начинает общаться со сверстниками, познавая тем самым обществом изнутри, находят новые знакомства вне класса. Через такое общение ребенок приобщается к социуму, проходит через внутренние барьеры замкнутости, неуверенности.

О сложности и значимости процесса социальной дезадаптации в отечественной психологической и педагогической литературе написано достаточно много. Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Петровский говорят об психологических изменениях младшего школьника, о его больших возможностях на данном возрастном этапе.

Школьная дезадаптация — это социопсихологические и психофизические нарушения ребенка, которые мешают ему приспособиться к новой среде обитания. Познание себя, окружающего мира, приобретение собственного опыта способствует формированию потенциала ребенка, как активного субъекта. Весь окружающий социум меняется. При благоприятных социально значимых условиях развития младший школьник способен успешно адаптироваться в школьной среде.

В последние несколько лет мы всё чаще говорим о социальной дезадаптации младших школьников к школе. 85% детей начальных классов общеобразовательной школы испытывают затруднения социальной адаптации. Существует несколько причин социальной школьной дезадаптации.

Детям, которые до школы не общались со сверстниками, тяжелее привыкнуть к социуму, к школе, к учителям. У них возникает страх перед учителем, страх не оправдать ожидания взрослых, появляется неуверенность в себе, замкнутость. Боязнь совершить ошибку, сделать или сказать глупость, быть непринятым в обществе или быть осмеянным этим же обществом, это и есть своего рода социальная дезадаптация школьника. Сразу возникает страх отвечать у доски, поднимать руку и отвечать с места. Ребенок становится уязвимым.

Некоторые дети боятся совершить ошибку в письменной, самостоятельной или контрольной работе. Это происходит из-за

того, что родители такого ребенка педантично проверяют работу и ругаются при совершении ребенком малейшей ошибки. Даже в случаях, когда родители не наказывают своего ребенка, психологическое наказание присутствует все равно. У младших школьников отметка, является не просто оценкой определенного результата деятельности, она также субъективно воспринимается ребенком как оценка всей его личности.

Не все будущие первоклассники готовы к школе, это касается их интеллектуальной, социальной и эмоциональной сферы. Ученики плохо адаптируются к правилам в классе: отвечают выкрикивая ответ с места, перебивают друг друга, не слышит собеседника, делятся с учителем своими впечатлениями, чувствами и эмоциями, которые никак не относятся к теме урока. Также, ученики с трудностью включаются в учебный процесс, постоянно отвлекаются, нарушают общую дисциплину, им необходима связь с учителем напрямую. Зачастую такие дети обижаются на замечания, злятся на учителя за его недовольство в их поведении. Такие дети не замечают за собой ошибок, думают, что они всегда правы, осуждают учителя за его недовольства, у таких детей зачастую бывает высокая самооценка, поэтому они воспринимают любое замечание с агрессией и недовольством. Иногда могут вступать в словесный конфликт с учителем.

В школе, в классе у детей в целом есть общее дело. Каждый ребенок должен способствовать улучшению общего дела, должен войти в детское общество, действовать совместно с остальными детьми, сообща. Ребенок, приходя в новый коллектив, должен подстраиваться под ситуации, которые в нем происходят, должен быть гибким и готовым к любым ситуациям.

Современные семьи, к сожалению, учат дошкольников защищаться от коллектива, взрослых, жаловаться на все ситуации, происходящие и не понравившиеся ребенку. Это приводит к проявлениям агрессивности у младших школьников. Когда ребенок не готов к школе у него происходят психологические трудности и проблемы адаптации в школе и социальной дезадаптации. Степень дезадаптации варьируется от проблемности до конфликтности и социально-культурной запущенности.

Одна из причин дезадаптации в школе — потеря системой образования престижных позиций в обществе. Рекомендации учителей рассматриваются родителями с агрессией, совре-

менные родители не считают мнение учителя объективным, считают, что сами знают, как лучше воспитывать и обучать своего ребенка. Статус учительства снизился, число неблагополучных семей увеличилось и от первоклассника можно чаще услышать: «Я не читал, потому что мама не захотела! Я написал, как мама сказала!» или «Это мама писала, там всё правильно!» и т.п., а ведь всего несколько лет назад дети с гордостью говорили: «Я сделал так, как учительница сказала!».

В большинстве современных российских семей утрачены условия для нормального психосоциального развития младшего школьника. У большинства младших школьников появляются нарушения эмоциональной сферы и поведения, снизился уровень обучаемости, утрачены духовные ценности. Все это мешает ребенку привыкнуть к обществу и школе в целом, с такими нарушениями ребенку грозит неуспеваемость и непринятие обществом.

Следует отметить, что социальная дезадаптация — процесс обратимый. Поэтому в современной школе остро стоит вопрос о диагностике адаптации учащихся младших классов, определении видов дезадаптации и выявлении причин, повлекших за собой дезадаптацию школьников. Одна из основных задач современных педагогов, работающих в начальной школе и школьных психологов — организация социально-педагогического процесса, способствующего восстановлению социального статуса, утраченных, либо формированию социальных навыков дезадаптированных младших школьников, переориентации их социальных установок, включению в новые позитивно ориентированные отношения. Очень важно это сделать именно в младшем школьном возрасте, как первом школьном периоде жизни ребёнка, в противном случае складываются условия для кризиса развития личности, и адаптация на новой «ступени» развития оказывается затрудненной.

Литература:

1. Выготский Л. С. Кризис семи лет / Л. С. Выготский. — Москва: Педагогика, 1984. — 432с.
2. Паймурзина Т. Г. Коммуникативные промахи и неудачи в детской речи: к проблеме изучения и предупреждения в системе среднего коммуникативного образования //Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009, № 112. С. 4–7.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва: Инфа-М, 1998. — 535 с.
4. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. — Москва: Ось-89, 2006. — 480 с.
5. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. — Томск: Пеленг, 1993. — 268 с.

Актуальность использования службы медиации в дошкольных образовательных организациях

Ганус Маргарита Александровна, студент магистратуры
Омский государственный педагогический университет

В статье рассмотрена актуальность использования службы медиации в дошкольных образовательных организациях, рассмотрены цели, задачи и основные направления службы медиации в образовательных организациях.

Создание службы медиации — это совместный путь всего коллектива: сначала каждый начинает с себя, позже — все вместе осваивают новый взгляд на отношения и формируют навыки их построения. Так взрослые должны давать детям образец того, как общаться друг с другом, как преодолевать проблемы и восстанавливать отношения.

Ключевые слова: дошкольные образовательные организации, медиатор, службы медиации, конфликт, толерантность, уважение.

С января 2011 г. в России вступило в силу законодательство, институционализирующее медиацию в российском правовом пространстве. Закон закрепляет понятие медиации как особой формы посредничества.

Понятие «процедуры медиации» обозначено так: «способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения» (п. 2 ст. 2 Закона о медиации) [2].

Таким образом, медиатор — это «независимое физическое лицо, независимые физические лица, привлекаемые сторонами

в качестве посредников в урегулировании спора для содействия в выработке сторонами решения по существу спора».

Конфликты в детской среде редко бывают статическими. Поэтому ход конфликта в основном зависит от роли и влияния личности педагогов (взрослых) и сверстников [3, с. 62].

Различные исследования и наблюдения показывают, что конфликты являются распространенным явлением. В учреждениях образования — это чаще всего межличностные конфликты, сторонами которых есть как дети, так и родители, педагоги.

Поэтому цель создания службы медиации в дошкольных образовательных организациях заключается в том, чтобы учить и формировать ненасильственное поведение, умение избегать конфликта, а в случае его возникновения — не дать конфликту перерасти в насилие.

То есть деятельность служб медиации, должно реализовать два общественно значимые стратегические задачи: уменьшение социальной напряженности межличностных отношений в ДОУ средствами медиации (посредничества) формирование навыков бесконфликтного общения и навыков выхода из конфликтных ситуаций у всех участников образовательного процесса.

Дети — это активные члены общества и поэтому, важным шагом миростроительстве является построение мирного образовательного пространства и уменьшение уровня конфликтов в образовательной среде.

Сегодня, в процессе реформирования системы образования, конфликты между различными участниками образовательного процесса, е чаще всего становятся преградой для достижения цели всестороннего развития ребенка.

И как показывает опыт — мир не приходит сам. Чтобы он был — его нужно строить, а для этого необходимо предупреждать конфликты и, если они уже возникли — их решать. В детском образовательном пространстве жизнь бурлит во всей полноте, и каждый конфликт — уникален. Поэтому очень часто его течение зависит от влияния личности педагога и медиатора. Поэтому внедрение восстановительных практик в учебно-воспитательный процесс учебных заведений — это один из путей достижения данной цели, что и объясняет актуальность создания службы медиации в дошкольных образовательных организациях.

Медиация является эффективным инструментом восстановительного подхода, который сочетает ценности, принципы, практики и методы разрешения конфликтов.

Период обучения для ребенка — это период, когда формируются те же ценности, создающие сознание человека, и которые она будет нести везде всю свою жизнь.

Формирование таких ценностей, как толерантность, уважение, поддержка, порядочность и т.д. — является залогом для обучения детей жизненно важной стратегии гармоничного общения и сосуществования в обществе.

Под влиянием конфликта и медиации этот набор ценностей подтверждается и утверждается, что в свою очередь помогает образованию достичь своей цели — воспитать достойную личность с устойчивыми навыками ненасильственного поведения и стремлением создавать мирные стратегии поведения в обществе.

Деятельность службы медиации в дошкольных образовательных организациях должна реализовать два общественно значимые стратегические задачи:

- уменьшение социальной напряженности межличностных отношений в коллективе средствами медиации;
- формирование навыков бесконфликтного общения и навыков выхода из конфликтных ситуаций среди всех участников образовательного процесса (как педагогов, так и дошкольников, родителей), прошедшие обучение по соответствующей

образовательной программой и разделяют ценности восстановительного подхода [4, с. 298].

Задачами службы согласия могут быть:

- помощь сторонам конфликта найти взаимоприемлемый вариант решения ситуации при применении восстановительных практик;
- формирование умений и навыков у участников образовательного процесса разрешать конфликты ненасильственным мирным путем;
- профилактика насилия и жестокого обращения в образовательной среде;
- содействие налаживанию позитивных отношений между участниками / участницами образовательного процесса;
- содействие снижению конфликтности и правонарушений в учебном заведении;
- содействие формированию культуры мира в ученических коллективах и заведении в целом;
- информирование участников образовательного процесса о принципах и ценностях восстановительных практик и тому подобное.

Организация работы службы медиации в дошкольных учреждениях пройдет удачно при условии соблюдения нескольких принципов.

Преимущество ценностей медиации. Все должны понимать, что некоторые вещи обязательные, статические и незыблемы. В частности, добровольность участия, равные права сторон, нейтральность медиатора конфиденциальность процесса, распределение ответственности за решения.

Самостоятельность. Служба медиации имеет особый статус.

Автономность довольно относительная и распространяется на выбор форм и методов работы, на способы распространения информации, организации процесса медиации, постановку целей. И, конечно же, на отчетность.

Открытость. Любой из участников / родителей образовательного процесса может обратиться в службу медиации.

Развитие. У службы понимания должно быть постоянное профессиональное сопровождение, которое обеспечивает непрерывное обучение и супервизии. Сама служба всегда остается гибкой и готовой к изменениям.

Служба медиации должна приносить пользу участникам образовательного процесса: содействие в решении конфликтов, делать восстановительные практики более популярными, работать над предупреждением насилия, способствовать формированию культуры мира, налаживанию позитивных отношений между сверстниками [5, с. 71].

Создание служб медиации — это следующий этап внедрения в учебных заведениях процесса миростроительства и включения философии восстановления и медиации культуры в дошкольном учреждении. Успех медиации зависит преимущественно от правильно организованного процесса. Учитывая все преимущества медиации, ее потенциальные возможности и результативность необходимо отметить: медиация — не панацея. Это инструмент, должен применяться только по назначению. В специально оборудованных условиях, после определенной подготовки.

Таким образом, главное преимущество создания службы медиации в дошкольных образовательных организациях это

возможность отработать альтернативные методы приостановления конфликтов. Более того, руководствуясь принципом добровольности, конфиденциальности, равенства сторон и независимости и беспристрастности посредника.

Исходя из этого, внедрение и дальнейшее развитие службы медиации в дошкольных образовательных организациях представляется эффективным, позволяющее решать самые актуальные задачи в системе современного образования.

Литература:

1. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // РГ — Федеральный выпуск 31 декабря 2012 г. № 5976 (303).
2. ФЗ от 27.06.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»: Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (ред. от 23.07.2013) // РГ — Федеральный выпуск. 30 июля 2010 г. № 5247.
3. Маврин О.В. Технологии урегулирования конфликтов (медиация, как эффективный метод разрешения конфликтов): учебное пособие/О. В. Маврин.— Казань: изд-во Казань. Ун-та, 2014. 96 С.
4. Михайлов Д. Е. Эффективность применения медиативных технологий в дошкольной образовательной организации // Современные проблемы образования в поликультурном регионе (Шестые Лозинские чтения): Материалы Международной научно-методической конференции. 2015. и 23–24 апреля. Часть I.— Псков: Псковский государственный университет, 2015. С. 297–300.
5. Семенова Н. В., Цубина Т.В. Дошкольная и школьная медиация: дань моде или способ формирования безопасной школьной среды // Национальная Ассоциация ученых. 2015. № 6–1 (11). С. 71–74.

Чтение: предметные результаты на уроке литературы

Гаспаров Артем Александрович, учитель русского языка и литературы

ГБОУ школа № 1574 г. Москвы

В статье рассматривается один из практических приёмов, используемых при работе со старшеклассниками для оптимизации их чтения и подготовки к итоговому сочинению. Обосновывается идея, что в качестве помощи учащимся можно предложить специальные «карточки-викторины», которые решают не одну методическую задачу: закладывают текст в долгую память учащегося, помогают впоследствии в конструировании литературных аргументов в итоговом сочинении.

Ключевые слова: карточки-викторины, литература, проверка текстов.

Проблема «нечтения» или недостаточности чтения школьников глобальна (это констатируется на государственном уровне), мы имеем мало читающее или вовсе не читающее поколение. Е.В. Гетманская подчёркивает, что «в эпоху бурно развивающихся информационных технологий книга остаётся и источником знаний, и духовным наставником, и собеседником, как для взрослого читателя, так и для школьника. В то же время под влиянием современной медиакультуры в обществе меняется статус чтения, круг чтения, способы восприятия печатного текста, мотивация обращения к книге» [1, с. 147].

Вместе с тем перед учителем ежедневно стоит задача — вдохновить своих подопечных на чтение художественного текста и проверить, состоялось ли это чтение, помочь им в свободном владении литературным текстом, которое необходимо при написании итогового сочинения. Безусловно, конечный уровень постижения текста — это не уровень его воспроизведения, но, вместе с тем, без знания текста и литературных героев не может идти речь об идейном постижении произведения, о его дальнейшей интерпретации. В системе нашей работы в школе значительное место занимают самостоятельные работы на воспроизведение сюжетной и фабульной конкретики текста, которые

сигнализируют о прочтении или непрочтении текста совершенно определённо.

В практике преподавания литературы среди множества типов уроков выделяются уроки изучения художественных произведений и уроки подготовки к сочинению. Содержание этих уроков — осмысление авторского отношения к изображаемому, обогащение представлений учащихся об особенностях изображения писателем действительности, осознание своего отношения к прочитанному. На данных уроках учителю необходима уверенность в состоявшемся знакомстве учеников с текстом и осмыслении ими результатов своего самостоятельного чтения. Для этого важным этапом погружения в текст должен стать этап осмысленного воспроизведения текста. Этому могут помочь специальные карточки, так называемые «карточки-викторины», по содержанию которых, несмотря на очевидную простоту заложенных в них целей, решают не одну методическую задачу: закладывают текст в долгую память учащегося, помогают впоследствии в конструировании литературных аргументов в итоговом сочинении. Отметим, что итоговое сочинение, недавно введённое в школу в новом трансформированном виде, исполняет роль связующего звена между средней и высшей школой так же, как оно долгое время «сое-

диняло» школу и университет в XIX веке. «Как итоговая форма проверки знаний по литературе, оно отражало уровень знаний учащихся, достигнутый ими по выходу из средней школы, и, вместе с тем, стартовый уровень знаний, поступающих в университет, реализуя в практической форме взаимосвязи литературного образования средней и высшей школы» [2, с. 14]. Определённая метапредметность нового итогового сочинения не отменяет знания текстов. Изначальная ориентация на доступный уровень наших карточек-викторин, на наш взгляд, не снижает целесообразности их применения, но, напротив, стимулирует читательскую деятельность обучающегося за счёт ситуации успеха на этапе первоначального осмысления прочитанного, а более точно — *на этапе контролируемого знакомства с текстом*.

Чтение — это способ обретения информационной культуры, средство расширения кругозора и интеллектуального развития, посредник в общении, базовое умение для учения и жизни. Необходимо, чтобы оно стало инструментом успешной деятельности подрастающего поколения в различных сферах жизни. Книга должна сопровождать человека на всех этапах его жизненного пути: до школы в семье (не напрасно сегодня возрождают традицию семейного чтения, когда старшие члены семьи знакомят ребёнка с детской литературой, прививают им любовь и интерес к чтению), в школе, в высшем учебном заведении — так как «все это подготавливает к дальнейшему самостоятельному изучению художественной, научной литературы» [3].

Психологи утверждают, что понимание объективного значения того или иного предмета ещё не гарантирует возникновения заинтересованности им. Так и в нашем случае: чтобы появился интерес к освоению художественного текста, необходим мотив читательской деятельности, который мы могли бы обозначить как *мотив массовый*, а роль массового мотива в атмосфере явного снижения интереса к классике может выполнить вид читательской деятельности, который гарантирует успех большинству.

Какими должны быть вопросы данного типа карточек, чтобы создать установку на более глубокое последующее постижение произведения и дальнейшее воспроизведение сюжетных линий в итоговом сочинении? Они не должны быть слишком простыми, касаться лишь сюжета, — именно так вызванный ими интерес окажется временным, а в сознании старшеклассников и студентов после этого вида работы возникнет уверенность, что они уже полностью освоили текст при само-

стоятельном чтении. В то же время вопросы, предваряющие углублённое изучение прочитанного, должны быть посильными. Функция этих вопросов — показать, что старшеклассник определённо прочитал произведение. Опытный преподаватель без труда назовёт типичные ошибки, допускаемые обучающимися в процессе первоначального чтения: фрагментарность восприятия изображённой писателем картины жизни, внеконтекстный подход к оценке характеров литературных героев и т.д. Ошибки, исправленные преподавателем на этапе знакомства с текстом, дадут возможность обучающимся осознать результаты своего самостоятельного чтения, увидеть его фрагментарность, недостаточную глубину. Как показывает практика, это обычно способствует возникновению желания ещё раз обратиться к произведению.

Приведём вопросы из карточек по содержанию первого тома романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир»:

Как относился князь Василий к своим детям? (Ответ на такой вопрос даёт ученику целых 2 балла).

Какое модное слово постоянно употребляла Анна Павловна Шерер? (Ответ на такой вопрос даёт ученику 5 баллов).

Критерии отбора вопросов для карточек должны удовлетворять задачам восприятия художественного текста:

1. осмысления отношения автора к изображаемому;
2. понимания особенностей изображения писателем героев произведения;
3. первичного восприятия изображённой писателем картины жизни.

В той или иной карточке одна из задач, безусловно, доминирует, но в целом предложенные вопросы из произведения должны опираться на вышеназванный триединый принцип. Набранные в процессе урока баллы за ответы по карточкам трансформируются в общепринятые оценки, в зависимости от набранного общего количества баллов конкретным учеником.

Викторина по содержанию позволяет за счёт простоты формы и методики её проведения «говорить просто о сложном», готовить к следующему этапу изучения произведения — анализу текста. Данный вид работы относится, прежде всего, к предметным результатам урока литературы. Регулярность проведения данных викторин при изучении эпического или драматического произведения на уроке литературы, а также при подготовке к итоговому сочинению, обеспечивает системность предложенного приёма, вырабатывает навык обязательного домашнего чтения, закладывает в долгую память содержание и «великие частности» художественного текста.

Литература:

1. Гетманская, Е. В. Круг чтения школьника: к постановке проблемы [Текст] / Е. В. Гетманская // European Scientific Conference: сб. ст. победителей II Междунар. науч.—практ. конф. Пенза, 07 марта 2017 г. — Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2017. — С. 147–149.
2. Гетманская, Е. В. Словесность в средней и высшей школе: традиции преемственности (историко-методический очерк) [Текст]: монография / Е. В. Гетманская. — Москва: Прометей, 2013. — 124 с.
3. Гремячева, В. В. Роль чтения и информационной культуры в развитии информационного общества в России [Электронный ресурс] / В. В. Гремячева // Бесплатная интернет библиотека — Электронные материалы: сайт. — URL: <http://lib.knigi-x.ru/23ekonomika/876280-1-rol-chteniya-informacionnoy-kulturi-razvitiya-informacionnogo-obschestva-rossii-klyuchevie-slova-informacionnoe-ob.php>. — Дата обращения: 15.06.2017.

Специфика формирования личностных универсальных действий на уроках английского языка

Ильина Злата Сергеевна, студент магистратуры
Севастопольский государственный университет

В статье рассматриваются требования современной образовательной программы к обучению, которая нацелена на то, чтобы «научить учиться» учащихся, также рассматривается важность личностных УУД и методы их формирования согласно ФГОС второго поколения.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация

Согласно требованиям ФГОС второго поколения одной из главных целей при обучении иностранному языку является способность обучающегося к саморазвитию, самопознанию, самоконтролю, а именно уметь самостоятельно ставить учебные цели и находить пути их реализации, следить за своими достижениями и правильно их оценивать. Учащийся должен сам уметь контролировать свой процесс обучения.

Данная цель может быть достигнута при помощи формирования всех универсальных учебных действий. Современная образовательная система предполагает начало развития всех УУД на начальном этапе обучения. Термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного присвоения нового социального опыта. В собственном психологическом значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1,27]. В рамках современной школы ученик становится не объектом, а субъектом образовательного процесса, т.е. он сам организует свою учебную деятельность, строит наиболее подходящую ему систему получения знаний, планирует определенные результаты в ходе обучения, а также оценивает проделанную работу и обладает навыками рефлексии. Личностные УУД предполагают, что учащийся умеет осмысленно расставлять приоритеты в обучении, сопоставлять учебные задачи с реалиями жизни и окружающего мира, а именно учащийся умеет ориентироваться в нравственных нормах (ориентируется в социальных ролях и межличностных отношениях), умеет соотносить поступки с принятыми этическими нормами. Различают три вида личностных универсальных учебных действий:

- Самоопределение: личностное, профессиональное, жизненное
- Смыслообразование, т.е. в ходе обучения ученик должен задавать себе вопрос: «Какой смысл имеет для меня обучение?», и уметь отвечать на этот вопрос
- Нравственно — этическую ориентацию, т.е. накопление полученных знаний и применение их в реальной жизни, согласно нравственно — этическим нормам.

Исходя из вышесказанного, перед учителем английского языка стоит задача: организация необходимых условий для формирования универсальных действий. Обязательное изучение английского языка в современной школе начинается во втором классе. Учащиеся знакомятся не только с новым

языком, а также с новой культурой, новыми традициями, которые присущи людям, говорящим на английском языке. Дети погружаются в новую языковую среду, поэтому учитель английского языка имеет цель — сформировать полноценную и толерантную личность, которая будет уважительно относиться и взаимодействовать с культурой, ценностями и нормами страны изучаемого языка, т.е. учитель формирует личность способную к межкультурной коммуникации. В ходе обучения иностранному языку ученик начинает идентифицировать себя как личность, т.к. взаимодействует не только с учителем, но и со сверстниками. Он начинает осознавать важность выполнения всех предлагаемых заданий во время обучения ИЯ, понимает, что существует другой язык и соответственно другая культура. Ребенок приходит к тому, что сравнивает свой родной язык и свою культуру с иностранным. Т.о. у обучающегося формируется нравственно-этическое оценивание, которое позволяет применить накопленные знания и опыт в ходе процесса обучения иностранному языку в реальном мире.

Существует множество способов для успешного формирования личностных универсальных действий:

- выполнение проектов или исследований развивают у учеников желание к участию в творческом процессе;
- работа с текстами с последующим их обсуждением помогают учащимся сформировать своё субъективное мнение;
- выполнение упражнений (аудирование, заполнение таблиц, ответы на вопросы, подготовка докладов) мотивируют учащихся к освоению новых видов деятельности;
- работа в парах и группах помогает учащимся взаимодействовать друг с другом, помогает развивать навыки коммуникации;
- составление проектов о себе, своей семье, своих увлечениях (например, технология «портфолио») развивает у обучающихся чувство самосознания и идентификации себя как уникальной личности;
- прочтение текстов и обсуждение различных тем о важных событиях, выдающихся людях и местах, известных и значимых городах, о традициях не только своей страны, но и других стран вырабатывает у ученика понимание и идентификацию себя, как гражданина определенной страны и культуры. А также стимулирует интерес к изучению новой страны и нового языка, т.е. у ребенка появляется толерантное отношение к другим культурам и т.д.

Таким образом, исходя из вышесказанного, задача современного образовательного пространства заключается в форми-

ровании личности. Одним из способов формирования таковой является овладение личностными универсальными учебными действиями. С помощью правильной организации учебного процесса согласно требованиям государственных стандартов, а именно выполнения ряда разнообразных заданий на уроках

английского языка, обучающийся должен уметь идентифицировать себя как уникальная личность, способная толерантно и уважительно относиться к представителям других стран и культур, не только в рамках образовательного процесса, но и межкультурного взаимодействия.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли/Бурменская Г. В., Володарская И. А. — М.: Просвещение, 2011. — 152с.
2. Верещагина И. Н. Английский язык. Рабочие программы. — М.: Просвещение, 2012. — 96с.
3. Карабанова О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О. А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 2. — С. 11–12.
4. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. Методическое пособие. О. Б. Даутова, О. А. Ивашедкина, Т. Б. Казачкова, О. Н. Крылова. СПб.: КАРО, 2014.

Краеведение как средство патриотического воспитания старших дошкольников

Колыганова Марина Валентиновна, воспитатель высшей квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад № 8 общеразвивающего вида» г. Коломны Московской обл.

Краеведение является одним из направлений в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения, благодаря которому дети получают первичные знания об истории, культуре, развитии своего города, области. Краеведение как средство патриотического воспитания вводится в детском саду в том возрасте, когда начинается процесс становления ребенка как личности. «Старший дошкольный возраст (5–7 лет) — это период интенсивного развития психических процессов и процессов познавательной деятельности. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Этот возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения» [8, С. 187]. В дошкольном детстве происходит интенсивное развитие эстетических, интеллектуальных и нравственных чувств. «В дошкольном возрасте освоение новых видов деятельности, увеличение круга явлений, вызывающих эмоциональные реакции, приводят к дальнейшему развитию динамики и чувств, обогащению переживаний» [9, с. 288]. Педагогическая технология приобщения детей к истории и культурному наследию родного города базируется на принципах, которые помогают педагогу в организации работы по данному направлению. Это принципы гуманизации, учета возрастных и индивидуальных возможностей детей, культуросообразности, субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка в процессе приобщения к культурному наследию города, педагогической поддержки, креативности и др. [6, С. 74]. «Цель дошкольных учреждений является обеспечение последовательной реализации государственной образовательной политики, направленной на развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию России» [2, С. 9].

Краеведение в детском саду является одним из способов передачи детям тех знаний о родном крае, которые способствуют формированию патриотических чувств. Оно позволяет понять связи родного города, села, деревни с Родиной, осознать, что твой город — это часть великой страны, историей и культурой которой нужно гордиться и изучать, помогает формировать нравственные понятия и чувства. Краеведение является тем педагогическим средством, которое способствует вовлечению детей дошкольного возраста в художественное творчество, расширяет возможности распространения знаний об искусстве родного края, об особенностях его современной жизни [7, с. 51].

Краеведению уделено серьезное внимание в образовательных программах дошкольного образования. Так, во многих программах учтена работа по знакомству детей дошкольного возраста с социальной действительностью, которая включает в себя работу по воспитанию любви и привязанности к родному городу, к своей Родине. Кроме этого, программы реализуют принцип этнокультурной соотнесенности, который выражается в раннем приобщении ребенка к истокам народной культуры своей страны. В программах также уделено внимание знакомству детей с произведениями устного народного творчества, с народной музыкой и танцами, с народными хороводными играми, с декоративно-прикладным искусством России. Краеведческий подход в воспитании детей содействует реализации основных дидактических принципов педагогики: от простого к сложному, от близкого к далекому, от известного к неизвестному. «Цель краеведения в дошкольном учреждении — воспитание нравственного гражданина, патриота малой родины, любящего и знающего свой край, город, село (его традиции, памятники истории и культуры)» [5, с. 32].

Основная идея краеведения заключается в формировании у детей старшего дошкольного возраста системных знаний по

истории и культуре родного края, воспитании чувства любви к своей малой родине, гордости за нее.

Н. В. Алешина при выстраивании педагогического процесса по патриотическому воспитанию старших дошкольников средствами краеведения выделяет следующие *принципы*:

- Принцип историзма. Этот принцип реализуется с помощью сохранения хронологической последовательности описываемых событий и явлений и сводится к двум понятиям: прошлое (давным-давно) и настоящее (в наши дни).
- Принцип дифференциации. Этот принцип заключается в организации оптимальных условий для самореализации каждого ребенка в процессе освоения знаний о родном городе с учетом возраста, пола ребенка, накопленного им опыта, особенностей эмоциональной и познавательной сферы и др.
- Принцип гуманизации. Этот принцип ориентирован на высшие общепринятые человеческие понятия — любовь к семье, родному городу, к своей родине.
- Принцип наглядности. Этот принцип заключается в изготовлении пособий и игр на основе исторического и краеведческого материала для того, чтобы сведения об истории, культуре родного края была для ребенка интересна и доступна.
- Принцип интерактивности. Принцип реализуется в сотрудничестве с родителями ребенка, детскими учреждениями: библиотеками, музеями, выставочными залами и т.п.; когда краеведческий материал естественно включается в основные программы дошкольного образования» [1, с. 67].

К основным *задачам* краеведения в ДООУ можно отнести следующие:

- формировать любовь к родному городу и интерес к его прошлому и настоящему;
- развивать эмоционально-ценностное отношение к семье, дому, улице, району, городу, краю, стране;
- воспитывать чувство гордости за своих земляков, ответственности за все, что происходит в городе, сопричастности к этому;
- развивать бережное отношение к городу (природа);
- формировать умение ориентироваться в ближайшем природном и культурном окружении и отражать это в своей деятельности.

При отборе содержания, форм и методов краеведческой работы следует учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста.

Формы и методы работы по краеведению разнообразны:

- тематические занятия, где у дошкольников формируется система элементарных знаний, осуществляется развитие основных познавательных процессов и способностей;
- беседы, которые используются в качестве словесного метода на занятиях, и как самостоятельная форма работы с детьми на разные темы;
- познавательный рассказ, его необходимо сопровождать наглядным материалом — фотографиями, иллюстрациями, слайдами и т.п.

- экскурсии, обеспечивающие знакомство детей с социальным и культурным разнообразием родного города;
- праздники, развлечения, на которых дети знакомятся с культурой и традициями народа, населяющего родной край;
- чтение произведений детской литературы, в которой представлена художественно-эстетическая оценка родного края;
- краеведческие игры, которые дают возможность приобщить ребенка к истории, археологии, географии, природе;
- прогулки, путешествия, походы, экологическая тропинка — эти формы незаменимы в краеведческой работе.
- виртуальные экскурсии, которые позволяют разнообразить и сделать интересным, а значит и более эффективным образовательный процесс, помогают реализовать принципы наглядности и научности обучения, способствуют развитию наблюдательности, навыков самостоятельной работы у дошкольников.

Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует бережному отношению к традициям, сохранению семейных связей. Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Старые фотографии, рассказы старших членов семьи помогают детям глубже осознать исторические факты и события, почувствовать связь с родной землей. Работа по краеведению проходит комплексно ненавязчиво, по принципу «от простого к сложному».

В процессе формирования основ краеведения ребенок:

- «определяет свою социальную роль в обществе;
- получает определенную систему знаний о связях и взаимозависимостях человека, животных, растительного мира и мира людей родного края, об особенностях общения человека с окружающим миром и воздействии этого взаимодействия на него самого;
- овладевает представлениями о себе, своей семье, своей принадлежности к определенной нации, элементарной историей своего рода, народа;
- имеет элементарные представления об истории родного города, его достопримечательностях;
- развивает память, мышление, воображение, расширяет словарный запас;
- приобретает доброжелательность, чуткость, навыки сотрудничества в процессе общения друг с другом;
- развивает самостоятельность, творчество, инициативность;
- учится самоорганизации, взаимопомощи» [5, с. 33].

Краеведение воспитывает у детей дошкольного возраста уважение, гордость за ту землю, на которой они родились, живут, помогает им полнее, содержательнее, доступнее узнать историю и культуру своей малой родины, а это залог того, что в будущем дети с еще большим вниманием и уважением будут относиться к истории и культуре других народов, т.е. у ребенка формируется такое понятие как толерантность.

Литература:

1. Алешина, Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников: Учебное пособие. — М.: ЦГЛ, 2004. — 156 с.

2. Бабунова, Е. С. Критерии и показатели воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста на идеях и средствах народной педагогики: Методическое пособие. — Магнитогорск: МАГУ., 2004. — 18с.
3. Бабунова Е. С. Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей 5–7 лет в условиях полилогического пространства дошкольного образовательного учреждения. [Электронный ресурс] URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=144> (дата обращения: 13.01.2019).
4. Гревцева Г. Я. К. Д. Ушинский о народном воспитании/ Ушинский К. Д. и развитие современной науки и практики: Материалы региональной межвузовской конференции. — Чел., 2004 г.
5. Гришина И. И., Давыденко О. И., Свирина Е. В. Краеведение в детском саду // Образование и воспитание. — 2017. — № 5. — С. 32–34. [Электронный ресурс] URL <https://moluch.ru/th/4/archive/74/2864/> (дата обращения: 14.01.2019).
6. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л. Г. Нисканен. — М.: «Академия». 2002. — 208 с.
7. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб: Детство-Пресс, 2010–304 с.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — М.: Академия. 1998. — 456с.
9. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 336 с.

Виды, функции, принципы воспитания младших школьников на примере народной педагогики

Константинова Анна Андреевна, учитель начальных классов
ГБОУ Школа № 1358 (г. Москва)

Народные традиции являются важным фактором в воспитательном процессе ребенка. Духовные устои и принятые в обществе нормы, система народных традиций является одним из эффективных средств воспитания. Воспитание — это формирование у воспитуемого заданных качеств посредством воспитателей качеств, посредством воспитателей или коллектива. Воспитательная работа — это очень широкое поле деятельности, которое включает в себя все виды воспитания.

Самым важным воспитанием считается трудовое. Воспитывая трудолюбие в ребенке в нем формируются трудовые действия, которые в дальнейшем помогают ребенку освоиться в социуме.

Следующим видом воспитания является нравственное воспитание. Оно подразумевает под собой внедрение в ребенка всех игровых качеств, которые присущи взрослому воспитанному человеку. Маленький ребенок не знает что такое хорошо, а что такое плохо. Задача взрослого привить ребенку нравственное воспитание. В глубокой древности у людей не было телевизора, интернета и т.д. И дети росли, наблюдая за окружающим своими глазами в реальном мире. Ребенок подражал взрослым, учился жизни у старших, наблюдая за солнцем, звездами, закатом, рассветом. И, постепенно, как жить, что делать и к чему стремиться, что каждый его поступок небезразличен кому-то из взрослых, если он в той или иной степени влияет на других людей.

Нравственный вид воспитания связан с поступками человека по отношению к себе, к близким, к окружающим в целом.

Еще один вид воспитания — умственность. Роль знаний в человеческой жизни очень велика. Основными средствами умственного воспитания, являются загадки. Они развивают

логическое мышление ребенка, формируют самостоятельно делать выводы. По мнению профессора В.И. Баймурадиной кроме загадок к средствам умственного воспитания относятся народные логопедические средства (игра слов, определение слова по рифме), а также дразнилки, подвижные игры, скороговорки. Задачей умственного воспитания являются развитие умственных способностей, повышение познавательного интереса, формирование познавательной активности, усвоение определенного объема научных знаний. Умственное воспитание необходимо для развития уровня подготовки ребенка.

Также, известен такой вид воспитания, как эстетический. Он подразумевает под собой приобщение молодого поколения к прекрасному. Эстетические традиции народа очень содержательны и многогранны. Задачами эстетического воспитания являются формирование видеть прекрасное во всем окружающем, развитие эстетических чувств.

Все виды воспитания очень важны для ребенка. Поэтому всегда взаимодействуют друг с другом.

Воспитательная работа включает в себя функции воспитания. Функциями воспитания являются последовательно реализуемые действия активного характера по совершенствованию процесса воспитания:

- базовая функция воспитания — формирующее-развивающая. Эта функция состоит из реализации у личности единства осваиваемых и уже приобретенных личностно-профессиональных качеств;
- функция мобилизации влияет на эмоционально-волевую сферу личности, помогает правильно принимать решения в той или иной ситуации;

– профилактическая функция реализуется путем разъяснения требований, норм и правил поведения в любой деятельности, помогает предостерегать ребенка от плохих поступков, плохого поведения;

– функция самовоспитания позволяет ребенку самостоятельно оценивать и координировать свои действия. Это последняя по времени реализации функция воспитания, но именно она самая важная для всего воспитательного процесса.

Благодаря всем функциям воспитания, которые всецело связаны между собой, можно эффективно и качественно воспитать зрелую, воспитанную, самостоятельную личность.

В воспитательной работе существует ряд принципов, которые помогают осуществлять воспитательный процесс. Принцип воспитания — это исходные главные ориентиры, установки, упорядочивающие всю сложную систему воспитательной работы, включающая в себя такие компоненты, как цели и задачи, многообразный комплекс воспитательных методов, различные направления содержания:

1. Принцип опоры на положительное в личности и коллективе. В этом принципе воспитание стремится вложить в личность положительные качества. В этом принципе воспитание стремится вложить в личность положительные качества. Этот принцип повышает активность личности, развивает веру в свои возможности, в свои силы, в себя. Со стороны взрослого следует аккуратно критиковать действия ребенка, хвалить за положительные поступки.

2. Принцип целеустремленности воспитания связан с целевым предназначением коллектива. Условием реализации

данного принципа состоит в конкретике постановки задач и в творческом подходе решения их.

3. Принцип воспитания в коллективе и через коллектив состоит из совместной деятельности нескольких личностей в общем коллективе. Этот принцип формирует общественное мнение, эмоциональный подъем, коллективный настрой. Вступление в коллектив развивает в личности социальные навыки, коммуникативные умения. Условиями реализации данного принципа являются систематическая деятельность по сплочению коллектива, следить за деятельностью коллектива, четко отслеживать жизнь коллектива.

4. Принцип единства воспитания и самовоспитания. Условиями реализации данного принципа является верное оценивание себя и своей деятельности.

5. Принцип требовательности к личности подразумевает под собой заботу о личности, создание материальных условий для реализации ее потребностей.

6. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предполагает наиболее полный учет особенностей личности. Данный принцип нацелен на изучение разнообразия всех качеств личности.

7. Принцип единства и согласованности подразумевает под собой, достижение единства принципов и методов педагогического воздействия.

Все эти принципы позволяют предъявить некие общие требования по всем различным сферам воспитательной деятельности и тем самым придать им целостный, единый характер. Воспитание — процесс целенаправленной помощи ребенку в его вхождение в современную культуру.

Литература:

1. Баймуразина В.И. Этнопедагогика башкирского народа: история и современность / В.И. Баймуразина. — Уфа: БашГУ и СГПА, 2008. — 154 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 127 с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Г.Н. Волков. — Москва: Академия, 2001. — 176 с.
4. Измайлов А.Э. Народная педагогика / А.Э. Измайлов. — Москва: Педагогика, 1991. — 234 с.
5. Пенионжек Е.В. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учебное пособие / Е.В. Пенионжек. — Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2015. 118 с.
6. Подласый И.П. Теория и технология воспитания: Учебник для вузов / И.П. Подласый. — Москва: ВЛАДОС, 2002. — 576 с.
7. Юдина Н.А. Русские обычаи и обряды / И.А. Юдина. — Москва: Вече, 2005. — 320 с.

Особенности коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Лазарева Галина Николаевна, студент

Научный руководитель: Мартынова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина (Липецкая обл.)

В последнее время существенно вырос интерес специалистов медицины, различных областей психологии, специальной педагогики к раннему развитию детей, к предупреждению воз-

можных трудностей и ранней коррекции существующих речевых нарушений. Среди многих нарушений речи у детей дошкольного возраста выделяется проблема фонематических

процессов, что влияет на дальнейшее обучение в школе. К фонематическим процессам относят: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления.

В трудах отечественных исследователей разрабатываются различные аспекты данной проблемы. Изучение онтогенетических основ позволило выявить закономерности становления фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста (Е. Н. Винарская, А. Н. Гвоздев, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.).

Искажения фонематических процессов признаны ведущими и стойкими проявлениями в структуре системного речевого нарушения, относящимися к основному диагностическому показателю, который и определяет не только наличие недоразвития речи, но и степень его выраженности (Р. Е. Левина, О. К. Маркова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Многие специалисты-практики (З. Е. Агранович, Г. В. Бабина, С. Е. Большакова, Г. А. Ванюхина, Г. Г. Голубева, Т. А. Ткаченко, Н. С. Четверушкина, Н. Ю. Шарипова и др.) отмечают, что для успешного овладения фонематическими процессами необходимо развивать у детей слух, ритм, умение слушать, слышать, воспроизводить.

Новизна представленного исследования заключается в определении особенностей понимания эффективности средств коррекции, согласно современным научным исследованиям в данной области, является логопедическая ритмика, которая направлена на развитие всех фонематических процессов. Выявлена совокупность педагогических условий эффективности развития фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования заключается в разработке педагогических условий эффективного развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами логоритмики, которая может быть использована при подготовке специалистов по направлениям подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование (профиль подготовки «Дошкольное образование»), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль подготовки «Психология и педагогика дошкольного образования»).

В настоящее время проблема формирования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее ОНР) становится наиболее актуальной, так как с каждым годом отмечается тенденция увеличения детей с ОНР. Фонематические процессы (фонематическая система) человека состоят из фонематического слуха и фонематического восприятия, при этом последнее включает простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления.

Под общим недоразвитием речи понимается сложное расстройство, при котором отмечается нарушение компонентов всей речевой системы (фонетики, лексики, грамматики) [4].

Дошкольный возраст характеризуется как сензитивный период усвоения речи. Специалисты медицины, психологи, логопеды обращают самое пристальное внимание на то, чтобы предупредить различные трудности и скорректировать нарушения речи у детей дошкольного возраста.

Одной из самых частых выделена проблема нарушения фонематических процессов. Здесь наблюдаются различные нарушения в звукопроизношении, в звуковом анализе, в замене и смешении звуков.

В исследованиях Р. Е. Левиной признаны ведущими искажения фонематических процессов [5].

А. К. Маркова признавала фонематические процессы ведущими и стойкими проявлениями в структуре системного речевого нарушения [4].

З. Е. Агранович отмечает, что развитие у детей слуха, ритма, умения послушать, услышать, воспроизвести необходимо для того, чтобы успешно овладеть фонематическими процессами [1].

Логопедическая ритмика является одним из эффективных средств коррекции фонематических процессов. Использование педагогом логоритмики, дает возможность более успешным организовать работу по коррекции фонематических процессов.

К тому же логопедическая ритмика позитивно влияет на все сферы развития ребенка дошкольника, при этом дети с общим недоразвитием речи испытывают положительные эмоции, их поведение становится более уверенными, наблюдается повышение самооценки ребенка.

Фонематические процессы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи корректируются достаточно эффективно в случае использования логоритмических упражнений и организации следующих педагогических условий: организация коррекции фонематических процессов производится с соблюдением требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, деятельность логопеда обогащается логоритмическими материалами, которые способствуют коррекции фонематических процессов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

На начальном этапе экспериментальное исследование предполагало определение состояния фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи. Нами были использованы методики исследования фонематических процессов Т. А. Фотевой, И. Д. Коненковой, Л. Ф. Спириной [3; 6].

Учитывая теоретические положения, констатирующий эксперимент включал 4 блока.

- 1 блок — обследование состояния звукопроизношения;
- 2 блок — исследование восприятия и дифференциации звуков;
- 3 блок — изучение фонематического анализа, синтеза, фонематических представлений;
- 4 блок — исследование состояния звуко-слоговой структуры слов и предложений.

Далее согласно разработанным критериям и показателям, были выявлены уровни сформированности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проводя количественный анализ результатов исследования, мы за выполнение каждого задания начисляли определенное количество баллов. Подобный способ оформления позволял не только зафиксировать результат, но и проследить динамику развития ребенка в процессе коррекционного обучения.

Приведенный количественный и качественный анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

Блок 1. С предложенными заданиями справилось 10% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Частично справились с заданием 50% старших дошкольников экспериментальной группы и 40% детей экспериментальной группы не справились с этим заданием, либо по разным причинам отказались в нём участвовать. Были зафиксированы следующие ошибки детей: сложности в повторении простой слоговой цепочки, неразличение звуковых комплексов или слов, состоящих из одних и тех же звуков, поданных в разной последовательности или отличающихся одним звуком, неверное определение звонких и глухих звуков, слабые слуховые дифференцировки у детей с общим недоразвитием речи.

Блок 2. 30% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи справились с фонематическим анализом частично. 70% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи не смогли выполнить это задание, оно оказалось слишком сложным. Отмечены следующие ошибки, которые допустили дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: умение определять начальный согласный в слове, умение определять последовательность и количество звуков в словах, пропуск гласных звуков, перечисление слогов вместо звуков. 70% старших дошкольников с общим недоразвитием речи не смогли выполнить это задание, оно оказалось слишком сложным.

Блок 3. Задание на фонематический синтез правильно выполнили 10% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Частично выполнили это задание 60% детей экспериментальной группы и совсем не справились с этим заданием 30% детей. Дети совершили следующие ошибки: составление слов из звуков, которые даны в нарушенной последовательности, анализе и синтезе слов, не понимали разницы между понятиями «звук», «слог».

Блок 4. Задание, направленное на изучение фонематических представлений, выполнили 30% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Испытывали трудности, не смогли подобрать слово на заданный звук определенной тематики 60% детей экспериментальной группы. Полностью не справился с заданием 10% старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Отмечены следующие ошибки: полиморфное нарушение звукопроизношения, нарушения слухового восприятия.

По результатам констатирующего эксперимента в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с высоким уровнем развития, к сожалению, не зафиксировано. В основном, у детей экспериментальной группы выявлен средний и низкий уровни сформированности фонематических процессов. Недифференцированность фонематического восприятия, неточность фонематических представлений, несформированность процессов фонематического анализа и синтеза, — все это определено нами в экспериментальной группе в процессе опытно-экспериментального исследования. Данные фонематические нарушения представлены первичным и вторичным производным характером, что может привести к нарушению связной речи в целом.

Следовательно, можно сделать вывод об организации коррекции и преодолению нарушений развития фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи.

На формирующем этапе были отобраны и реализованы методики, которые позволили выявить особенности коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами логоритмики. Для этого нами была реализована система последовательно усложняющихся задач в процессе развития фонематических процессов с учетом индивидуально-психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (автор программы В.А. Гринер) [2]. Вся коррекционная работа проводилась по принципу «от простого к сложному» и включала в себя все компоненты логоритмических упражнений.

Для того, чтобы выявить результаты нашей работы был проведен заключительный этап исследования — контрольный эксперимент. Его цель — определить эффективность работы по коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами логоритмики. На данном этапе исследования при помощи того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе, был повторно определен уровень сформированности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

По результатам контрольного эксперимента 40% детей имеют высокий уровень развития фонематических процессов. 50% детей группы показали средний уровень развития. У 10% детей группы — низкий уровень развития. Приведенный количественный и качественный анализ результатов контрольного исследования позволяет сделать следующие выводы: при целенаправленной и систематической работе по развитию фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи действительно формируется прочный и разносторонний механизм компенсации речевого дефекта. Использование в коррекционной работе логоритмических упражнений с постепенным усложнением речевого материала, а также разнообразие видов работы с ним помогает оптимизации процесса обучения. Обучение детей в соответствии с предлагаемой системой работы обеспечивает с одной стороны коррекцию речевого дефекта, с другой — качественную подготовку к овладению грамотой и усвоение ее в пределах программы.

Проведение экспериментального исследования позволило выявить особенности коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. К таким особенностям мы отнесли: нарушения звукопроизношения (замены и смешения звуков), нарушения звуковой структуры слова, которое проявляется в ошибках звукового анализа (пропуск гласных и согласных звуков, слогов; вставки звуков; перестановка звуков, слогов), нарушение дифференциации звуков на слух, имеющих акустико-артикуляционное сходство, проявляющееся в замене и смешении звуков, а при письме в смешении звуков.

Анализ результатов показал, что после проведенной коррекционной работы отмечается значительное улучшение в формировании коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям: Сб. домаш. заданий для преодоления недоразвития фонемат. стороны речи у ст. дошкольников / З. Е. Агранович. — СПб.: Детство-Пресс, 2004. — 147 с.
2. Гринер В. А. Логопедическая ритмика для дошкольников: Пособие для работников логопедических учреждений / В. А. Гринер. — 2-е изд., — М., 2008.
3. Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. — М.: ГНОМ и Д, 2005. — 80 с.
4. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1991. — С. 59–70
5. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1998. — 367с.
6. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова. — 2-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2007. — 96 с.

Памятка для родителей. «Как и что читать детям о Великой Отечественной войне»

Лучина Анна Валериевна, воспитатель

МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 40 «Ритм» г. Химки (Московская обл.)

*Нет в России семьи такой,
Где не памятен был свой герой.
И глаза молодых солдат
С фотографий увядших глядят...
Этот взгляд — словно высший суд
Для ребят, что сейчас растут ...*

Агранович Е.

В 2020 году мы празднуем 75-летие великой Победы. В России практически нет ни одной семьи, которую бы не затронула война. У кого-то воевали деды, прадеды, бабушки и прабабушки, кто-то работал в тылу, чтобы обеспечить советскую армию всем необходимым на фронте. В те далекие и тяжелые годы не было практически ни одного равнодушного человека к судьбе нашей Родины.

Тема войны очень глубокая и серьезная, особенно для детей дошкольного возраста. Выдающиеся психологи Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и по их выводам — современные психологи считают, что мышление в дошкольном возрасте носит ярко выраженный конкретный, образный характер и во многом еще сохраняет тесную связь с практической деятельностью.

Алена Август, психолог, эксперт по коммуникациям говорит о важности и необходимости рассказов маленьким детям о войне: «Рассказывать о войне, конечно же, нужно. Это огромная часть нашей истории, часть, закладывающая основы понимания национального характера. Другое дело — как рассказывать. Дедушки и бабушки, помнящие и знающие войну, к большому сожалению, уходят от нас». Детям очень трудно понять то, что не проходит через их практическую деятельность. «Те высокие, нравственные, эстетические и интеллектуальные чувства, которые характеризуют развитого взрослого человека и которые способны вдохновить его на большие дела и на благородные поступки, не даны ребенку в готовом виде от рождения. Они возникают и развиваются на протяжении детства, под влиянием социальных условий жизни и воспитания», — писал А. В. Запорожец.

Ребенку дошкольного возраста будет непросто переосмыслить большой объем информации происходящее не с ним. «... Первое правило, которое должен соблюдать человек, повествующий о войне — рассказывать о ней не только как о большом историческом событии, тем самым переводя ее в разряд «одного из событий в учебнике», а как о событии, в котором участвовали живые люди с живыми судьбами». Такие разговоры (о живых историях) приемлемы с самого нежного возраста, лет с пяти», — рекомендует Алена Август.

С чего же целесообразно начать рассказывать ребенку для того, чтобы были сформированы начальные представления о ВОВ, солдатах, защищавших Родину, о советской армии как надежной защитнице нашей Родины, о празднике 9 Мая?

Для того, чтобы у детей появился интерес к данной теме, помимо мероприятий, проводимых в детском саду, мы составили примерный план работы с родителями ориентируясь на рекомендации психолога Алены Август:

- посещение детей и родителей музея военной техники и оружия, чтобы ребенок смог все увидеть своими глазами;
- целевая прогулка родителей и детей в сквер Марии Рубцовой.
- подготовка совместных творческих поделок на День Победы;
- посещение ребенка с родителями в библиотеку и выбор книги о подвигах, битвах, блокадах, полководцах Великой отечественной войны, ориентируясь на возраст ребенка;
- в выходной день можно посетить музеи, города — герои.



– «...возлагая цветы к памятникам боевой славы, почтить память павших минутой молчания. Малыш должен знать, что все они защищали Родину (и его тоже) от фашизма.»(1)

– сделать папку — передвижку с фотографиями родных фронтовиков, работников тыла и обязательно рассказать об этом ребенку;

– показать ребенку награды, которыми был награжден родственник, поделиться с ним воспоминаниями о том времени. Если еще живы ветераны войны и тыла, то обязательно побеседовать с ними, чтобы ребенок видел и из первых уст услышал слова о войне.

– участвовать на параде Победы и в шествии «Бессмертный полк».

Такие беседы надолго останутся в памяти малыша.

Когда сформированы детские представления о войне, можно им прочесть художественную литературу. В детском саду, для создания интереса к книгам о войне, организована выставка детской литературы, консультация для родителей со списком и аннотацией этих книг. Дети знакомятся с авторами детской литературы, многие из которых литературы на собственном опыте познали все тяготы войны и не раз пережившее ее в процессе создания художественных произведений, знали то, о чем говорили читателям.

Примерный список рекомендованной литературы.

Орлов Владимир «Брат мой в Армию идет».

«Сказка о громком барабане» изд-во «Детская литература», 1985 г.

Заучивание стихов об армии, мужестве, дружбе. Георгиевская С. «Галина мама» Митяев Анатолий

«Почему Армия родная» Таежный подарок».

Чтение стихотворений: «Мать-Земля» Я Абилов,

«Навек запомни» М. Исаковский

Чтение стихотворений: «Братские могилы» В. Высоцкий, «Советский воин»,

Чтение рассказа «Отцовское поле» В. Крупин,

Чтение стихотворений: «Победой кончилась война» Т. Трутнева,

Л. Кассиль «Твои защитники». Митяева А. «Дедушкин орден

Ким Селихов, Юрий Дерюгин «На красной площади парад», 1980 г

Соболев Леонид «Батальон четверых»

Алексеев Сергей «Орлович-Воронович», «Шинель» Е. Благинина, 1975

Чтение произведений С. П. Алексеев «Брестская крепость».

Я. Длуголенский «Что могут солдаты»

О. Высотской «Мой брат уехал на границу»

Чтение рассказа А. Гайдара «Война и дети»

У. Бражнина «Шинель»

Черкашин «Кукла»

Л. Кассиль «Главное войско», 1987

Митяев Анатолий «Землянка»

Лавренев Б. «Большое сердце»

Зотов Борис «Судьба командарма Миронова», 1991 «Рассказы о войне» (К. Симонов, А. Толстой, М. Шолохов, Л. Кассиль, А. Митяев, В. Осеева)/Л. Кассиль «Памятник солдату», «Твои защитники» С. Баруздин «Рассказы о войне» С. Михалков «День Победы» С. П. Алексеев «Брестская крепость»

Я. Тайц «Цикл рассказов о войне».

Литература:

1. Алена Август «Как правильно рассказать детям о Великой отечественной войне». Интернет ресурс. <https://letidor.ru/obrazovanie/vopros-ekspertam-kak-pravilno-rasskazyvat-detyam-o-velikoy-otechestvennoy-voynе.htm>
2. Е. П. Арнаутова, Т. А. Котова Расскажем детям о Победе: методические рекомендации / авт. — сост.
3. Л. С. Выготский «Мышление и речь».
4. Михайлова, О. Ребенок на войне: Интерпретация художественного образа в произведениях А. Т. Твардовского, В. П. Катаева, В. О. Богомолова / О. Михайлова // Дошкольное воспитание. — 2014. — № 11. — С. 11–17. —
5. Шорыгина, Т. А. Беседы о детях-героях Великой Отечественной войны

Реализация дистанционного обучения в период мировой пандемии на платформе idroo.com

Пискунова Ирина Вячеславовна, учитель математики;
Сошникова Ольга Александровна, учитель ИЗО;
Черепова Ксения Григорьевна, учитель информатики и ИКТ
ГБОУ лицей № 299 г. Санкт-Петербурга

Термин «пандемия» имеет греческое происхождение, которое означает «весь народ». Пандемия — это распространение нового заболевания в мировых масштабах. Как правило, речь идет о новом виде инфекционного заболевания, к возбудителю которого у большинства людей нет иммунитета и которое распространяется одновременно на разных континентах. Вирусы, вызывавшие прежние пандемии, обычно происходили от вирусов гриппа животных

Реализация образования в период эпидемии — это тяжелое испытание не только для учителей, но и для родителей. Организуя обучение на дому, педагогу важно наладить взаимодействие с учеником и его родителями для достижения максимального эффекта получения знаний.

Необходимо очень взвешено подходить к выбору платформы обучения с учетом разных технических средств у учащихся и вариативности в скорости сети Интернет.

Учителям таких предметов как математика, изобразительное искусство формат видеоконференции будет недостаточен, ввиду отсутствия таких факторов как:

1. обратная связь для контроля выполнения заданий,
2. совмещение видеоконференции и раздаточного материала,
3. открытие документа с общим доступом.

Рассмотрим варианты организации дистанционного обучения, их достоинства и недостатки.

Zoom — это сервис для проведения видеоконференций и онлайн-обучения. Необходимо скачать программу, чтобы использовать ее. Бесплатная учетная запись позволяет проводить видеоконференцию длительностью 40 минут, что вносит свои ограничения в длительность урока. Стоимость платного тарифа с неограниченной продолжительностью конференций всех размеров и с количеством участников до 100 человек — \$14.99 в месяц.

Zoom отлично подходит для индивидуальных и групповых занятий, школьники могут заходить как с компьютера, так

и с планшета с телефоном. К видеоконференции может подключиться любой, имеющий ссылку, или идентификатор конференции. Мероприятие можно запланировать заранее, а также сделать повторяющуюся ссылку, то есть для постоянного урока в определенное время можно сделать одну и ту же ссылку для входа.

Основными достоинства данной платформы являются:

1. Качественный уровень связи.
2. Видео и аудио связь с каждым участником. У организатора есть возможность выключать и включать микрофон, а также выключать видео и запрашивать включение видео у всех участников. Можно войти в конференцию как участник с правами только для просмотра
3. Есть возможность делиться экраном (screensharing) уже со звуком. Демонстрацию экрана можно поставить на паузу.
4. В платформу встроена интерактивная доска, можно легко и быстро переключаться с демонстрации экрана на доску
5. Есть чат, в котором можно писать сообщения, передавать файлы всем или выбрать одного ученика. Чат можно настроить на автоматическое сохранение или сохранять вручную при каждой конференции
6. Можно производить запись урока, как на компьютер, так и на облако. Удобно, что можно настроить автовключение записи, а также ставить ее на паузу.

В качестве недостатков можно указать следующие:

1. Фиксированная длительность видеоконференции — 40 минут
2. Ограниченные возможности интерактивной доски при использовании бесплатной версии
3. Невозможность выведения одновременно в одном поле интерактивной доски и видеоизображения.
4. Сложность отладки двусторонней работы на интерактивной доске.

Наиболее удобной платформой является интерактивная доска на сайте idroo.com. Для ее использования нет необходи-

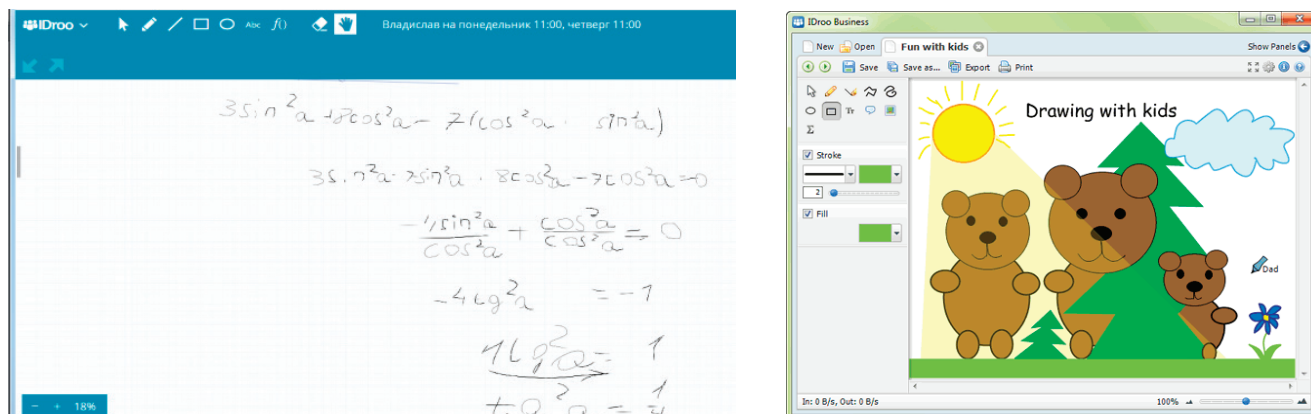


Рис 1. Использование платформы на онлайн уроке математики и ИЗО

мости в скачивании и установке, достаточно просто зарегистрироваться. В качестве видеоконференции может быть использован скайп или WhatsApp, Discord.

IDroo — бесплатный плагин виртуальной электронной доски для популярной программы Skype.

Панель редактирования содержит набор инструментов для рисования (Рисование от руки, Линия, Полилиния, Линия Безье, Эллипс, Прямоугольник, Текст, Формы), есть возможность загружать картинки со своего ПК, есть редактор формул.

Поэтому учителю изобразительного искусства будет удобно не только самому рисовать, но и показывать наглядный материал, организовывать уроки с созданием группового проекта.

Одновременно можно работать на нескольких виртуальных досках с разными пользователями. Можно сохранять результаты работы в файл и снова открывать для продолжения работы.

Например, выполнение домашней работы по математике, по изобразительному искусству и др., а затем в режиме онлайн проверка учителем и сразу комментарии, если были какие-то ошибки. Таким образом, домашнюю работу учащийся готовит

заранее, открыв на своем ПК программу IDroo или просто зайдя на сайт, сохраняет в файл, а затем, при проведении онлайн занятия загружает работу для проверки учителем.

Таким образом, можно выделить ряд достоинств:

1. Отсутствие ограничения на длительность видеоконференции
2. Удобство и простота использования интерактивной доски с возможностью редактировать и работать обоим сторонам образовательного процесса.
3. Размер доски не ограничен и автоматически сохраняется в облаке платформы. Каждый ученик может вернуться к доске и доделать свою работу или выполнить задания учителя при его отсутствии в сети. Домашняя работа при этом будет автоматически сохранена.
4. На доске можно размещать pdf файлы, картинки на которых можно писать и вносить свои коррективы. [1]

Таким образом, сайт idroo.com является более простым, доступным как для учителей, так и для учеников. А возможность доступа к документу позволяет варьировать время выполнения домашнего задания, что особенно актуально в период пандемии, когда родители в первой половине дня занимают персональные компьютеры для выполнения своей удаленной работы.

Литература:

1. Полат Е. С. Петров А. Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика.— 2020.— № 7.— С. 29–34.
2. Пидкасистый П. И. Тыщенко О. Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика.— 2000.— № 5.— С. 7–12.

Актуальные проблемы духовно-нравственного и социокультурного образования ребенка-школьника в современной системе образования Российской Федерации

Радченко Виолетта Александровна, педагог-психолог
Храм Михаила Архангела села Новоживотинное Воронежской области

Введение. В современных условиях существования педагогической, образовательной системе Российской Федерации существует ряд острых, реальных, актуальных проблем. Одна,

из которых является духовно-нравственное, социокультурное, этическое образование ребенка — в образовательном процессе. Возникает необходимость пересмотреть действующую практи-

ческую, педагогическую деятельность в обучении, воспитании и развитии духовно-нравственных, социокультурных ценностей.

Выдающиеся деятели педагогической и психологической науки — В. А. Сухомлинский, Л. В. Выготский, Я. Корчак, А. С. Макаренко, М. Монтессори, И. Г. Песталоцци, Э. Эриксон и др. в своих трудах проводят «красной нитью», доминирующее положение, о том, что образование ребенка-школьника невозможно без духовно-нравственных, социокультурных норм. «Без надежной эмоциональной основы невозможно не только успешное, но и вообще нормальное обучение. Отсутствие единства эмоционального воспитания и морального познания мира является одним из самых живучих и самых опасных источников равнодушного отношения к знаниям и в конце концов нежелание учиться» — говорил знаменитый педагог-новатор Сухомлинский В. А. [1, стр.253]

Существует реальная потребность в продолжение изучения данной тематики, и установлением факта практического, педагогического образования в духовно-нравственном и социокультурном направлении у детей-школьников. Родителями (законными представителями), учителями (педагогическими работниками) отмечается низкий уровень наличия духовно-нравственных и социокультурных ценностей в современном образовательном процессе обучающегося. В современной, педагогической науки автор квалификационных работ И. А. Чирков [2] делает попытку систематизировать духовно-нравственный аспект обучения, воспитания и образования ребенка по работам и высказываниям великих педагогов классиков. В его трудах выделяются слова основателя научной педагогики Я. А. Коменского, который утверждал о том, что: «В воспитании нравственность, безусловно, должна быть на первом месте, знания нельзя ставить на первое, ибо нельзя возвести крепкое здание без предварительного подготовленного крепкого фундамента» [2, стр.17]. Однако, современные образовательные организации осуществляют образовательный процесс, с доминированием интеллектуальной, умственной культуры над эмоциональной, духовно-нравственной культурой. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), направлен на создание совокупности единых требований к образованию и преподаванию всех образовательных программ различных видов, уровней, направлений, с акцентом развития умственного интеллекта и культуры, и отсутствию единых образовательных программ и требований к эмоциональному духовно-нравственному интеллекту, культуре школьника.

Проблема данного положения, повлияла на существенные изменения в социальных, общественных, образовательных, педагогических, воспитательных отношениях, способствовало нарушению гармоничного взаимодействия, взаимопонимания и взаимоуважения, между участниками образовательных отношений: обучающимся (учеником), родителем (законным представителем), учителем (педагогическим работником). Учитель осуществляет свою профессиональную деятельность в образовании, основываясь на преподавании учебного предмета, курса, дисциплины. Происходит то, о чем сказал мыслитель античности Аристотель: «Кто двигается вперед в науках, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед». [2, стр.24]. Эта мысль также цитируется в научных работах И. А. Чиркова [2].

Таким образом, возникает большая сомнительная зона, в образовании становится приоритетом обучение как процесс овладения знаниями, умениями, навыками и отбрасывается развитие и воспитание как деятельность, направленная на социализацию обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и общественных правил и норм поведения. Нарушается принцип единства целостного педагогического процесса в разрыве обучения, воспитания и развития. В подтверждение изложенного, еще раз, обратим внимание на изучаемую проблему, с точки зрения мыслей и взглядов великих ученых педагогов, современным автором И. А. Чирковым [2], где он указал утверждение Я. А. Коменский: «Пренебрежение воспитанием есть гибель людей, семей, государства и всего мира» [2, стр.98]. Аналогичного мнения придерживался в своих научных и практических работах великий, педагог-практик Ш. А. Амонашвили: «Дети учатся лучше там, где их воспитывают и на этой основе учат. Они учатся хуже там, где их учат и надеются, что обучение повлечет за собой воспитанность» [3, стр.106]. Существование данного положения в образовании влечет к определенным негативным обстоятельствам, которые четко просматриваются в современной действительности.

В образовательных отношениях происходит перекалывание учителями (педагогическими работниками) основной обязанности и ответственности за воспитание и развитие ребенка (обучающегося), в социокультурном и духовно-нравственном направлении на родителя, а со стороны родителя на учителя. Отсюда вытекает ситуация, минимального учительского, педагогического вектора воздействия на школьника в данном направлении.

Обнаруживаются нежелательные последствия: отрицательное социальное, общественное поведение ребенка, в том числе и в образовательных учреждениях, организациях. Поведение выражается в наличии эмоциональной, психологической неустойчивости, проявлении агрессивности, раздражительности, злости, недружелюбия, вспыльчивости, неумение управлять эмоциями, выражать свои чувства, испытывать сострадание, сочувствие, выражать уважение, дружелюбие к окружающим. Это является ответной реакцией ребенка-школьника на лишение его духовно-нравственного и социокультурного образования. Об этом так же активно рассуждал, писал и говорил, грузинский педагог-психолог Ш. А. Амонашвили: «Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества» [4, стр.17], «Школа — это лестница восхождения души и духовности растущего человека» [4, стр.9].

Проведенное исследование, позволит выявить наличие, реального интереса детей-школьников к потребности знаний, к получению информации о социокультурных и духовно-нравственных нормах, в том числе религиозных, православных, христианских основ в аспекте исторических, культурных, национальных ценностей России. Определить желание детей иметь благоприятную, окружающую, социальную среду, находится в общении людей, которые наделены и проявляют социокультурные, духовно-нравственные нормы.

Все вышеизложенное требует дальнейшего изучения, изменения и реорганизации в сфере духовно-нравственного и социокультурного развития, воспитания и обучения школьника, как единого, целостного, педагогического процесса образования. Возможность пересмотреть существующие и применить новые или забытые педагогические формы и методы воздействия на обучающихся для повышения духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Меньше проявлять позицию флегматичного или авторитарного подхода учителем (педагогическим работником): систематические замечания, выговоры, порицания, критика, осуждение, игнорирование, пренебрежение, безразличие. Внедрять более эмпатичный, демократичный подход: конструктивный диалог, дружеская беседа, поучительная шутка, рассказ, личный пример, проведение тематических классных часов или уроков добра.

Обязательно использовать совместный вектор воздействия школы и семьи, учителя и родителя. Поднять ценность и значимость духовно нравственного и социокультурного образования в образовательной системе РФ у всех участников образовательных отношений.

Целью данной работы было исследование, направленное на выявление актуальных, проблем духовно-нравственного, социокультурного, этического, морального образования ребенка-школьника в современном образовательном процессе и создание специальных педагогических условий, позволяющих поднять ценность и значимость духовно нравственного и социокультурного образования.

Решались следующие **задачи**:

1. Подтвердить актуальность данной темы, среди всех участников образовательных отношений.
2. Доказать наличие дефицита у ребенка-школьника (ученика) духовно нравственных, социокультурных, этических, моральных норм и ценностей.
3. Узнать мнение учителей (педагогических работников) и родителей (законных представителей) о реальной потребности и необходимости их существования в системе образования РФ.
4. Установить факт нарушения единства и целостности образовательного педагогического процесса и разграничение в нем трех единых составляющих — обучения, воспитания и развитие. Использование учителем (педагогическим работником) основным ориентиром в реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, одной составляющей — обучение, и вытеснение двух других составляющих — воспитание и развитие в образовательном процессе.
5. Выявить значимое доминирование культуры обучения над культурой воспитания и развития, преобладание умственного интеллекта над эмоциональным интеллектом обучающегося, в современной системе образования РФ.
6. Рассмотреть воздействие учительского вектора и родительского вектора на ребенка-школьника, в духовно-нравственном, социокультурном образовании.
7. Проанализировать наиболее значимые, на практике существующие проблемные зоны, препятствующие духовно-нравственному, социокультурному образованию на уровне начального и основного общего образовании ребенка-школьника.

Предмет исследования — педагогические условия духовно-нравственного, социокультурного, этического образования ребенка — в образовательном процессе.

Объект исследования — духовно-нравственное, социокультурное, этическое образование ребенка.

Научная новизна заключается:

- в разработке диагностического материала, позволяющего выявить существующие проблемные зоны, препятствующие духовно-нравственному, социокультурному образованию на уровне начального и основного общего образовании ребенка — школьника;
- в создании новых практических векторов воздействия для эффективной реализации духовно-нравственного и социокультурного обучения в современном образовательном процессе.

Испытуемые и методы исследования. Было проведено исследование в виде прямого, письменного опроса, с включенными четко сформулированными вопросами единичного выбора.

В исследовании приняли участие субъекты образовательных отношений ученик, родитель, учитель — всего 90 человек. Из них 35 детей-школьников от 7 до 12 лет — младшего школьного и младшего подросткового возраста, учащиеся в начальном и основном общем образовании; 35 родителей (законных представителей) данных детей, представленного возраста; 20 учителей (педагогических работников) начального и среднего общего образования, из них 7 учителей отказались заполнять опросник, предварительно ознакомившись и просмотрев содержание вопросов. Поэтому реальными учителями-респондентами стали 13 человек.

Опрос проводился в 16 школах, образовательных организациях начального и основного общего образования г. Воронежа, методом случайного выбора респондентов. Опросник носил анонимный характер и не подписывался респондентами. Трех направленность опрашиваемых респондентов была обоснованно выбрана для подтверждения факта информативности, достоверности, в выявлении актуальности, реальности существования проблемы по данной теме в современном педагогическом, образовательном и воспитательном процессе.

Опросник для учеников содержал 10 вопросов. Необходимо отметить, что при заполнении опросника ученики вербально устной речью комментировали ряд ответов. Это способствовало тому, что обучающемуся задавались уточняющие вопросы, ответы были законспектированы под соответствующим номером вопроса в комментарии. Ученики-респонденты проявили увлеченность, доброжелательность, заинтересованность, по факту заполнения опросника.

Опросник для родителей (законных представителей) содержал 7 вопросов. В некоторых вопросах респонденты-родители также использовали вербальный, речевой комментарий, что будет отражено в результатах исследования данного им ответа по конкретному вопросу. У родителей-респондентов было выражено большое желание, отзывчивость на просьбу заполнения опросника и реальная обеспокоенность по данной тематике и востребованность к обсуждению представленной проблемы. Озвучена надежда на изменение и улучшение ситуации в духовно-нравственном и социокультурном образовании ребенка-школьника (ученика).

В содержании опросника для учителей (педагогических работников) было 7 вопросов. Часть из которых, учителя-респонденты прокомментировали, словесными пояснениями. Все они отмечены в соответствующих ответах на вопрос в представленных результатах. Выявлен факт резкого противоречивого разграничения мнений учителя-педагогов по данному опроснику, и представленной в ней темы: «Актуальные проблемы духовно-нравственного, социокультурного светского, этического, морального, образования ребенка-школьника — в современной системе образования РФ». 65% учителей педагогов с желанием и заинтересованностью становились респондентами опроса. Были открыты для обсуждения проблемных вопросов. Реакция 35% учителей на заполнение опросника носила негативный, отрицательный характер, нежелание рассматривать и разбирать данную тему.

Результаты и их обсуждение

Опросник № 1 (с результатами ответов учеников-респондентов)

1. Хотелось бы тебе, чтобы у тебя в школе был урок «добра», где бы ты мог получить знания о доброте и зле, справедливости, правде, честности, лжи, зависти, порядочности, грубости, вежливости, щедрости, дружелюбности, отзывчивости, благородству, уверенности и т.д.

82% — да 9% — нет 9% — мне эта тема не интересна

Комментарий: 9% учеников с вариантом ответа нет, пояснили свой вариант выбора, в нежелании наличия еще одного дополнительного урока в своем школьном расписании, где нужно сидеть, слушать и выполнять домашнее задание.

2. Если бы тебя попросили провести урок доброты (как учитель или ведущий), выступить с сообщением-докладом, что-то рассказать по этой теме, ты бы согласился?

87% — да 3% — нет 10% — мне все равно

Комментарий: 87% учеников с вариантом ответа да, с радостным, восклицательным утверждением проявили желание высказать свое мнение, что именно ему будет предоставлена возможность что-то рассказать, быть услышанным и понятым

3. Ты беседуешь на тему добра, справедливости, хороших и плохих поступков с учителем в школе?

28% — да 36% — нет 36% — редко

Комментарий: 36% учеников с вариантом ответа редко, пояснили, что учитель ведет разговор на данные темы, только при ситуации плохого поведения, случаев совершения отрицательных поступков учениками: «Только тогда, когда кто-то, что-то натворил».

4. Ты разговариваешь с родителями дома на тему доброты?

66% — да 17% — нет 17% — редко

5. С друзьями и одноклассниками вы обсуждаете тему добра, что такое хорошо и плохо

54% — да 40% — нет 6% — эта тема не интересна

6. Ты бы хотел, чтобы твои друзья, одноклассники были добрыми и хорошими?

94% — да 3% — нет 3% — мне все равно

7. Ты бы хотел сам быть добрым?

50% — да 0% — нет 44% — я добрый 6% — мне все равно, какой я

8. Тебе бы хотелось, чтобы с тобой разговаривали и обсуждали взрослые тему добра, хороших и плохих поступков, добром и злом поведения людей?

47% — да 40% — нет 13% — мне эта тема не интересна

Комментарий: 40% учеников с вариантом ответа нет, пояснили, что они уверены в том, что взрослые просто будут их ругать, наказывать, читать нотации, говорить назидательные слова, высказывать неодобрение, делать замечания, было принятие разговора о добре и зле как проявление формы наказания взрослых

9. Если в школе будет проходить урок доброты, тебе бы интересно было бы узнать что-то про Бога и религию, как раньше на Руси относились к вере, по каким правилам жили наши предки, что ценили, чем дорожили?

70% — да 15% — нет 15% — мне это не интересно

Комментарий: вопрос вызвал, массу положительных эмоций у учеников

10. Тебе хочется отправить на урок добра своего друга или одноклассника, которому это было бы очень полезно?

50% — да 15% — нет 34% — я бы пошел на этот урок вместе с ним

Комментарий: многие дети хотели исправить своего друга, одноклассника чтобы он стал лучше, и с ним было бы приятнее общаться и дружить

Анализ результатов опросника учеников позволяет сделать следующие выводы. Ученики имеют большой интерес и потребность в получении обучения, воспитания и развития, духовно-нравственным и социокультурным ценностям. Важным моментом, явилось желание выступить самостоятельно, высказать свое мнение, быть понятым услышанным. Это способствует развитию самопознания, самореализации, самоконтролю, социализации становления личности ребенка-школьника (ученика) в образовательном процессе. Ученики нуждаются в новой форме проведения данных тематических уроков добра и классных часов (отрицая форму стандартного, образовательного, обучающего урока с последующим домашним заданием). Малый вектор учительского, педагогического воздействия в образовательном процессе в обучении, воспитании и развитии учеников духовно-нравственным и социокультурным ценностям. Родительский вектор воздействия на образования духовно-нравственным и социокультурным ценностям доминирует над учительским вектором образования, однако не реализуется в 100%. Из опросника прослеживается желание ребенка-школьника, находится в положительной, благоприятной социальной среде окружения, иметь хорошего друга быть самым добрым. Умение видеть отрицательные качества, аморальное поведение других людей. Положительным является факт осознания полезности, необходимости, важности данных уроков добра, как для себя, так и для окружающих. Благоприятный момент наличие интереса у детей-школьников к теме религиозных, православных, христианских основы, как исторические, культурные, ценности России. Что еще раз подтверждает необходимость образования ребенка-школьника духовно-нравственным и социокультурным ценностям со стороны совместного воздействия двух векторов школы и семьи, учителя и родителя в целостной системе образования в единстве развития воспитания и обучения.

Опросник № 2 (с результатами ответов родителей-респондентов)

1. Как часто вы разговариваете с ребенком об этических, духовных, нравственных, моральных ценностях (добро, зло, честность, справедливость, грубость, вежливость, жадность, щедрость, обидчивость, обман, благодарность и т.д.)?

10% — редко 69% — часто 0% — никогда 21% — только по ситуации

2. Бывают ли случаи, что ребенок сам интересуется и начинает вести разговор, или задает вам вопросы по данной теме?

21% — редко 58% — часто 0% — никогда 21% — только по ситуации

Комментарий: респонденты родители подтверждали наличие интереса ребенка-школьника к духовно-нравственным, социокультурным ценностям. Регулярное присутствие в разговоре тематического, познавательного факта к моральной, этической стороне жизни, на уровне своего возрастного ценза.

3. Бывают ли, в вашей семье беседы с ребенком на темы духовно-религиозных ценностей (о Боге, заповедях, церкви)?

79% — да 0% — нет 21% — очень редко 0% — эта тема не интересна

4. Хотели бы вы, чтобы в школах был введен обязательный урок «добра» или тематические классные часы, проводимые учителем, на данную тему (светская этика, культура поведения, основы нравственности, морали и т.д.)?

95% — да 5% — нет 0% — эта тема не интересна

Комментарий: 5% родителей с вариантом ответа нет, сообщили о том, что их дети-школьники не нуждаются в духовно-нравственном, социокультурном образовании. В их школах систематически проводятся уроки-добра, тематические классные часы, где обсуждаются с ребенком-школьником темы: добра и зла, честности, справедливости, вежливости, понятия дружбы, счастья, благородства и т.д. Так же данные учебные заведения, ведут совместную работу с церковным просветительским вектором воздействия в школьном образовательном процессе. Данные 5% родителей-респондентов, выразили огромную благодарность всем учителям (педагогическим работникам), которые обучают, воспитывают, и развивают у обучающихся духовно-нравственные, социокультурные ценности.

5. Допускаете ли вы, чтобы урок «добра» или тематический классный час содержал в себе православные, христианские основы как исторические, культурные ценности России?

95% — да 5% — нет 0% — только светское, этическое нормы

6. Считаете ли вы тему культуры, нравственности, актуальной и нужной для ребенка в образовательном процессе в современных условиях жизни?

100% — да 0% — нет 0% — все равно

Комментарий: 100% выбор ответа да, родители подтверждает актуальность и недостаток развития воспитания и обучения духовно-нравственным, социокультурным ценностям ребенка-школьника в образовательных организациях. Жаловались на коммуникативную проблему общения родителя с учителем. Со стороны педагога исходит мало-контактность, мало-информированность, не просвещение о ситуациях проблемного поведения или совершения отрицательного поступка. Простое не знание, какого-либо неприятного, непра-

вильного духовно-нравственного, социокультурного действия. Родители готовы идти на контакт с учителем (педагогом) для решения спорных, проблемных вопросов и ситуаций.

7. Допустимо ли обсуждение данной темы (в виде уроков «добра», тематических классных часов) в школах или это личный, семейный, родительский вопрос воспитания и образования?

10% — да, допустимо в школах 0% — нет, это личный вопрос воспитания семьи 90% — вместе школа и семья

Анализ результатов опросника родителей позволяет сделать следующие выводы. Подтверждается 100% актуальность темы, недостаток развитие воспитания и обучения духовно-нравственным социокультурным ценностям ребенка-школьника в образовательных организациях на уровне начального основного и основного общего образования. Наличие минимального учительского, педагогического вектора воздействия по данной тематике. Достаточно большой родительский вектор воздействия в развитии воспитания и обучения духовно-нравственным социокультурным ценностям у ребенка-школьника, однако не 100%, и показывает резонанс между двумя векторами воздействия. Родители поддерживают мнения о необходимости совместного вектора воздействия школы и семьи, учителя и родителя на ребенка-школьника (ученика). Установлен факт наличия реального, проявляемого интереса самим ребенком-школьником к духовно-нравственным, социокультурным ценностям, наличие эмоционального «голода», моральной культуры. Родители видят потребность, необходимость и обязательность введения в образовательный процесс для ребенка тематических классных часов, бесед, уроков добра. Родителями одобряется присутствие тематике о религиозных, духовных ценностях и основ православной, христианской веры, в аспекте познания истории и культуры России на уроках добра и тематических классных часов.

Опросник № 3 (с результатами ответов учителей-респондентов)

1. На ваш взгляд, существует ли потребность (в современном образовании) введение и преподавание в школах детям обязательных уроков «добра», тематических классных часов, с обсуждением социокультурных, этических, моральных, нравственных норм?

100% — да 0% — нет 0% — это дело семейного воспитания

2. На ваш взгляд педагог (учитель) может проводить такие тематические уроки, классные часы?

92% — да, может 0% — нет, не может 8% — лично провожу

Комментарий: Часть учителей, педагогов отметили нехватку времени на подготовку и проведение таких тематических классных часов, уроков добра, идет постоянная подготовка к образовательному процессу по требованиям ФГОС.

3. Считаете ли вы, что в последнее время прослеживается тенденция необходимости и дефицита у детей духовного, нравственного, этического воспитания и образования?

84% — да 0% — нет 16% — проблема нравственного воспитания была всегда

Комментарий: Учителя подтверждают общей дефицит духовно-нравственных и социокультурных ценностей в современном образовании. Утверждают, что происходит недоста-

точный вектор родительского воздействия. Все проблемы идут из семьи. Тем самым они отбрасывают учительский, школьный вектор воздействия, на эмоциональный интеллект и культуру ребенка-школьника в развитии, воспитании и обучении духовно-нравственных и социокультурных начал.

4. Замечаете ли вы за последнее время, наличие у детей повышенной агрессивности, злости, вспыльчивости, несдержанности, отсутствие эмпатии (эмоционального сочувствия, сопереживания к другим детям, взрослым)?

50% — да 50% — нет

Комментарий: Учителя отмечают большую эмоциональную, психическую неустойчивость ребенка-школьника, что мешает ведению образовательного процесса, нарушает процесс усвоения образовательных программ по ФГОС. Для учителя ФГОС является главным и основным ориентиром в современном образовании ребенка школьника ученика. Именно в этом учитель видит свой вектор воздействия в образовательной системе.

5. Было бы допустимо и полезно на предполагаемых уроках «добра», направленных на духовное, нравственное, этическое воспитание ребенка, затрагивать религиозную тематику в аспекте исторических, культурных ценностей России?

67% — да 8% — нет 25% — поддерживаю только светские, этические нормы

6. Существует мнение, что учитель (педагог) в современных условиях образования, ограничен в своих педагогических правах и обязанностях на вмешательство и воздействие в духовное, нравственное, этическое, моральное воспитание и образование ребенка?

75% — да 25% — нет 0% — считаю, что школа и учитель не имеет к данному вопросу отношение

Комментарий: Многие учителя высказались, о том, что считают себя ограниченными, в воздействие духовного, нравственного, этического, морального образования ребенка. Не желание вмешиваться в сложные социальные педагогические конфликтные ситуации и спорные вопросы, возникающие в современном образовательном процессе. Проявление отстранения от сложных родителей и учеников, как основной выход решения отрицательных, коммуникативных отношений, возникающих при практической реализации развития воспитания и обучения ребенка-школьника. Уйти в сторону, умолчать, чтобы не связываться, не быть виновными и обвиненными. Нежелание заниматься разбирательством сложных общеобразовательных отношений, возникших между их участниками. Считают, что их педагогические права и обязанности только в обучение, а развитие и воспитание дело родительского вектора воздействия. Этот факт совпадает с мнением родителей, которые пояснили, что для влияния на ребенка необходимо знать, о плохом поведении, недостойном поступке совершенном ребенком-школьником, что происходит в его школьной жизни.

7. Духовное, моральное, этическое, нравственное воспитание ребенка — это дело:

8% — только семьи и родителей 0% — только школы и учителя 92% — совместно воспитание школы и семьи

Анализ результатов опросника учителей-респондентов позволяет сделать следующие выводы. Подтверждается 100% актуальность темы, потребность развитие воспитания

и обучения духовно-нравственным социокультурным ценностям ребенка-ученика в образовательных организациях на уровне начально и основного общего образования. Наличие минимального учительского, педагогического вектор воздействия в современном образовательном процессе по данному направлению. Грубое бытовое разграничение учителями целостного единого процесса образования на развитие, обучение и воспитание. Принятием ими одной составляющей как обучение в учительский школьный вектор воздействия, на ребенка-школьника (ученика). Признание и понимание учителями-педагогами требований ФГОС, в исполнении обучения ребенка-школьника основным образовательным программам, направленным к предметным результатам. Отбрасывание и перекладывание двух других составляющих образования: развития и воспитания, на родительский семейный вектор воздействия в духовно-нравственном и социокультурном направлении. Получается, что личностный результат ребенка, как мотивирование к обучению, выполнению морально-нравственных норм, внутренней позиции, самоуважение, самооценка, дело семьи и родителей. Однако, личностный результат — как воспитание, метапредметный результат как развитие и предметный результат как обучение — это три системы требования ФГОС. Все вышеизложенное указывает либо на наличие низкого правового интеллекта учителей, педагогов и низким законодательным уровнем знаний и пониманий нормативной базы, регулирующей образовательную и педагогическую деятельность РФ. Либо на несоблюдение требований ФГОС в системе образования. Либо формальное прикрытие системой ФГОС в реализации своих педагогических прав и обязанностей в единичном выборе составляющей-обучение, и отбрасывание составляющих-развитие и воспитание ребенка-школьника из образовательного процесса. Акцентированный выбор учителем-педагогом в образовании умственного интеллекта и культуру, и игнорирование эмоционально-духовного интеллекта, культуры обучаемого. Выявленный факт отсутствия тематических уроков добра, классных часов, проведение духовно-нравственных бесед в реальном образовательном процессе, также подтверждает низкое профессиональное — педагогическое образование, подготовку и просвещение самих учителей педагогов в начальном и среднем общем образовании. Не умение преподавать, обучать, воспитывать и развивать духовно-нравственные социокультурные ценности у ребенка-школьника и реализовывать единый целостный процесс образования. Парадоксальным, является установленное положение, по итогам опросника, об осознании учителями совместного с родителями вектора образования духовно-нравственным, социокультурным, светским, этическим, моральным ценностям ребенка-школьника — в современной системе образования РФ и диссонанс его реализации в практическом, педагогическом процессе.

Заключение. Проведенное исследование доказывает реально существующий факт актуальности проблемы духовно-нравственного, социокультурного светского, этического, морального, образования ребенка-школьника — в современной системе образования РФ. Наличие заинтересованности и потребности ребенком-школьником (учеником) получать обра-

зование в духовно-нравственном и социокультурном направлении в образовательном процессе.

Положительное принятие всеми респондентами опросника организацию и проведение обязательных тематических уроков добра, классных часов для образования духовно-нравственных и социокультурных ценностей в образовательных организациях и допустимой возможности применения религиозной тематике в аспекте культурных и исторических ценностей России.

Непринятие и отрицание детьми-школьниками проведения тематических уроков добра, классных часов, в форме стандартного, действующего, образовательного, обучающего урока с последующим домашним заданием. Понимание ребенком-учеником, духовно-нравственного и социокультурного образования в образовательном процессе как назидательный, ругательный, порицательный вектор учительского, педагогического воздействия (наказание, чтение нотаций, нравоучений, высказывание строгих назидательных слов, неодобрение, замечания).

Полученные опросником данные, позволяют сделать выводы о том, что в современной, педагогической науке нарушено действие принцип единого целостного образовательного педагогического процесса, в трех неразрывных составляющих — обучение, воспитание и развитие. Именно он приводит к практической, действительности доминирования интеллектуального, умственного образования над духовно-нравственным и социокультурным образованием школьника. Учителями делается единственный выбор составляющей — обучение, и отбрасывание составляющих — развитие и воспитание ребенка-школьника из образовательного процесса как единого и целостного.

Подтверждено, педагоги в практической реализации требований ФГОС акцент образования делают на предметный результат, на ценность учебных, предметных знаний, умственному интеллекту школьника, и вычеркивают из образования личностный результат, на ценность чувств, духовности, морали, эмоций, нравственной культуру. Акцентированный выбор учителем в образовании умственного интеллекта и культуру, и игнорирование эмоционально-духовного интеллекта, культуры обучающегося.

Выявлен момент в разграничении и перекладывании прав, обязанностей и ответственности в образовательных отношениях между учителем и родителем (законным представителем). Минимальное учительское, педагогическое, школьное обучение, воспитание, развитие в духовно — нравственным и социокультурным направлении. Учительский вектор воздействия направлен на обучение, и полностью перенаправил в родительский вектор воздействия развитие и воспитание ребенка-школьника по данной тематике.

Опросником установлено, доминирующая часть учителей, считают себя ограниченными в педагогических правах и обязанностях в образовании ребенка-школьника (ученика) в духовно-нравственном и социокультурном направлении. Однако, данное положение, полностью противоречит законодательным нормам в сфере образования и влечет не соблюдение преподавателем своих профессиональных, педагогических прав, и должностных обязанностей. Учитель-педагог, снова делает выбор составляющей-обучение, и игнорирует составляющие-воспитание и развитие. Происходит факт системного, закономерно

повторяющегося, нарушения принципа единого целостного образовательного педагогического процесса в трех неразрывных составляющих — обучение, воспитания и развитие их практический диссонанс.

Результатом опросника доказана реальная осознанность учителями-педагогами и родителями(законными представителями) необходимости совместного вектора воздействия на ребенка-школьника в образовании духовно-нравственного и социокультурного развития, обучения, воспитания. Требуется интеграция образовательного воздействия школы и семь в данном вопросе.

Необходимость принять возможные меры для повышения уровня профессионального образования у действующих педагогических работников, учителей-преподавателей, по обучению, воспитанию и развитию в образовательном процессе, у детей-школьников (учеников) духовно-нравственных, социокультурных норм и ценностей. Повышать уровень интеллектуальной и эмоциональной культуры у самих педагогических работников, учителей-преподавателей.

При прохождении аттестации и курсов повышения квалификации, действующих педагогических работников, учителей-преподавателей, повышать культурный, правовой интеллект, и законодательный уровень знаний, способность понимать нормативную базу, регулирующую образовательную и педагогическую деятельность РФ на основе единых требований ФГОС. Выбирать направления не только в правовом ознакомлении и просвещении, но и разъяснять нормы закона и требования ФГОС. Это будет способствовать соблюдению принципа единого целостного образовательного педагогического процесса и неразрывных его составляющих — развития, воспитания и обучения.

Проведенное исследование и обработанные результаты опросников трех респондентов: ребенок, учитель, родитель, позволяет пересмотреть отрицательные, практически устоявшиеся направления и внести преобразования в соответствии с действующей, педагогической, образовательной реальностью в данной проблеме. Сделать теоретические выводы и направить их в **новые практические, допустимые, действующие векторы** воздействия для эффективной реализации духовно-нравственного и социокультурного обучения в современном образовательном процессе.

1. Создать обязательные единые федеральные государственные образовательные программы с едиными требованиями к образовательным организациям по духовно-нравственному и социокультурному обучению, воспитанию, развитию в начальном и основном общем образовании. Что повлечет к решению проблемы в перекладывании прав, обязанности и ответственности друг на друга субъектов образовательных отношений (учитель на родителя и родитель на учителя). Позволит интегрировать родительский и учительский вектор воздействия, объединить школу и семью.

2. Включить в основное школьное расписание ребенка-школьника (ученика) обязательным учебным, предметным, тематическим уроком — урок добра (например: урок — социокультурных норм, урок-психологического общения, урок-самопознания, духовно-нравственный-урок, урок-жизни, или

вести обязательный тематический классный час). Реализовать данное положение с первых классов начального основного образования и продолжать последующую, реализацию в основном общем образовании.

3. Организовать новую форму проведения данных тематических уроков добра и классных часов. Урок — «для ребенка-школьника (ученика)». Реорганизовать стандартную, традиционную, общеобразовательную форму урока, на более раскрепощенную, непринужденную, демократическую, коммуникативную, диалоговую, игровую, познавательную, коррекционную. В различных формах проявления, например: урок-путешествие, урок-игра, урок-любопытности, урок-викторина, урок-счастье, урок-конкурс, урок-спектакль, урок-воображения, урок-творчества, урок-хобби, урок-реальной истории, урок-квест, урок «кейс-метод» для взаимодействия всех учащихся включая педагога т.д.

4. Темы урока должны содержать актуальные, реальные вопросы детской социальной, общественной жизни, о детских интересах, увлечениях, вариантах решения различных детских спорах и вопросах, выходов из затруднительных, сложных коммуникативных ситуаций и т.д. Темы должны соответствовать реальной действительности жизни ребенка-школьника (ученика). Урок должен стать психологической разгрузкой, а не дополнительной нагрузкой. Все это будет способствовать, плавному, ненастойчивому, равномерному, постепенному, системному духовно-нравственному и социокультурному образованию, повышению эмоциональной культуры ребенка-школьника.

5. Исключить домашнее задание или выполнение его по желанию ребенка-школьника, при проведении тематического урока добра.

6. Включить метод «Свободный детский рассказ» или «Мысли вслух» как один из элементов тематического урока-добра. Реализовывать метод рассказа с помощью заданной установленной темы: «Поступок, которым ты гордишься», «Твой лучший друг», «О чем я могу погрузиться», «Смешной, курьезный случай», «Почему мне нравится учиться в школе, а почему не нравится», «На кого я могу обидеться», «Забавный случай из моего детства», «Моя мечта», «Самый лучший день в моей семье», «Как я однажды поспорил с другом»... Это позволит ребенку-школьнику иметь возможность высказывать свои мысли, мнение, взгляды, учиться их мотивировать. Научиться слушать мнение, высказывание, мысли других людей, принимать и уважать их точку зрения. Способствовать обучению, воспитанию и развитию, у ребенка-школьника, самопознания, самореализации, самоконтроля, социализации и ста-

новления личности в образовательном процессе, приобретению духовно-нравственных и социокультурных ценностей.

7. Допустить в проведение данных тематических уроков добра и классных часов, церковного, религиозного вектора воздействия на ребенка-школьника, в образовании духовно-нравственных и социокультурных норм, в аспекте исторических, культурных ценностей России. Применять различные программы по духовно-нравственному и социокультурному обучению, разработанные отделами религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви. Стать как дополняющим, вспомогательным вектором церковного воздействия к вектору комплексного учительского и родительского воздействия.

8. Необходимо увеличить количество педагогов-психологов в образовательных организациях. Включить их в образовательный процесс. Передать в их должностные полномочия проведение обязательных тематических уроков добра. Это будет способствовать комплексному, гармоничному, психическому, физическому, интеллектуальному, эмоциональному, культурному, духовному развитию ребенка-школьника (ученика).

9. Проводить диагностику эмоционального развития ребенка, совместно с диагностикой интеллектуального развития (с согласия родителя (законного представителя)) в контексте показателей готовности к школьному обучению. Диагностику направить на наличие и понимания основных духовно-нравственных, социокультурных ценностей в соответствии с возрастным цензом ребенка. Это позволит педагогу-психологу в дальнейшем вести и организовывать с ребенком, психологическую, коррекционную, эмоционально развивающую работу с познанием, усвоением, простых духовно-нравственных и социокультурных ценностей, норм в протекании последующего образовательного процесса.

10. Введение в высшие педагогические учебные заведения преподавание дисциплин, направленных на духовно-нравственное и социокультурное образованию ребенка-школьника, дисциплин по изучению педагогической, действующей образовательной нормативно-законодательной базы.

Решение актуальной проблемы духовно-нравственного и социокультурного образования ребенка-школьника, повышение уровня обучения, воспитания и развития его эмоциональной культуры повлечет за собой повышению образования и воспитания интеллектуальной культуры, гармоничному существованию целостного педагогического, образовательного процесса, успешной реализации единых требований ФГОС в современной системе образования РФ.

Литература:

1. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. — М., 2018. — 346с.
2. Чирков И. А. Воспитание и образование творческой личности по методике Януша Корчака. — М., 2018—128с.
3. Амонашвили Ш. А. Вера и любовь. — М., 2009—309с.
4. Амонашвили Ш. А. Истина школа. — М., 2018. — 104с.
5. Акинеева Н. Главное о воспитании детей. — СПб., Питер, 2016. — 128с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогика в схемах и таблицах: учеб. пособ. — М., 2019. — 248с.
7. Руденко А. М. [и др.] Основы педагогики и психологии: учебник. — Ростов н/Д., 2019. — 383с.

8. Выготский Л. В. Вопросы детской психологии. — СПб., 2019. — 224с.
9. Эриксон Э. Детство и общество/ Пер. с англ. — СПб., 1996. — 592с.
10. Ахмадулин Ш. Т. Как легко учиться в младшей школе! От 7 до 12-М., 2019. — 256с.
11. Безрукова В. С. Педагогика: учеб. пособ. — Ростов н/Д., 2013. — 381с.
12. Корчак Я. Полный курс лекций. — М., 2019. — 478с.
13. Ключева Н. В. Педагогическая психология: учеб. пособ. — М., 2003—400с.
14. Немов Р. С. Психология: учеб. пособ. — М., 2007. — 606с.
15. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник. — М., 1996. — 374с.
16. Садкина В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок. — Ростов н/Д., 2015. — 87с.
17. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. — М., 2019—320с.

Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка и литературы посредством ИКТ

Рыбка Анна Викторовна, учитель русского языка и литературы
МБОУ СОШ № 4 г. Белгорода

Использование ИКТ даёт возможность сделать урок интересным и увлекательным. Такой урок активизирует познавательную активность учащихся, повышает мотивацию учебной деятельности, активность и инициативность. Школьникам нравится работать с ИКТ, учиться им становится интересно и увлекательно, они легче усваивают материал. Учитель наглядно представляет материал, регулирует объём и скорость содержания, повышает познавательную деятельность учащихся. Ученик за урок усваивает большой объём информации, развивает мышление, память, внимание, восприятие, активно участвует в уроке.

Для активизации познавательной деятельности средствами ИКТ используются следующие ресурсы:

материально-технические: компьютер с выходом в Интернет, мультимедийный проектор, интерактивная доска, мобильный класс;

информационные: интернет-ресурсы, научно-методическая литература;

учебно-методические: теоретические разработки по активизации познавательной деятельности школьников Т. И. Шамова, А. К. Маркова и педагогическая технология на основе информационно-коммуникационных средств, разработанную профессором Г. К. Селевко;

мотивационные: для педагога — повышение квалификации, для детей — углубление знаний, процесс творчества, познания [2]

В полной мере реализуются **дидактические принципы, многие из них позволяют активизировать познавательную деятельность школьников.**

Принцип наглядности. Позволяет использовать на любом уроке иллюстративный материал, аудиоматериал, электронные ресурсы. С помощью наглядности материал усваивается обучающимися легче.

Принцип прочности. Использование уроков-презентаций технически позволяет неоднократно возвращаться к изученному или изучаемому материалу.

Принцип научности. Преобразование этого принципа при мультимедиа обучении получает более фундаментальную основу.

Принцип доступности. Данная технология интегрируется с технологией дифференцированного обучения и позволяет одновременно на уроке выводить на монитор или экран разноуровневые задания, контрольно-тестовые задания, задания повышенной сложности.

Принцип последовательности. Учебный материал запоминается в большем объеме и более прочно.

Внедрение ИКТ осуществляется по следующим принципам:

- создание презентаций к уроку;
- проектная деятельность;
- работа с ресурсами Интернета;
- использование готовых обучающих программ. [3]

Создание презентаций — удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание школьника.

Применение мультимедийных презентаций помогает «погрузить» ученика в предмет изучения, создать на уроке иллюзию соприсутствия, сопереживания с изучаемым объектом, содействовать становлению объемных и ярких представлений. Однако сама по себе презентация еще не обуславливает высокого уровня усвоения материала; необходимо связать восприятие наглядного материала с мыслительной активностью учащихся. Значительную роль при этом играют вопросы, словесные пояснения преподавателя.

Фрагменты уроков, на которых используются презентации, делают занятия интересными и привлекательными.

– на уроках русского языка можно быстро выполнить преобразования в деформированном тексте, превратив разрозненные предложения в связный текст. Использование презентаций позволяет разнообразить виды словарной работы, наглядно продемонстрировать деление на группы по раз-

личным признакам. Сочинения по картине, подготовку к ОГЭ и ЕГЭ легче проводить с помощью этого вида работы.

– на уроках литературы стихи под удачно подобранную фонограмму будут вызывать больше эмоций. Уроки — викторины по сказкам повышают творческий и интеллектуальный потенциал обучающихся. Презентация дает возможность более мобильно демонстрировать портреты писателей, места, где они жили и творили, использовать быструю смену декораций при инсценировке отдельных эпизодов из произведений [4].

Благодаря проведению уроков, на которых используются мультимедийные презентации, у большинства учеников значительно повышается мотивация познавательной деятельности. Школьники, которые обычно не отличались высокой активностью на уроках, стали высказывать свое мнение, рассуждать.

Чтобы применение компьютера на предметных уроках давало положительные результаты, необходима правильная организация работы учебного процесса:

- компьютерные задания должны быть составлены в соответствии с содержанием учебного предмета и методикой его преподавания, развивающие, активизирующие мыслительную деятельность и формирующие учебную деятельность учащихся;
- использование ИКТ должно способствовать лучшему усвоению учебного материала, не уводя и не отвлекая учеников от учебной цели.
- использование компьютера допустимо в течение урока не более 10–15 минут.

Ученики с удовольствием принимают участие в различных исследованиях, проектах. Действенным средством становления интереса к исследовательской деятельности становится творческое проектирование.

Метод проектов даёт ученикам возможность учиться весело и интересно, создаются условия для активизации личностного потенциала, индивидуализации освоения знаний, коллективных форм их применения. В результате проектной деятельности учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса. В ходе занятий учащиеся овладевают специальными знаниями, умениями и навыками исследовательского поиска: видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы, готовить тексты собственных докладов, объяснять, доказывать и защищать свои идеи, осваивают практику презентаций результатов собственных исследований, овладевают умениями аргументировать собственные суждения, учатся составлять презентации. [5]

В последнее время увеличивается число информационных ресурсов по всем предметам и по русскому языку и литературе в том числе. Интернет действительно становится доступным для использования в образовательном процессе. А в отношении постановки учебных задач вхождение в Интернет мало, чем отличается от просмотра учебного видеофильма или учебной экскурсии. Без чёткого сценария посещение Интернета не может оказаться полезным и эффективным. При этом главное в сценарии — нацеливание на вопрос: зачем и для чего используется Интернет? Он позволяет реализовать три сценария:

- во-первых, может быть поставлена задача найти дополнительную учебную информацию.

– во-вторых, возможна задача: отыскать принципиально новую информацию, сопоставить её с известной, то есть создать проблемную ситуацию

– в-третьих, может быть поставлена задача сделать обзор (аналитический обзор, дайджест, реферат) по сформулированной заранее теме, что может оцениваться как проектная работа ученика. Но применение в обучении информационных сетей не должно быть самоцелью. Смысл в том, чтобы ресурсы сети стали абсолютно необходимыми для решения познавательных задач.

Информационные технологии позволяют любому учителю добиваться высоких результатов обучения, используя некий «пакет» дидактических и технических средств. Сейчас существует большое количество компьютерных обучающих программ по русскому языку, словарей и энциклопедий, словарных и текстовых баз данных, которыми может воспользоваться учитель русского языка как при подготовке к уроку, так и на самом уроке.

Компьютерные обучающие программы по русскому языку:

А) Продукты серии «Виртуальная школа Кирилла и Мефодия. Уроки русского языка»

Б) Компьютерный учебник по русскому языку от фирмы «Зареалье»

В) Орфографический тренажер по русскому языку «Грамотей» (разработчик НПП «ЭРИКОС»)

Г) Программы серии «Школьный наставник. Компьютерное обучение»

Д) Обучающий комплекс «Русская словарная лексика»

Словари и энциклопедии:

А) Толковый Словарь живого великорусского языка В.И. Даля

Б) Мультимедийная энциклопедия «Золотые пословицы и поговорки»

В) Этимологический словарь русского языка» Макса Фасмера

Г) «От А до Я. Сборник лучших словарей русского языка»

Методические материалы в сети:

А) ИД «Первое сентября», Русский язык — <http://festival.1september.ru/russian>

Б) Методически-информационный портал «Инфоурок» — <http://infourok.ru/russkij-jazyk-i-literatura.html>

В) «Сообщество учителей-предметников »Учительский портал» — <http://www.uchportal.ru>

Г) Справочно-информационный портал «Русский язык» — <http://www.gramota.ru>

Д) Сетевые образовательные сообщества «Открытый класс» — <http://www.openclass.ru>

Достаточно полный перечень этих ресурсов представлен в книге М. Шириной «Компьютерное обеспечение гуманитарного образования: информационные технологии в обучении русскому языку». [1]

Использование информационных технологий может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизменно более высокий уровень интерес детей к учебе. [4]

Литература:

1. Ахачева С. В. Компьютерные технологии в обучении русскому языку infourok.ru <https://infourok.ru/kompyuternie-tehnologii-v-obuchenii-russkogo-yazyka-3291622.html>
2. Нестерова О. С. Активизация познавательной деятельности младших школьников средствами ИКТ nsportal.ru <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2019/06/20/proekt-aktivizatsiya-poznavatelnoy>
3. Петрова Н. В. Эффективность использования ИКТ на уроках русского языка и литературы. nsportal.ru <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2017/02/23/effektivnost-ispolzovaniya-ikt-na-urokah-russkogo-yazyka-i>
4. Петровец Э. Р. Активизация познавательной деятельности учащихся. urok.1sept.ru <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/583097/>
5. Челябинина Е. И. Информационные и коммуникационные технологии в активизации познавательной деятельности учащихся infourok.ru <https://infourok.ru/informacionnie-i-kommunikacionnie-tehnologii-v-aktivizacii-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-2105793.html>
6. Цапина А. С. Активизация познавательных интересов посредством применения информационно-компьютерных технологий обучения https://kopilkaurokov.ru/vsemUchitelam/prochee/aktivizatsiya_poznavatelnykh_intieriesov_posriedstvom_primieneniia_ikt

Методы оценки конкурентоспособности и качества услуг учреждения дополнительного образования

Санникова Анастасия Николаевна, студент магистратуры
Тюменский государственный университет

Многие вопросы, стоящие перед руководителями учреждений, оказывающих услуги дополнительного образования, остаются не раскрытыми. Находиться в конкурентоспособном состоянии, быть лидером не только на региональном рынке услуг, но и на всероссийском уровне возможно, ответив на следующие вопросы:

- Почему обучающиеся и их родители предпочитают занятия в тех или иных учреждениях дополнительного образования?
- Из каких факторов складывается мнение о услугах?
- Что влияет на выбор творческих объединений?
- Почему в одних клубах по месту жительства нет проблем с набором обучающихся, а другие приходится закрывать?
- Что способствует повышению конкурентоспособности образовательной организации, а именно, учреждения дополнительного образования?

Анализ литературы показал, что сегодня представление передового опыта повышения конкурентоспособности учреждений дополнительного образования представлено слабо. Вариативность дополнительного образования, возможность широкого выбора направлений деятельности для обучающихся, развитие коммерческих образовательных организаций, обращение внимания родителей на качество предоставляемых услуг ставят задачу повышения конкурентоспособности на образовательном рынке [1].

Сегодня дополнительное образование — это полноправная часть единого образовательного пространства. Оно призвано обеспечить занятость детей, подростков и молодежи, предоставить возможность для их самоопределения и самовыражения, организовать практико-ориентированную творческую деятельность, вести работу по профилактике асоциальных проявлений среди несовершеннолетних.

Для того чтобы не только сохранить, но и увеличить количество обучающихся организации дополнительного образования вынуждены стремиться к повышению уровня конкурентоспособности. Успех организации зависит от впечатления, которое она производит на потребителя, в частности на родителей как заказчика образовательных услуг. Родители, выбирающие организации дополнительного образования для ребенка, сначала ориентируются на мнения и оценки других людей. Следовательно, от того, какое мнение сложится у нескольких людей, зависит ее репутация на многие годы. Поэтому формирование и развитие позитивного имиджа организации в современных условиях является необходимостью.

Положительный имидж в конкурентной борьбе среди организаций дополнительного образования, расположенных на одной территории, будет способствовать сохранению контингента и набору новых учащихся. Несомненно, что формирование имиджа — это первый шаг создания запаса доверия для потребителей. В процессе формирования имиджа создается свой, неповторимый образ учреждения на основе имеющихся ресурсов. Для того, что быть уверенным, что именно этот образ предпочтителен для целевой аудитории, реально определить свои возможности и правильно использовать имеющиеся и потенциально возможные ресурсы в решении этого вопроса, необходимо отдавать приоритет роли руководителя-исследователя. То есть такого руководителя образовательной организации, который способен видеть сильные и слабые стороны учреждения, анализировать и корректировать их. Планируя имиджевую работу необходимо понимать, на какую целевую аудиторию она будет направлена: на детей, их родителей, социальных партнеров или педагогов [2].

Педагогические работники, коллектив в целом могут активно способствовать повышению конкурентоспособности

организации, а могут безразлично относиться к инновационной деятельности, или даже противодействовать нововведениям. Руководитель, разрабатывая стратегию развития организации, выбирает оптимальные подходы в решении задач, но это не принесет желаемых результатов, если сотрудники не будут стремиться к достижению намеченных целей. Современный руководитель заинтересован в подготовке компетентных, профессионально-квалифицированных кадрах, способных реализовать свой творческий потенциал. По-настоящему эффективно работать сможет только мотивированный результатом своей деятельности педагог.

В настоящее время дети обладают возможностью выбора широкого спектра развлечений и других форм интересного времяпрепровождения и новых привлекательных возможностей досуга, не требующих серьезных умственных и физических усилий. Например, просмотр телевизора или компьютерные игры. Традиционные формы занятий, наскучившие в школе, в дополнительном образовании вряд ли привлекут обучающихся в творческие объединения и секции. Для того чтобы ребенок добровольно и регулярно посещал занятия педагоги дополнительного образования вынуждены внедрять практику новые формы предоставления образовательных услуг, вносить изменения в содержание образовательных программ, разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты стимулируя интерес ребенка и мотивируя его на дальнейшую деятельность.

Очевидно, что у системы дополнительного образования появляется все больше конкурентов на рынке предоставляемых образовательных услуг. Интенсивно развивается сфера негосударственных учреждений дополнительного образования, имеющая возможность регулирования содержания программ в зависимости от индивидуальных запросов родителей. Их программы, в отличие от традиционных программ дополнительного образования более гибкие и вариативные. Способные за небольшой промежуток времени решить проблему: обучить владению иностранными языками, работе с компьютером, освоить мир танца, развить вокальные данные и пр. Родители согласны за это платить, так как получают быстрый ответ на свой запрос [3].

К сожалению, остаточный принцип финансирования организаций дополнительного образования заставляет их все чаще прибегать к введению платных услуг. Таким образом, родители, оплачивающие досуг и образование своего ребенка вольны выбирать и требовать более профессиональной подготовки. Следовательно, программы дополнительного образования могут быть востребованными, если будут иметь высокую социальную значимость. В настоящее время все организации системы дополнительного образования находится в процессе постоянного развития, конкурируют на рынке образовательных услуг, стараются преодолевать трудности и проблемы [4].

Наряду с количественными показателями оценки конкурентоспособности услуг используются и качественные показатели. При этом используется бальная система сравнения различного рода услуг. Широкое распространение в практике маркетинговых исследований получил экспертный метод, который применяется при бальной системе оценки.

В сфере образовательных услуг различают видовую, функциональную и маркетинговую конкуренцию. Видовая конкуренция подразумевает конкуренцию образовательных услуг преимущественно одного вида или близких друг к другу по качественным характеристикам и свойствам. Функциональная конкуренция может быть удовлетворена с помощью различных способов: повышение информатизации и компьютеризации учебных заведений, внедрение совместных программ обучения с зарубежными вузами и Международными организациями, улучшение материально-технического оснащения учебных помещений и т.д. Исходя из вышеизложенного, был проведен анализ методик, потенциально применимых к оценке конкурентоспособности учреждений дополнительного образования.

Таким образом, на основании представленных методик для оценки конкурентоспособности образовательных услуг учреждений дополнительного образования необходимо определить систему показателей, практическое применение которой позволит с высокой степенью объективности произвести оценку. Формирование системы оценочных показателей заключается в том, что входящие в ее состав показатели оценки взаимоувязаны и сгруппированы по конкретным признакам. Данная система должна быть эффективной, наглядной и позволять своевременно реагировать на все происходящие изменения, а также повышать обоснованность и оперативность управленческих решений в сфере конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг.

На наш взгляд, на конкурентоспособность учреждения дополнительного образования влияют шесть факторов:

- «ассортимент» образовательных услуг (линейка образовательных программ);
- модульные траектории образования;
- финансовые вложения;
- учет требований бизнеса и рынка труда при формировании портрета выпускника;
- прозрачная оценка качества образования, наличие внешнего контроля качества образования;
- кадровый потенциал.

На сегодняшний день усиливается борьба за потребителя образовательных услуг, которая является необходимым условием развития рыночных отношений в сфере образования. Само же повышение уровня конкурентоспособности требует разработки перспективных направлений и внедрения эффективных методов управления, дающих образовательной организации преимущества перед конкурентами.

Важнейшими целями деятельности образовательной организации является создание условий для повышения ее конкурентоспособности, для развития потенциала всех структурных единиц. Процесс повышения конкурентоспособности будет эффективным, если управление в организации построено на основе выработанной коллегиально (управленческая команда, педагогический коллектив, социальные партнеры, заказчики) стратегии развития, управление образовательной организацией строится на основе матричной структуры. Одним из инструментов реализации стратегии является программа повышения конкурентоспособности образовательной организации, разработанная на основе комплексного анализа и построенная на основе маркетингового подхода.

Таблица 1. Анализ основных методик оценки конкурентоспособности образовательных учреждений

№	Методика	Содержание
1	Методы оценки конкурентоспособности вузов по качеству услуг (Метод «профилей»)	Разрабатываются различные критерии выявления запросов потребителей образовательных услуг применительно к вузу, устанавливается их иерархия и сравнивается как важность
2	«SWOT-анализ» М. Портера. Модель сравнительного анализа конкурентоспособности организаций	Позволяет выявить и оценить сильные и слабые стороны организации. Конкурентоспособность оценивается по отдельным блокам: управление, финансы, организация, маркетинг, кадровый состав, применяемые технологии
3	Матричная методика оценки конкурентоспособности сферы услуг («Бостонская консалтинговая группа»)	Основная идея заключается в построении матрицы, где используются два показателя: — темпы роста емкости рынка услуг в линейном масштабе; — относительная доля процента услуг организации на рынке в логарифмическом масштабе
4	Методика оценки конкурентоспособности сферы услуг Ж. — Ж. Ламбена	Конкурентоспособность сферы услуг определяется как характеристика и свойства предлагаемых услуг, создающих для организации определенное превосходство над своими прямыми конкурентами («приоритетное превосходство» по Ламбену). Ж. — Ж. Ламбен сгруппировал преимущества организации по двум группам факторов, влияющим на оказание услуг: внешним и внутренним
5	Оценка конкурентоспособности по Н. К. Моисеевой	Конкурентоспособность организаций предлагается оценивать, анализируя методы: — сравнительного преимущества организаций; — равновесия организации и отрасли; — рыночной позиции организации; — метод «профилей»; — матричный метода
6	Теория равновесия рынка и отрасли А. Маршалла и теория факторов влияния	В условиях равновесия каждый из факторов влияния на оказание услуг используется с одинаковой и одновременно наибольшей интенсивностью. Критерием конкурентоспособности служит наличие у организации таких факторов, которые могут быть использованы с большей, чем у конкурентов, интенсивностью
7	Функциональный подход	Основное значение при оценке конкурентоспособности организации сферы услуг уделяется экономическим показателям деятельности. Все показатели подразделяются на три группы: — эффективность образовательной и научной деятельности; — отношение чистых доходов и чистой стоимости материальных активов; — отношение дохода к затратам

Высокий конкурентный потенциал — залог преуспевания образовательного учреждения в будущем. Управление конкурентоспособностью образовательного учреждения является ключевой задачей стратегического и текущего планирования образовательного учреждения. Целью управления конкурентоспособностью образовательного учреждения является обе-

спечение конкурентоспособности, а значит — качества образовательных услуг в настоящем и будущем. Поэтому повышение конкурентного потенциала образовательного учреждения, конструирование имиджа, и моделирование конкурентоспособности является главным системообразующим фактором качества образования.

Литература:

1. Варченко Е. И. Управление качеством образования в образовательном учреждении // Молодой ученый. — 2017. — № 3. — С. 471–474.
2. Биказаков Б. М. Инструменты оценки конкурентоспособности предприятия / Б. М. Биказаков, Е. В. Матвеев // Актуальные проблемы менеджмента, экономики и экономической безопасности: материалы Междунар. науч.—практ. конф. (Костанай, 27 мая 2019 г.) — Чебоксары: ИД «Среда», 2019. — С. 136–139.
3. Нурибегов Р. И. Факторы конкурентоспособности в условиях рынка // Международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 8–3. — С. 343–347

4. Федотушкина Е. К. Конкурентоспособность организаций дополнительного образования // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Междунар. науч.—практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2018 г.) / редкол.: Л. А. Абрамова [и др.] — Чебоксары: ИД «Среда», 2018. — С. 233–234.

Как помочь ребенку быстрее адаптироваться в детском саду

Соколова Галина Викторовна, воспитатель;

Баркова Лариса Павловна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 41 «Семицветик» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье авторы пытаются определить, как происходит адаптационный период ребенка в детском саду.

Ключевые слова: детский сад, ребенок, предметная деятельность, адаптационный период, социальная среда.

Как примут ребенка в детском коллективе? Какие отношения сложатся у него с воспитателем? Не будет ли малыш часто болеть? Насколько быстро он привыкнет, адаптируется к новой среде? Привычные родительские волнения и тревоги... Такие же проблемы встают и перед воспитателем, принимающим в свою группу новичков. И они вполне обоснованы, поскольку известно: изменение социальной среды сказывается как на психическом, так и на физическом здоровье детей. Особого внимания с этой точки зрения требуют те малыши (полтора-двух лет), которым впервые предстоит перейти из достаточно замкнутого семейного круга в мир широких социальных контактов.

Установлено, что именно в этом возрасте адаптация происходит дольше и труднее, чаще сопровождается болезнями. Дело в том, что в этот период интенсивно физически развивается организм, созревают психические процессы. А на этапе становления дети в наибольшей степени подвержены колебаниям и даже срывам. Новые условия и как ответная реакция новые формы поведения требуют определенных усилий и умений со стороны ребенка. От того, насколько малыш подготовлен в семье к переходу в детское учреждение, зависят и течение адаптационного периода (который может продолжаться и иногда и полгода) и его дальнейшее развитие.

В настоящее время разрабатываются рекомендации — медицинские и педагогические, направленные на организацию помощи детям, поступающим в детский сад. Цель этих рекомендаций — профилактика детских заболеваний и снижение эмоционального дискомфорта. Однако, облегчающие возникшие тяжелое состояние детей, они не затрагивают порождающий его причин. Вместе с тем ясно: гораздо важнее организовать уход и воспитания за детьми, таким образом, чтобы свести к минимуму адаптационный период — осложнения физического психического состояния суть которого кроется прежде всего психологической природе и находится в сфере социальных отношений ребёнка с окружающим миром. Это признают и медики, и педагоги, психологи.

Со второго полугодия жизни возникает деловое сотрудничество ребёнка со взрослым связанное с овладением им предметной деятельности. Взрослый теперь становится не только источником тепла и благожелательности, но и партнёром сна-

чала по совместным действиям с предметами, а потом и по игре, образцом для подражания, ценителем умений ребёнка. С этого момента начинается приобщение ребёнка к человеческой культуре. В условиях сотрудничества с взрослым малыш овладевает специфическими действиями с предметами, созданными для различных нужд человека: чашкой, ложкой, но и с огромным удовольствием стремится делать всё как взрослые пусть ложка не попадает в рот, а молоко из чашки проливается на стол — ребёнок трудиться самозабвенно и с упоением, упорно стремясь укротить непослушные предметы.

В овладении предметной деятельностью есть очень важная сторона, о которой неслучайно много пишут педагоги и психологи: возникновение и становление игры у детей. В раннем возрасте закладываются основы игры. Здесь роль взрослого является определяющей. Сначала ребёнок играет с реалистическими игрушками, ограничиваясь простыми манипуляциями с ними: перестановкой чашечек, вкладыванием в друг друга кастрюлек. Изредка эти манипуляции приобретают характер игровых эпизодов. Постепенно с помощью взрослого они учатся замещать одни предметы другими. Это знаменует один из важнейших этапов не только в развитии игры у детей, но и в их психическом развитии вообще.

Отсутствие навыков практического взаимодействия с воспитателем, сниженная игровая инициатива при повышенной потребности в общении с ним усложняют взаимоотношения ребёнка почти со всеми взрослыми, которые окружают в детском саду. Ведь установить эмоциональный контакт с посторонним человеком трудно, да и воспитатель не всегда может пойти навстречу ребёнку. А постоянные неудачи рожают робость, опасение, переплетающиеся желанием общаться с воспитателем. Таким образом, истоки следует искать в несогласованности затянувшийся эмоциональной формы общения ребёнка с взрослым и становлением новой ведущей деятельности с предметами, требующей другой формы общения — сотрудничества. Переход в новую социальную среду обостряет это противоречие.

Нетрудно заметить: неправильно организовано общение с ребёнком задерживает развития предметной деятельности.

Итак, высокий уровень развития предметной деятельности — умение налаживать деловые контакты с взрослыми. От-

сюда благополучное эмоциональное ощущение во время пребывания в детском саду и в совокупности — быстрая адаптации.

Какие контакты предпочитает ребёнок — эмоциональные или деловые? Преобладание первой формы свидетельствуют: необходимо формировать более прогрессивную, вторую форму — деловое общение. Разумеется, это не означает, что надо прекратить личностное общение с малышом. Потребность в доброжелательном внимании по-прежнему остается сердцевинной общением, основой его дальнейшего развития. Нужно лишь постепенно обогащать его уже имеющуюся форму общения новыми связями, выдвигая на передний план предметную деятельность и контакты, связанные с ней, предлагать ребёнку новый тип общения. Так, можно на основе прочитанных книг разыгрывать диалоги, игры-драматизации. В начале инициатива полностью в руках взрослого, ребёнок лишь внимательный зритель. Но в силу своей природной активности он обязательно присоединится к игре. И задача взрослого — научить ребёнка действовать совместно. Взрослый поощряет любые успехи ребёнка, не подавляя его инициативы. Только в таком случае партнёры постепенно меняются местами: инициатором нового типа общения становится ребёнок.

Регулярные сеансы предметных игр длительностью в 10–15 минут сформируют у детей потребность в них. Взрослый, уступая инициативу, постепенно добьётся того, что ребёнок начнёт играть самостоятельно, приучится к дисциплине, к аккуратности: будет знать, что с игрушками обращаются бережно, а по окончании игры их убирают на место. К тому же дисциплинированного ребёнка легче обучить навыкам самообслуживания.

Полезны совместные игры — взрослый и несколько малышей. Центр притяжения в этой ситуации он, взрослый,

именно в его руках связывающие нити. Руководя совместной игрой, взрослый формирует умения играть вместе. Но его влияние не должно быть навязчивой; основная задача — вовремя выйти из игры, оставив детей наедине. Небольшой беспорядок в групповой комнате — не такая дорогая цена за полученное удовольствие от общения с ровесником. Ведь атмосфера свободы, веселья — это ещё одно из условий развития оригинального, творческого начала.

Несколько слов об игрушках. Будущие ролевые игры носят всегда предметный характер. Поэтому навыки предметного взаимодействия полезно развивать уже в раннем возрасте. Однако напомним: предметные игры совмещают с общением. В противном случае дети, поглощенные игрушками, перестанут обращать внимание на сверстника, не смогут вспомнить того, с кем они играли. Практика подсказывает успешность такого педагогического приема. За столиком с игрушками разместите несколько детей. Взрослый рядом. Его задача: наблюдать за игрой, обращать внимание на положительные действия партнёров. Оказывается, умение заметить партнёра, разделить ним общее дело, выразив ему одобрение и ласку, дается не так-то просто. Дети слишком заняты собой и ждут внимания только к себе. Систематические занятия постепенно дадут свои положительные всходы, а в детском саду обернутся умением общаться с сверстниками, что, несомненно, поможет быстрее освоиться в новой социальной среде.

В каком бы возрасте ребёнок не поступал детский сад, надо помнить: сравнительная безболезненность адаптации к новым условиям может быть обеспечена только подготовленностью к ним. А успешной подготовкой оказывается в том случае, когда учитываются психологические особенности ребёнка этого возраста, характер его связи с взрослыми и сверстниками.

Литература:

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник / Под ред. Гогоберидзе А.Г., Солнцевой О.В. — СПб.: Питер, 2017. — 480 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика: учебник / С. А. Козлова. — М.: Academia, 2017. — 288 с.
3. Турченко, В. И. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / В. И. Турченко. — М.: Флинта, 2016. — 256 с.

Интегрирование уроков биологии и ОБЖ в «Новотаволжанской СОШ» как фактор здоровьесбережения подростков

Табачкова Алина Сергеевна, социальный педагог;
Артеменко Сергей Иванович, учитель ОБЖ

МБОУ «Новотаволжанская СОШ имени Героя Советского Союза И. П. Серикова Шебекинского района Белгородской области»

Последние два десятка лет принесли нам стремительное развитие информационных технологий, а вместе с тем огромное количество информации. В большом разнообразии информационных источников достаточно сложно ориентироваться как детям, так и взрослым.

Данная проблема накладывает свой отпечаток на сферу образования. Дети и подростки очень часто теряют интерес при

изучении отдельных предметов, считая полученную на них информацию совершенно ненужной для себя в будущем. А если познавательная активность подрастающего поколения снижается, то это приводит к сужению кругозора.

Ухудшение здоровья детей в нашей стране, связано, в основном, с возрастанием объема и усложнением характера учебной нагрузки, усложнением характера взаимоотношений

«ученик-учитель» и межличностных отношений внутри класса, недостатком двигательной активности, неправильным питанием обучающихся, несоблюдением гигиенических требований в организации образовательного процесса, отсутствием у детей элементарных знаний о том, как стать здоровыми.

Для решения данной проблемы в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Новотаволжанская средняя общеобразовательная школа имени Героя Советского Союза И. П. Серикова Шебекинского района Белгородской области» учителя-предметники проводят интегрированные уроки, направленные на формирование у подростков навыков сбережения собственного здоровья и здоровья окружающих.

Интеграционные связи между предметами — это процесс сближения и связи наук [1].

В своей работе Шаталова Е. А., учитель Муниципального автономного образовательного учреждения «Школа № 18» для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья г. Пермь писала: «Интегрированный урок — это особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления» [4].

По мнению А. О. Ибраевой: «Интегрированные уроки должны отвечать следующим требованиям: во-первых, урок должен дать ребёнку самые различные знания, во-вторых учитель должен повысить познавательный интерес школьников, в-третьих, урок должен активизировать мыслительную деятельность учащихся, и, наконец дети должны проявлять творческие способности, ум» [3]. Как считает Н. В. Груздева: «Такие уроки нельзя проводить часто, так как они теряют новизну и интерес. Да и не все темы и разделы учебной программы можно и нужно интегрировать» [2].

На данном этапе развития педагогики, перед педагогическими работниками стоит задача создания условий психологического комфорта на всех этапах образовательного процесса. И только через совместную творческую деятельность обучающихся и учителей можно создать подобные условия.

В нашей школе одной из главных применяемых технологий является технология здоровьесбережения обучающихся.

Под здоровьесберегающей технологией понимают систему мер, включающих взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья ребенка на всех этапах его обучения и развития [4].

Важность интегрирования образовательных предметов в обучении школьников очевидна. Она вызвана достаточно высоким уровнем развития современной науки.

Для выработки межпредметных связей, которые нуждаются в объединении знаний из разных областей науки, интегрированные уроки являются эффективным источником получения знаний.

В своей работе Е. В. Михеева пишет: «В ходе интеграции повышается объем взаимосвязей, упорядочивается функционирование отдельных частей системы. Использование межпредметного интегрирования способствует также целостному восприятию мира и формированию естественнонаучного мировоззрения учащихся» [4].

В нашей школе в последние годы отработано творческое взаимодействие учителей биологии и основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ). Урок мы проводили в 8 классе.

Тема нашего урока: «Кровотечения. Оказание доврачебной помощи при кровотечениях».

Цель проведения подобных уроков — дать ученикам знания по сохранению собственного здоровья и здоровья окружающих, сформировать у них необходимые знания, умения и навыки в данном направлении, научить использовать полученные знания на практике.

Интеграция уроков позволяет школьникам развивать интерес к предметам ОБЖ и биологии, а также познавательную активность и творческие способности через групповую работу на основе биологических понятий.

Урок был выстроен таким образом, чтобы учащиеся смогли изучить теоретические знания, а затем попробовать их на практике.

При изучении материала дети работали как индивидуально, так и группами. Одно из предложенных заданий было групповое, где обучающиеся должны были составить сравнительную характеристику видов кровотечения и способов их остановки. Изучив теоретическую часть, школьники приступили к освоению практической части урока. Выбрав по одному из участников группы, учащиеся под руководством учителей показали, каким образом нужно правильно останавливать те или иные виды кровотечений и как не нужно делать. Один из примеров такого задания:

— Представим, что вы стали свидетелями ситуации, в которой у мужчины началось кровотечение из артерии на ноге. Ваши действия?

Группа учащихся, которые изучали артериальные кровотечения, рассказывает, какими отличительными признаками обладает артериальное кровотечение и наглядно показывает, каким образом нужно накладывать повязку, кое положение должен иметь пострадавший и какие действия необходимо предпринять после оказания первой доврачебной помощи.

Из опыта интеграции уроков можно сделать вывод, что при проведении данных уроков учащиеся имеют замечательную возможность показать свои творческие навыки, приобщиться к работе с целью испытания своих возможностей, развить интерес и познавательную активность к преподаваемым предметам.

Следует помнить, что реальные знания и умения остаются у человека тогда, когда он учится с интересом, когда он понимает, зачем ему эти самые знания и умения, чем они лично для него значимы и для чего они ему нужны. Знания и умения важны тогда, когда с их помощью человек определяет свое место в мире и выстраивает отношения с этим самым окружающим миром.

Итак, технологии здоровьесбережения являются одним из важных факторов в образовательном процессе современной школы. Работа с использованием приёмов, форм и методов организации обучения школьников в данном направлении, идет без ущерба для их здоровья, и является качественной характеристикой любой педагогической технологии по критерию её воздействия на здоровье учащихся и педагогов.

Здоровье — это не только отсутствие болезней, но и физическая, социальная и психологическая гармония человека. А также доброжелательные отношения с людьми, природой,

наконец, самим собой. Каждому педагогу известно, что только правильная организация учебной деятельности детей будет

способствовать улучшению всех аспектов здоровья подрастающего поколения.

Литература:

1. Боярчук В. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. — Вологда, 1988,-202 с.
2. Груздева Н. В. Интеграция как методологический и дидактический принцип (на примере школьного естественнонаучного образования). Гуманистический потенциал естественнонаучного образования. /.—СПб., 1996. — С. 70–80.
3. Ибраева А. О формировании иноязычных умений и навыков в школьной практике средствами межпредметных. — М., 1989 г.
4. http://www.orenipk.ru/kp/distant/do/ped/2_2.htm

Малые формы фольклора в системе речевого развития у детей старшего дошкольного возраста на занятиях в ДОУ

Федотова Оксана Алексеевна, воспитатель;
Родионова Анастасия Орислангареевна, учитель-логопед
МКДОУ Детский сад № 54 п. Михайловка (Иркутская обл.)

Важнейшим источником развития выразительности детской речи являются произведения устного народного творчества, в том числе малые формы фольклора. Это потешки, прибаутки, колыбельные песни, пестушки, заклички, приговорки, дразнилки, молчанки, перевертыши, переклички, считалки, пословицы, поговорки, сказки и др.

Все эти формы погружают ребёнка в светлый уютный и убаюкивающий мир, который оказывает врачующее влияние на детскую душу. Одна из движущих сил развития ребёнка — сила примера. Книга сознательно и целеустремлённо направляет ход его мыслей, побуждает к подражанию, совершенствует и обогащает ум и сердце ребёнка, развивает речь.

Фольклор — это создаваемая народом и бытующая в народных массах поэзия, в которой он отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад, знание жизни, природы, культы и верования. В фольклоре воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, протест против эксплуатации и гнета, мечты о справедливости и счастье. Это устное, словесное художественное творчество, которое возникло в процессе формирования человеческой речи.

Фольклорные произведения отвечают требованиям художественности, доступности, соответствуют возрастным и психологическим особенностям детей, удобны для первоначального знакомства с литературными понятиями, позволяют развивать творческие способности детей.

Знакомство с фольклорными произведениями разных жанров способствует интеллектуальному развитию дошкольников, активизации словаря детей, формированию у них образности речи, умения правильно выражать свою мысль, облачая ее в точную словесную форму. Народ заботливо сопровождал поэтическим словом каждый этап жизни ребенка, все стороны его развития. Это целая система традиционных правил, принципов, с помощью которых воспитывается ребенок в семье.

Стержнем этой системы было и остается устное народное слово, передаваемое из века в век, из семьи в семью.

Использование устного творчества (детского фольклора) позволяет в легкой непринужденной форме обогащать активный словарь ребенка. Детский фольклор способствует легкому установлению с ребенком эмоционального контакта, эмоционального общения. Интересное содержание, богатство фантазии, яркие художественные образы привлекают внимание ребенка, доставляют ему радость и в то же время оказывают на него своё воспитательное воздействие. Незатейливые по содержанию и простые по форме малые формы народного поэтического творчества таят в себе немалые богатства — речевые, смысловые, звуковые. Они забавляют ребенка и в то же время способствуют развитию активной речи детей.

Главное направление развития речи у детей 4–5 лет — это формирование контекстной речи. На пятом году жизни происходят заметные изменения в основании способов словообразования. Ребенок начинает подмечать связь между структурой слова и функцией предмета (человека, объекта), который этим словом обозначается, вследствие чего дети активно экспериментируют со словами. Ребенок играет словами, получая от этого удовольствие, подмечая разнообразие форм.

Чтение народных песенок, потешек, сопровождаемое показом наглядного материала, более глубоко воздействует на чувства ребёнка, вызывает положительные эмоции, способствует запоминанию текста, расширяет кругозор детей, обогащает их речь, формирует отношение к окружающему миру. Задача воспитателя помочь им в этом.

В старшем дошкольном возрасте ко всему перечисленному добавляются частушки, шутки, прибаутки, пословицы, перевертыши, считалки, драматизация сказок, театрализованные игры. Дети могут устраивать своими силами концерты для малышей. Они сами составляют программу, распределяют роли, проводят репетиции, готовят помещение. Такой концерт продолжается десять — пятнадцать минут. Его программа разно-

образа: чтение известных детям младшей группы потешек с использованием наглядного материала (игрушек, предметов, картинок); пересказ известной детям сказки; чтение новых для малышей потешек; игра — драматизация или кукольный театр; народные игры; загадывание загадок. Дети, ведущие концерт, предлагают зрителям — малышам выступить по желанию, хором произнести звукоподражание и т.д.

Важными условиями ознакомления с малыми формами фольклора, способствующими освоению произведений фольклора как художественных произведений, являются:

1. отбор произведений фольклора с учетом возрастных особенностей;
2. формирование представлений о жанровых особенностях фольклора;
3. использование наглядного материала, способствующего освоению содержания произведений устного народного творчества (предметы быта, народные игрушки);
4. создание условий для активного использования детьми произведений фольклора в самостоятельной деятельности (театрализованные игры, сюжетно-ролевые игры, изобразительная деятельность).

Весьма важно, чтобы фольклорные произведения произносились выразительно, с разной интонацией (с удивлением, осуждением, сожалением, радостью, удовлетворением, размышлением, утверждением и т.п.), а также сопровождалась жестами, мимикой.

На пятом году жизни ребенка начинает привлекать повествование, причем повествование-импровизация, которое сродни творческому рассказыванию. Полезно организовать:

1. Игры — драматизации по народным сказкам: «Гуси-лебеди», «Зимовье зверей», «Рукавичка», а также авторским рассказам «Кто сказал мяу?» В. Сутеева и др.
2. Сюжетно-ролевые игры по мотивам фольклорных и литературных произведений.
3. Разыгрывание театрализованных представлений.
4. Включение в педагогический процесс ситуации устного рассказа (перед детьми ставится цель оформить свои мысли в виде рассказа, а взрослый оказывает необходимую помощь, подсказывая сюжетные ходы, логические связи, а не редко и начало предложений).
5. «Ситуация письменной речи», когда ребенок диктует свое сочинение, а взрослый записывает. Письменная речь — речь контекстная. При письме также замедляется темп речи. Все это создает условия для того, чтобы ребенок более правильно оформлял свои высказывания.
6. Игры-хороводы.

В работе с детьми дошкольного возраста одной из важнейших задач является развитие у ребенка мышления, фор-

мирование правильной речи и умение понимать ее оттенки. Именно в этом незаменимым помощником являются малые формы фольклора. И чем раньше соприкасается с ними человек, тем лучше.

Чистоговорки и скороговорки готовят ребенка к правильному использованию в дальнейшем интонационных средств выразительности: смена силы голоса, темпа речи, в зависимости содержания высказывания (произносить громко, тихо, шепотом; быстро, умеренно, медленно), т.е. развивают голосовой аппарат.

Упражнения и игры со стихотворными текстами, считалки способствуют развитию фонематического слуха, помогают детям легче преодолевать трудности произношения звука — слоговых сочетаний.

Забавные песенки-потешки создают благоприятный эмоциональный фон, способствуют развитию умения слушать и понимать содержание, улавливать ритм речи, учат разговорной речи (большинство из них построено на диалогах).

Современные исследователи подтвердили: уровень развития речи детей находится в прямой зависимости степени сформированности тонких движений пальцев рук. Развитию мелкой моторики помогают игры с пальчиками, сопровождаемые чтением народных стихов-потешек. Знакомство с детским фольклором развивает интерес и внимание к окружающему миру, народному слову и народным обычаям, развивает творческую фантазию образную речь, воспитывает художественный вкус.

Чем разнообразней, красочнее, образнее речь тех, кто общается с ребенком, тем больший интерес она вызывает у него, чем более своевременно помогут ему овладеть правильным произношением звуков, тем совершеннее станет его речь и вместе с тем более, будут развиваться мышление малыша. Яркие эпитеты, текстовые повторы, меткие сравнения произведений народного творчества позволяют ребенку познакомиться с миром древнерусской культуры, с историей русского народа.

Значительная роль в решении задач образовательного процесса дошкольников принадлежит фольклору, в том числе малым формам фольклора. Детский фольклор стимулирует творческие проявления ребенка, будит фантазию. Творчество обогащает личность, жизнь ребенка становится более интенсивной и содержательной. Кроме того, детский фольклор выступает одним из средств активизации речи детей.

Применение фольклора на занятиях в ДОУ должно способствовать развитию и улучшению диалогической речи дошкольников, ее грамматического строя, эмоциональному и интонационному обогащению речи детей, а также совершенствованию звуковой культуры речи.

Литература:

1. Алексеева, Н.В., Градусова Л.В. Методологическое сопровождение деятельности педагогов дошкольной образовательной организации по приобщению дошкольников к фольклору [Текст]// Международный студенческий научный вестник. — 2016. — № 5–2. — С. 263–264.
2. Архипенко, Я.Р. Роль игрового детского фольклора в развитии речи дошкольников [Текст]// Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — № 3. — С. 1–4.

3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст] / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2013. — 464 с.
4. Иванова, А. И., Спицына, Т. В. Значение фольклора как важной части музыкального воспитания и развития дошкольников [Текст] // Международный студенческий научный вестник. — 2016. — № 4–5. — С. 630–635.
5. Шемерова, Н. Н., Агеева, С. В. Интеллектуально-речевое развитие старших дошкольников в процессе ознакомления с фольклором [Текст] // Контентус. — 2015. — № 3. — С. 7–12.

Использование регионального компонента в обучении чтению на английском языке учащихся 7-х классов лингвистической гимназии

Чернобровкина Елена Павловна, кандидат социологических наук;
Бошкекуева Валерия Алексеевна, студент магистратуры
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (г. Улан-Удэ)

В статье авторы пытаются определить понятия регионоведения и чтения, рассматривают работу с текстами регионального содержания для учащихся 7-х классов. Описывают общую классификацию типов текстов на региональную тематику, характерные признаки таких текстов. Обсуждают специфику региональных текстов. Рассматривают пример работы над готовым текстом о Республике Бурятия.

Ключевые слова: регионоведение, чтение, региональный компонент, текст.

В практике преподавания иностранный язык рассматривается в качестве средства приобщения к культуре страны изучаемого языка. Как следствие, учащиеся затрудняются передавать информацию о явлениях и фактах, ценностях и традициях, связанных с родной региональной культурой средствами иностранного языка. Отсюда возникает необходимость сформировать у учащихся коммуникативные умения, обеспечивающие использование иностранного языка для взаимного культурного обогащения. С выполнением такой задачи связана наука — регионоведение. Регионоведение рассматривает такие сферы отдельно взятого региона, как история и этнография, география и природа, культура, наука и искусство, общество и современность, медицина, политика и экономика.

Цель внедрения регионального аспекта в образование — сформировать у учащихся цельное представление о собственном регионе, сформировать гражданскую позицию по отношению к своему региону и России, обогатить собственную историко-культурную картину мира. В таком предмете как «английский язык» это сторона обучения практически не затрагивается.

Процесс приобщения к культуре своего края средствами иностранного языка через чтение, будет эффективнее, поскольку зрительно-мыслительное восприятие лучше всего закладывается в память.

Чтение — это коммуникативная деятельность, направленная на получение информации, содержащейся в письменном тексте, способ общения через текст. Процесс чтения — прием и осмысление письменной информации, ее перцептивная и смысловая обработка обеспечиваются рядом действий и операций, которые совершает читающий для получения желаемого результата [1, с. 110].

В 5–7-х классах чтение осуществляется на связных текстах в виде чтения про себя. К чтению вслух рекомендуется прибегать

как к упражнению с целью закрепления фонетических навыков. На данном этапе аутентичные тексты должны преобладать. Школьники учатся читать и понимать тексты с различной глубиной проникновения в их содержание [1, с. 119].

Согласно Программе Сафоновой В. В. для школ с углубленным изучением английского языка, ученик по окончании 9 класса должен уметь:

- « — читать аутентичные тексты разных жанров, преимущественно с пониманием основного содержания;
- читать несложные аутентичные тексты разных жанров с полным и точным пониманием, используя различные приемы смысловой переработки текста оценивать полученную информацию, формировать свое мнение;
- читать текст с выборочным пониманием нужной или интересующей информации» [3, с. 9]

Графическим материалом процесса чтения является текст, который состоит из связанных предложений. Над текстом совершается логическая обработка информации, просматривается лексическая сочетаемость, происходит проникновение в смысловое содержание, вычленение нужной информации и т. п.

К типам текстов для чтения на АЯ для учащихся 7-х классов относятся материалы: от художественных произведений и эпистолярных тестов (в виде открытки, делового письма) до несложных типов функциональных текстов (объявления, визитки, рекламные буклеты, журналы-путеводители, пособия для гидов, интервью, отзывы туристов). Для лингвистической гимназии с углубленным владением АЯ можно отнести и несложную публицистику, прагматические тексты, обычно характерные для 8–9-х классов школы общеобразовательных школ.

Больше всего региональную информацию содержат тексты типа описания и повествования, а именно энциклопедические книги: в них описывается история, культура, география, соци-

альная жизнь, политика, экономика. Региональные сведения содержат и статьи о конкретной сфере региона, например, статья об эндемиках края. Журналы-путеводители, буклеты, рекламирующие поездку, касаются больше географии, а также истории и культуры региона.

Если смотреть с региональной точки зрения на имеющиеся тексты на АЯ, на примере Республики Бурятия, то к учебным пособиям прежде всего относится учебно-методический комплект для учащихся младшего и среднего школьного возраста «Байкальский сундучок». Имеются и другие учебные пособия с региональным уклоном, но они предназначены для старших классов или узких специальностей высших учебных заведений, например, учебное пособие «Discovering Cultures. Buryatia and Britain through the English language» для студентов 2-го курса направлений: Филология, Лингвистика, Педагогическое образование. Из энциклопедических книг по Бурятии: «This is Baikal». Пример публицистического текста — это книга-путеводитель «Lake Baikal: Siberia's Great Lake». К функциональным текстам относятся рекламные буклеты, объявления, например о Бурятских национальных видах спорта.

Просматривая такие текстовые материалы видно, что они (кроме учебного пособия «Байкальский сундучок»), предназначены для более старшей аудитории, чем учащиеся 7-х классов. Поэтому задача внедрения регионального компонента требует работы над анализом и обработкой текстовой информации. Кроме того, процесс внедрения должен происходить связанно, согласованно с изучаемыми темами в учебнике.

Использование регионального компонента в обучении чтению на английском языке учащихся 7-х классов предполагает применение текстов публицистического или научно-популярного жанра. Для текстов подобных жанров характерно чтение с полным пониманием текста (изучающее). Поэтому при

работе с текстом о родном крае важно: полно и точно понимать содержание текста на основе его информационной переработки и уметь выразить свое мнение по прочитанному.

Текст любого жанра, вида имеет свои особые черты. Характерными признаками текста регионального содержания (на примере Республики Бурятия) являются:

- транслитерация имен собственных (Khamar Daban);
- наличие географических названий, исторических дат, характерных только для определенного региона (озеро Байкал, дата основания г. Верхнеудинск — 1666 год) + приложение в виде карт, схем;
- множество численно-цифровых данных (например, глубина 2 метра, ширина 20 км, население 10,000);
- диалектные слова (Datsan, Surkharban, Altargana), они же могут быть и транслитерацией;
- наличие слов, называющих эндемиков флоры и фауны (muskrat, pasque flower, nerpa seals)
- наличие слов с лексической сочетаемостью (living water);
- если текст художественный, наличие пословиц или поговорок, знакомых только жителям определенной местности

Что касается тематики текстов регионального характера? В действующем ФГОС представлена следующая тематика для средней ступени обучения: «Родная страна и страна/страны изучаемого языка. Их географическое положение, климат, население, города и села, достопримечательности. Выдающиеся люди, их вклад в науку и мировую культуру. Технический прогресс. Средства массовой информации».

Изучив некоторые диссертационные работы: Е. Н. Бакуровой, Е. П. Глумовой, А. А. Насыровой, Е. С. Орловой, учебные пособия, ознакомительные буклеты регионального содержания, можем пронаблюдать какие темы текстов рассматриваются (см. табл. 1):

Таблица 1. Классификация тем текстов регионального содержания

История	Символика края
	Культурное наследие
	Столица края и его история
	История основания и заселения
	Выдающиеся исторические личности
География и экология	Географическое положение, реки, озера, горы, флора и фауна
	Природно-климатические условия
Культура	Достопримечательности: музеи, памятники, здания исторического значения
	Народные сказания, народный фольклор,
	Спорт, праздники, фестивали
Социальная жизнь	Население и народности, их быт
	Социальное взаимодействие
	Религиозные организации
	Система здравоохранения
Политика	Политическое устройство
	Органы управления
Экономика	Промышленность, сельское хозяйство

Написанный ниже текст подобран к учебнику «Starlight» за 7 класс, к закреплению Module 1 «Work and play». Модуль со-

держит лексические темы: Jobs, Character adjectives, Hobbies, Sports, Applying for a job, Students jobs, Phrasal verb: break, bring,

Word formation: person nouns. Текст можно отнести к теме «Культура» (см. табл. 1).

В дотекстовый этап работы входит: объяснительный перевод новых слов и выражений, прочтение заголовка и антиципация, вводные вопросы в качестве КЗ. С региональной точки зрения, для этого этапа характерно знакомство с диалектными словами, со словами-транслитерациями. Скорее всего, при переводе учащиеся проявят языковую догадку.

performance — выступление, исполнение, no matter how — неважно на сколько

Surharban, the Tunka Valley, the Khamar Daban, the Barguzin Valley

Слова: horse-riding, archery and Buryat wrestling рекомендуются ознакомить, до чтения нижеизложенного текста, наравне с другими новыми словами в разделе «Hobbies» или «Sports».

«Activities in Buryatia»

После прочтения заголовка можно задать вопросы для мотивации процесса чтения: «Is it necessary to be strong and healthy nowadays? Do you like sports games?»

Текстовый этап — непосредственно само чтение.

«Buryatia is a sporting republic. Many people are very good at various games and kinds of sport: boxing, football, table tennis, basketball, volleyball, chess, swimming, field-and-track athletics and gymnastics. Buryatia is famous for its national sports, such as: horse-riding, archery and Buryat wrestling. Horse-riding in Buryatia is very popular especially in the famous summer holiday — Surharban.

Participants in races compete in distances of three to four kilometers. Popular horse-riding areas are the Tunka Valley, the Khamar Daban mountains and the Barguzin Valley.

Another national sport is archery. Needless to say archery is a very old sport. The arrow is considering a talisman or guard. The women and children also take part in competitions. The archer can only rely on his keen eye, firm hand and experience.

And the third national sport is Buryat wrestling. The Buryats prefer it to all other sports and it is as popular in the republic as hockey in Canada or baseball in the USA. Both the old and the young are familiar with the biographies and wrestling technics and styles of the leading athletes. Buryat wrestling has no weight categories and the meet has no time-limits. During the match the one who touches the ground with a knee, elbow or finger or back or any third point of the body is considered defeated and loses the match. The winner usually dances in his honour like an eagle, waving his hands and turning to imitate the flight of a bird». [2, с. 27]

Послетекстовый этап: беседа на основе прочитанного для контроля понимания содержания текста, выражение своего мнения о прочитанном: «Are you good at any games? What are they? Maybe you know other national games?»

Использование регионального компонента в обучении чтению учащихся 7-х классов лингвистической гимназии поможет сформировать у учащихся коммуникативные умения, обеспечивающие использование иностранного языка для успешного диалога культур.

Литература:

1. Под ред. Миролюбова А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. — Обнинск: Титул, 2010.
2. Мункожапова Д. Ж. Бурятия — страноведческие тексты по Бурятии на английском языке. — Улан-Удэ: Республиканская типография, 1998.
3. Под. Ред. Сафоновой В. В. Программа общеобразовательных учреждений: Английский язык. Для школ с углубленным изучением иностранных языков. II–XI классы. // АСТ. Астрель. Хранитель. Москва, 2007.

Экспериментальное исследование развития речевой активности младших школьников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности

Шибинская Александра Сергеевна, студент магистратуры
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

Жиенбаева Надежда Бисеновна, доктор психологических наук, профессор
Казахская академия труда и социальных отношений (г. Алматы)

В статье рассматриваются особенности применения дидактических игр в воспитательном и коррекционном процессе младших школьников с общим недоразвитием речи. Отмечено важное значение дидактических игр в развитии речевой активности ребенка с общим недоразвитием речи, его социализации и интеграции в социум, а также приведены результаты экспериментальной работы по развитию речевой активности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, сюжетные игры, младший школьный возраст, игровая деятельность.

В последние годы в педагогической теории и практике наблюдается повышенный интерес к развитию речевой активности детей. В современном мире происходят большие из-

менения в воспитании детей, это отражается и на требованиях к обучению в школе, а особенно это касается детей с общим недоразвитием речи, т.к. они испытывают особые затруднения

при общении со сверстниками и обладают пониженной коммуникативной способностью, что сказывается и на адаптации детей в новом коллективе.

Важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению играет речевая функция. Развитие речи ребенка зависит от многих факторов, в том числе и от психофизиологических. Полноценное развитие зрительного, слухового анализатора и двигательных функций ребенка оказывают благоприятное влияние на становление его речи.

Полноценная самостоятельная речь, основанная на адекватных и достаточно четких представлениях об окружающем предметном мире, оказывается одним из ведущих факторов умственного и нравственного развития ребенка. Ребенок наблюдает и старается подражать речевым движениям окружающих так же, как и остальным выразительным движениям.

Человек всю свою жизнь совершенствует речь, овладевает богатствами языка. В раннем детстве у него возникают потребности общения, которые он удовлетворяет посредством простейших элементов речи. Потребность выражать свои мысли с возрастом расширяется. Развиваясь, ребенок пользуется все более сложными языковыми единицами. Обогащается словарь, усваивается фразеология, ребенок овладевает закономерностями словообразования, словоизменения и словосочетания, многообразными синтаксическими конструкциями. Эти средства языка он использует для передачи своих все усложняющихся знаний.

Младший школьный возраст — это тот период, когда речевой аппарат очень гибкий, хотя его формирование уже почти завершено. Речь малышей формируется в процессе его общения с окружающим миром и его познавательной деятельности.

Учитывая специфические особенности детей, коррекционная работа осуществляется при целенаправленном воздействии с применением специальных логопедических технологий и в условиях ежедневной совместной деятельности, и ее стимулировании у ребенка путем мотивированного общения ежедневно в разных ситуациях. Так как в течение дошкольного детства основным содержанием деятельности ребенка-дошкольника выступает собственно игровая деятельность, то и в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками целенаправленное использование игры с целью развития речи, памяти, познавательного интереса, операций логического мышления, является одним из основных методов. [1]

Игра рассматривается как умственная деятельность, в рамках которой развиваются все виды способностей, расширяется и обогащается круг представлений об окружающей действительности, в совместной деятельности ребенок сближается с другими детьми, именно в такой деятельности развивается мышление школьника. Касаясь вопроса о влиянии игры на формирование всех психических процессов у ребенка, Д.Б. Эльконин совершенно определенно делает вывод о том, что игра влияет на формирование всех основных психических процессов, от самых элементарных до самых сложных. [2]

В основу построения комплекса коррекционно-развивающих игр легли положения общей, возрастной и педаго-

гической психологии, прежде всего идеи Л.С. Выготского (о культурно-историческом принципе развития психики), А.Н. Леонтьева (о деятельностном подходе в формировании возрастных новообразований), Д.Б. Эльконина (о специфике учебной и игровой деятельности), П.Я. Гальперина (о планомерном формировании умственных действий и понятий). [3]

Специфика детей требует определенной комплементарности основных механизмов психического развития. Принцип ведущей деятельности реализуется через организацию игровых форм, дополняемых элементами учебной деятельности. Такое построение игровой деятельности направлено как на доформирование «прежних» новообразований, так и на формирование «будущих» новообразований, то есть одновременно на формирование новообразований и дошкольного, и младшего школьного возраста.

Именно игры приносят ребенку большую часть информации об окружающем мире. Ведь игра — это не только способ занять ребенка, но и деятельность, несущая множество функциональных нагрузок: моделирование социума, коммуникабельность, речевые обороты и многое другое. [4]

Особое внимание нужно обращать на то, что игра — всегда дело добровольное, приносящее новизну мировосприятия и соревновательного момента. Информация, полученная ребенком в игре, запоминается гораздо быстрее и легче, если ребенок, включен в игру со сверстниками, то он раскрепощается и перестает акцентировать внимание на недостатках своей речи.

При подборе и обосновании комплекса методик мы опирались на психолога-диагностические принципы, разработанные в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике (Лурия А.Р., Лалаева Р.И., Мальцева Е.В., Переслени Л.И., Мастюкова Е.М.).

Для изучения и оценки уровня развития речевой активности детей с ОНР была подобрана диагностическая методика, которая включает:

—методика «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников». [5]

Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников включает в себя шесть серий заданий, каждая из которых объединяет речевые пробы нарастающей трудности. Для того чтобы оценка каждой из сторон речи вносила примерно равный вклад в общий балл, суммарные баллы за выполнение за выполнение каждой серии были по возможности уравни.

Для каждой серии, а в некоторых сериях и для каждой группы проб, разработаны собственные критерии оценки.

Для серий I (кроме звукопроизношения), II, III, IV, V — это 1; 0,5; 0,25; 0 баллов, для звукопроизношения — 3; 1,5; 1; 0 баллов и для серии VI — 5; 2,5; 1; 0 баллов. Задания пятой серии оцениваются тремя градациями: 1; 0,5 и 0 баллов. В разных заданиях эти градации отражают четкость и правильность выполнения, характер и тяжесть допускаемых ошибок и использовании помощи.

Результаты уровня развития речевой активности детей с общим недоразвитием речи, обобщенные с помощью интегрального показателя представлены в Таблице 1 и на Рисунке 1.

Таблица 1. Уровни развития речевой активности детей с общим недоразвитием речи, обобщенные с помощью интегрального показателя (абс.ч,%)

Критерии	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	абс.ч.	%	абс.ч.	%	абс.ч.	%
Сформированность сенсомоторного уровня речи	0	0	8	27	22	73
Уровень сформированности навыков языкового анализа	0	0	5	17	25	83
Уровень сформированности грамматического строя речи	0	0	6	20	24	80
Уровень сформированности словаря и словообразовательных процессов	0	0	4	13	26	87
Уровень сформированности понимания сложных логико-грамматических отношений	0	0	2	7	28	93
Уровень сформированности связной речи	0	0	2	7	28	93
Интегральный показатель	0	0	4	15	26	85

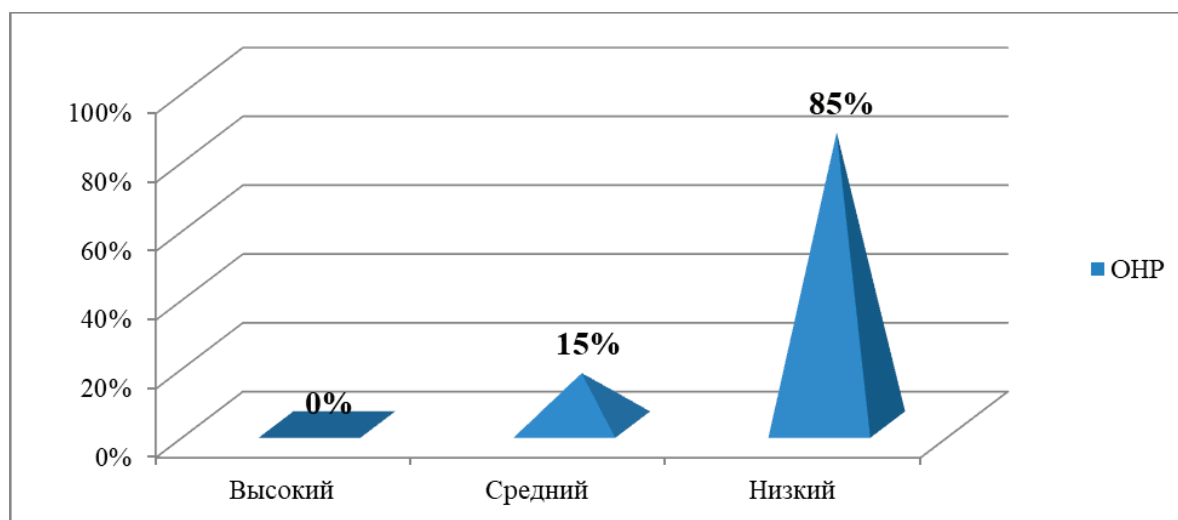


Рис. 1. Уровни развития речевой активности, обобщенные с помощью интегрального показателя (%)

Из диаграммы видно, дети с общим недоразвитием речи не имеют высокого уровня развития речевой активности.

15% детей с ОНР имеют средний уровень. Это выразилось в том, что дети умеют слушать и понимать речь, но принимают участие в общении чаще по инициативе педагога, недостаточно внимательно слушают инструкцию преподавателя, требуется помощь в выполнении заданий.

85% детей с ОНР имеют низкий уровень развития речевой активности. Эти дети малоактивны и малоразговорчивы в общении с педагогом, невнимательны, имеют не четкое звукопроизношение, даже при содержательная и наглядно-предметная

помощи испытывают трудности в составлении картинок, также ребенку сложно самостоятельно пересказать текст даже по наводящим вопросам.

Таким образом, проведенное исследование показало, что значительная часть детей с ОНР имеют низкий уровень речевой активности. У них недостаточно четко сформировано звукопроизношение, не имеют точности и четкости в выполнении артикуляционных упражнениях. Отмечается низкий уровень понимания логико-грамматических отношений. Дети с ОНР испытывают значительные трудности при общении, что обусловлено имеющимися у них речевыми нарушениями.

Литература:

1. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. — М., «Педагогика», 1990.
2. Швайко Г. С. Игры игровые упражнения для развития речи. — М.: Просвещение, 1988.
3. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. — М., 1994;
4. Шмаков с. А. «Её величество игра», М. — 1992
5. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Особенности современной французской речи и способы ее изучения

Бухтеева Наталья Александровна, студент
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

В статье автор выделяет и исследует на примерах особенности современной французской речи, а также предлагает способы ее изучения.

Ключевые слова: французский язык, разговорная речь, современная французская речь, разговорная лексика, сленг.

В наше время ни для кого не является секретом, что язык — это подвижная система, которая претерпевает изменения каждый день: исчезают и появляются новые слова, некоторые слова выходят из употребления, чтобы затем снова возникнуть, ряд политических событий или происшествий международного значения провоцируют создание новых актуальных слов, связанных с данными событиями. Французский язык не является исключением из этого правила. Самые заметные изменения происходят в самой «подвижной» части языка — его разговорной форме. На сегодняшний день случаи, когда слово, которое существовало лишь в устной форме и относилось к арготизмам, переходит из разговорной речи в разряд общеупотребительной лексики, находя при этом свое отражение в словаре, уже не являются редкими и с каждым годом становятся все более нормативными. К примеру, такое слово как «cascadeur» (m), или «bousin» (m), которые, по мнению М. В. Сергиевского [1, с. 253], принадлежали самому что ни на есть арготизму.

В данном пласте языка очень распространенным явлением являются заимствования, особенно из английского языка. Его влияние на французскую лексику началось еще в XVII веке и в XVIII — XIX достигло наибольших масштабов. Данное явление изначально объяснялось политическими причинами, а также заинтересованностью людей в английской философии и литературе. После укрепления торговых отношений между Англией и Францией в XIX веке и впоследствии влияния мировой популярности спортивных игр, изобретенных англичанами, англицизмы, связанные с данными темами, прочно закрепились во французском языке. Стоит отметить, что французов интересовали не только англицизмы, но и американизмы. В наше время процесс заимствования слов из английского языка продолжается, чему может свидетельствовать наличие следующих слов во французском языке: «cool», «shopping» (m), «hashtag» (m), «surfer» (sur Internet) и др.

Современный французский язык изобилует сленговыми выражениями. Сленг — фамильярный язык, содержащий слова арготического происхождения, перешедший в общеупотребительный язык [2, с. 70].

Для обозначения данных слов современные словари используют помету «courant». В разговорной речи элементы арготизмов, как правило, фигурируют в дружеском, неофициальном общении, подчеркивая непринужденность отношений между коммуникантами. К примеру, такие выражения, как «avoir de la matière grise» (быть умным), «savoir nager» (уметь выпутаться из сложной ситуации), «un gros bras» (сильный человек), описывающие внешность и качества человека.

Еще в XIX веке такие авторы, как Эжен Сю, Оноре де Бальзак, Эмиль Золя, Виктор Гюго и др. начали использовать в своих литературных произведениях различные арготизмы, что только способствовало их ассимиляции во французском языке.

В современном молодежном языке часто встречается такое явление, которое основывается на изменении словоформы, а конкретнее — на перестановке слогов внутри слова, что вызывает трудности при распознавании первоначального слова. Оно называется verlan или «молодежный язык». Первоначально он назывался «тайным языком» и использовался рабочим классом и эмигрантами, которые жили на окраинах Парижа. Однако, быстро получив распространение, он впоследствии вошел в общий обиход. Одними из самых распространенных примеров данного языка являются слова «meuf» (f) = femme, «reum» (f) = mère, «relou» = lourd, «zarbi» = bizarre и др.

Другим маркером разговорной лексики являются сокращения. К примеру, «dac» = d'accord, «à toute» = à tout à l'heure, «à plus» = à plus tard, «sympa» = sympathique, «un déca» = un décaféiné и др. Данные сокращения довольно часто используются в повседневной жизни, в СМС-сообщениях и при общении в Интернете.

Именно здесь мы наблюдаем особенности разговорной речи в ее письменном «отражении». Благодаря СМС-сообщениям и Интернету возникло множество способов, которые способны упростить и сократить коммуникацию. Старание как можно более емко передать свою мысль лишь способствовало креативности и изобретательности коммуникантов, поэтому в рамках

СМС-сообщений и коммуникации в Интернете приобрел свою популярность еще один вид сокращений, который подразумевает под собой использование числительных или алфавитных названий букв. В их основе лежит омофония сокращаемого слова или его части с вышеуказанными элементами.

Использование во французском цифр для сокращения было заимствовано из английского языка. К примеру, цифра 1 способна заменить буквосочетание *un* в слове *chacun* или слове *quelqu'un*: «*chak1 le sait!*», «*klk1 est là?*». Иногда, чтобы сделать слово еще короче, могут использоваться сразу две цифры для замены его частей: слово *demain* может передаваться с помощью «*2m1*». Цифра 9 в предложении «*quoi de 9?*» («*quoi de neuf?*») заменяет целое слово.

Замена отдельных частей алфавитными названиями так же является распространенным явлением. К примеру, буква *C* замещает оборот *c'est*: «*c ton ami*»; буква *T* — *t'es*: «*t revnu kan?*»; буква *M* способна заменить целое слово *aime*: «*j tm*». И по сей день появляются все новые и новые сокращения с использованием вышеуказанных элементов.

Представленный материал доказывает, что необходимо владеть не только лишь нейтральной лексикой и знанием грам-

матических правил французского языка, но и знать вышеперечисленные аспекты разговорной речи, чтобы понимать своего собеседника, смотреть фильмы и читать книги в оригинале. Иначе в определенный момент Вы можете столкнуться с некоторыми трудностями и ограничениями.

Если Вы хотите смотреть современные фильмы, сериалы, читать книги современных авторов, слушать музыку, смотреть интервью знаменитостей, то именно знание сленга позволит Вам это сделать. Если такие выражения как «*un boulot*» (работа), «*bosser*» («вкалывать») и другие являются для нас более понятными и распространенными, то такие выражения как «*kiffer*» (любить, нравиться), «*taffer*» (работать) уже не представляют для нас так называемые «выражения на слуху». Использование элементов разговорной речи делает Вашу собственную речь более выразительной и «натуральной», особенно это актуально при общении с молодежью, которая не тяготеет к использованию «классического» языка.

Существует ряд средств, способных помочь в овладении разговорной лексикой. В первую очередь, это современная музыка, которая является практически неисчерпаемым источником, поскольку она отражает веяния моды среди молодежи,

Séance 1 Oh là là !

1. Écoute puis associe avec les images.

l'admiration
le dégoût
le manque d'enthousiasme
l'indécision
l'ennui
l'inquiétude
le soulagement

2. Mime un sentiment et utilise la bonne onomatopée. Ton/Ta voisin(e) devine.

3. Lis les dialogues et récris-les en supprimant les abréviations. Utilise l'encadré ci-dessous.

a. – Debout ! C'est l'heure du petit-déj.
– Tu n'es pas sympa ! Il est 8 heures du mat, on est samedi.
– Oui, je sais mais ton prof de math arrive à 9 heures.

b. – Clémentine, cette après-midi, il y a un bon film au ciné. Tu viens ?
– Non, je ne peux pas. Je fais des courses avec ma sœur. Il y a des promos.
– On peut se retrouver après à la cafétéria.
– Dak. À tout'.

Unité 6

Les onomatopées

la surprise : Waouh !
la joie : Hourra, Youpi !
l'ennui : Pfff...
le soulagement : Ouff !
l'hésitation : Heu...
la peur : Aaaaah !
le dégoût : Beurk !

5. Lis le SMS à voix haute puis récris le texte en bon français.

Slt ! 2m1 aprèsmi10, on va avk ma seur é ma mR o 6nema. Tu vi1 ?

Iposible, j vais fR du ski avk mon frR

Keske tu va fR apré ?

Ri1

Alors rdv à la cafet à 6h

dak

Les abréviations

à tout à l'heure : à tout'	le/la professeur(e) : le/la prof
un(e) adolescent(e) : un(e) ado	une promotion : une promo
l'après-midi : l'après	la publicité : la pub
la cafétéria : la cafét	la récréation : la récré
le cinéma : le ciné	le restaurant : le resto
dak : d'accord	sympathique : sympa
la gymnastique : la gym	5 heures du matin :
les mathématiques : les maths	à 5 heures du mat

4. Utilise les abréviations que tu connais et celles de l'encadré et prépare un dialogue avec ton/ta voisin(e).

54 cinquante-quatre

Рис. 1. Пример упражнений, посвященных изучению современной французской речи, из учебника [3, с. 54]

их мысли и проблемы. Такие исполнители, как Philippine, Indila, Stromae, Gabriella и другие довольно часто используют элементы разговорной речи в своих песнях.

Также обогатить Ваш словарный запас в плане разговорной речи может просмотр интервью с французскими знаменитостями. Их можно найти как в социальной сети Instagram (@konbini, @brutoficiel и др.), так и на YouTube, выбирая интересные Вас тематики и знаменитостей (также Вы имеете возможность к некоторым видео включать субтитры для того, чтобы французская речь была Вам понятнее).

Нельзя, конечно, исключать из этого списка и фильмы, среди которых «Intouchables» (2011), «Chocolat» (2015), «Le nouveau» (2015) и др. Сюжет, персонажи и их проблемы в этих фильмах различны, но в каждом из них можно найти те особенности современной французской речи, которые обсуждались ранее.

Такие французские сериалы, как «Skam», «Bref.» могут обогатить Ваш словарный запас следующими словами: «sécher» (прогулять), «gueuler» (горланить), «chelou» (=louche) и др. В се-

риалах также часто используются различного рода заимствования, как правило, из английского языка.

Не стоит забывать и о литературных произведениях современных авторов, к примеру, Guillaume Musso («Demain», «Sauve-moi»), Marc Levy («Où es-tu?»), Anna Gavalda («Des vies en mieux») и др.

Конечно, чтобы подготовиться к просмотру сериала, чтению в оригинале или любой другой активности, где будет большое количество разговорной речи, можно изучить определенную литературу и статьи на данную тему. Авторы многих учебных пособий понимают важность изучения современной французской речи, поэтому они включают упражнения, направленные на ее усвоение, в свои учебники.

Таким образом, можно сделать вывод, что современная французская речь действительно обладает большим количеством особенностей. С каждым годом она пополняется всё новыми словами и выражениями, которые заслуживают нашего внимания и изучения.

Литература:

1. Сергиевский М. В. История французского языка. — М.: Юрайт, 2018. — 287 с.
2. Сороковых Г. В., Зыкова А. В. Особенности французского просторечия. Современные тенденции и проблемы // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Филологические науки (Rhema. Pema). — 2012. — № 2. — С. 69–76.
3. Champagne S., Payet A., Rubio I., Ruiz E. Merci! 3. CLE International, 2016.
4. Лопатникова Н. Н. Лексикология современного французского языка. — 5-е изд. — М.: Высшая школа, 2006. — 335 с.

Историческая основа производственного романа и жанровая специфичность «образа свободного труда»

Гаганова Анна Анатольевна, стажер
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается влияние исторической реальности на формирование жанра производственного романа. Автор анализирует художественную реализацию мотивов «справедливости», «профессионализма» и «самореализации» в образе человека труда. Автор приходит к выводу о том, что образ человека труда имеет мощную историческую основу, как в отечественной, так и в зарубежной прозе. Главной специфичной жанровой характеристикой советского производственного романа является образ «свободного труда».

Ключевые слова: производственный роман, историзм, тема труда, рабочая тема, человек труда.

The article considers the influence of historical reality on the formation of the genre of the production novel. The author analyzes the artistic realization of the motives of «justice», «professionalism» and «self-realization» in the image of a man of work.

Keyword: industrial novel, historicism, the image of labor, the working subject, the working man.

Важнейшая специфика историко-генетической основы производственного романа состоит в отсутствии прямой жанровой преемственности. У производственного романа, как направления, появившегося в России начала XX века, которая обладала экономическими признаками аграрной (не промышленной) страны, отсутствовала фактическая база, и, одновременно, отсутствовала художественная школа изображения действительности.

Промышленная революция конца XIX — начала XX века в Европе, затронувшая и Россию, не могла не отразиться на литературном процессе. «Начало XX века обозначило водораздел в развитии художественного сознания человечества и глобальный разрыв с предшествующими тенденциями искусства» [9: С. 410].

Производственный роман, как особое направление русской литературы XX века, вызывает литературоведческие дискуссии.

Некоторые современные зарубежные русисты, культурологи и социологи (напр. Х. Гюнтер, П. Серию, Ж. Рансер) убеждены, что большинство произведений, созданных писателями после Октябрьской революции 1917 года, носят характер «социального заказа», а само направление социалистического реализма детерминировано исключительно социально — политической функцией. Немецкая исследовательница Катерина Кларк, проводит знак равенства между рядом произведений русской литературы XX века и средневековой словесностью. В статье «Положительный герой как вербальная икона», К. Кларк утверждает, что «соцреализм не несет никакой более или менее значительной эстетической функции... Соцреализм, скорее, представляет собой возврат на более раннюю ступень литературного развития, возврат в эпоху притчи. По сути дела то, что является основой соцреалистического романа, является средневековым мировоззрением. Основная структура романа соцреализма притчевая. Движение «положительного героя» делает его структурным аналогом средневековой агиографии» [8: С. 569].

Наиболее показательными с точки зрения «средневековых архетипов», характерных для соцреализма, по мнению, К. Кларк, являются романы «Как закалялась сталь» Н. Островского, «Молодая гвардия» А. Фадеева, «Мать» Горького, а также «Поднятая Целина» М. Шолохова. Языковые и стилистические клише соцреализма, по мнению К. Кларк, носят столь тотальный характер, что можно усматривать «общее агиографическое» основание, унифицированные портреты у персонажей, которые отечественные литературоведы (как советские, так и современные), вряд ли бы отважились сравнивать. Между тем, К. Кларк, усмотревшая в литературных персонажах русской литературы XX века иконографические образы «Отца» и «Сына», ставит в один ряд производственный роман «Цемент» Ф. Гладкова и революционный роман «Мать» М. Горького. Она утверждает, что «...Отец должен символизировать воплощенную сознательность, его фигура должна быть представлена иконообразно, в более схематичной и унифицированной манере, что несколько напоминает положительных героев горьковского романа «Мать», тогда как образ сына не должен изображаться в виде застывшего символа добродетели, но как образец жизненной силы, неудержимости и динамизма, что несколько напоминает Глеба Чумалова, главного героя гладковского «Цемент». [8: С. 574].

На наш взгляд, подобное исследование само-по-себе демонстрирует желание втиснуть в готовые схемы (в данном случае «средневековую агиографию») историко-генетически несравнимые произведения, одновременно дискредитируя имена художников слова XX века, оказавших колоссальное влияние на литературный процесс в целом.

Не только соцреализм, как особое художественное явление XX века, но и отдельные литературные персонажи жестоко критикуются и высмеиваются сегодня зарубежными критиками. Если, по мнению К. Кларк, образы Павла Корчагина, Павла Власова и Глеба Чумалова (между которыми исследовательница не видит принципиальной разницы) придуманы воображением писателей, и созданы «по средневековым законам агиографии», то другой немецкий исследователь — Ханс Гюнтер, утверждает, что и образ человека труда — это не более, как дань

советской пропаганде. При этом, исследователь оперирует понятиями «сталинизма» и «фашизма», хотя его работа заявлена, как филологическая, а не политологическая. Например, Х. Гюнтер пишет: «В соответствии с идеологией, на вершине стоит герой социалистического труда. Он связан с «прометеевской» традицией культурного героя... Нельзя не заметить пристрастие тоталитарных культур к мифу о Прометее. Если социалистический Прометей появляется в образе сверхчеловеческого героя труда, то национал-социалистический — в образе духовно-героического носителя факела «высшей арийской человечности» В обоих случаях герои окружены символикой железа и стали» [7: С. 746].

Если верить зарубежным русистам, то образ человека труда в русской литературе носит вымышленный, искусственно сконструированный характер, что обусловлено исключительно идеологическими мотивами, а отнюдь не материалом реальности.

В действительности, образ героя труда не возглавлял «вершину соцреалистического иконостаса», а представлял собой вполне закономерный литературный характер, апеллирующий к историческому материалу. В производственном романе, жанровой основой которого следует считать образ человека труда [4: С. 41] созданы десятки произведений, среди которых можно обнаружить целый ряд художественных работ, героев которых невозможно обозвать «вербальной иконой» хотя бы в силу противоречивости их образов. Так, например, в 90е годы XX века Леоновед из ИРЛИ РАН профессор Тамара Вахитова обнаружила в образе лидера строительства на реке Соть, Ивана Увадьева из производственного романа «Соть» Л. Леонова столько противоречий, и столько черт, характерных для «антигероя», что об «иконографическом» схематизме говорить стало бы смешно. [3: С. 110]. Неоднозначными являются литературные портреты и персонажей из других романов, продолжающих линию труда, это герои: А. Малышкина — «Люди из захолустья», И. Макарова — «Миша Курбатов», Д. Гранина — «Искатели», В. Дудинцева — «Не хлебом единым». Г. Николаевой — «Битва в пути», В. Липатова — «Сказание о директоре Прончатове», В. Кожевникова — «Знакомьтесь, Балуюев», А. Бек — «Новое назначение». Образы героев этих произведений вызвали ожесточенные споры критиков даже в советское время.

Производственный роман хронологически выходит за рамки «эпохи тоталитаризма», охватив без малого шесть десятилетий, с 20-х по 80е годы XX века. Если первые произведения 20–30х связаны с «курсом на индустриализацию», и их героем чаще всего является металлург, строитель завода, конвейера, электростанции, то последние произведения в этом жанре повествуют об ученых-производственниках. Жанр производственного романа активно развивается в формате «художественно-образного эксперимента» до тех пор, пока у писателей есть мощная реалистичная фактура, а именно, социальные прототипы, способные преодолевать нечеловечески сложные, масштабные, драматичные обстоятельства — на основе этих прототипов и создаются колоритные литературные характеры.

О содержательной основе производственного романа, имеющей исторические корни не только в России, но и за рубежом, следует сказать отдельно. Заметим, что промышленная рево-

люция, вначале пришедшая в Европу, а уж затем, в Россию, стала исторической основой для индустриальной темы французского общественного деятеля Пьера Ампа. В публицистической книге «Большая промышленность» он пишет о том, что труд способен занимать в сознании человека столь же значимое место, как и этические ценности. «Два чувства упорно господствуют в истории труда во Франции: любовь к профессии и любовь к справедливости... Что побуждает человека, который хорошо работает, хорошо выполнять свою работу? Это — профессиональный дух. Рабочие повторяют друг другу правила работы, передаваемые из рода в род. Всякая техническая работы покоится на чести, на профессиональной чести. В отношениях между профессиями проявляется дух корпоративности. Эта коллективная гордость, зачастую агрессивная, прочно держится в душе рабочего человека. Она происходит от гордости своим трудом» [1: С. 18].

Таким образом, мы видим, что инженер, писатель и политик Пьер Амп возводит рабочих в особую привилегированную «касту», на которой держится благополучие и процветание государства. [1].

Задумав масштабную серию произведений о «людях труда» под общим названием «Страда человеческая», Пьер Амп пишет несколько масштабных произведений, которые получают название «индустриальных романов», и фактически положат начало производственной теме в мировом масштабе. Это — индустриальные романы «Лен», «Рельсы», «Шампанское», «Шерсть», «Песнь Песней», повесть «Свежая рыба». Заметим, что во всех этих произведениях Пьер Амп создает трагичность образа «человека труда», подчеркивая, что эту очень важную работу, обеспечивающую благосостояние государства, французская буржуазия ни во что не ставит, не желает видеть в трудовом человеке личность. В повести «Свежая рыба» мы видим, как всю производственную цепочку рыбной отрасли обесценивает каприз богатой дамы в ресторане. «Она оттолкнула тарелку с камбалой, которую только что поставил перед ней ее друг\... Фи! Она пахнет! Чем она пахнет, эта рыба? У меня делается от рыбы крапивная лихорадка!» [2: С.47].

Заметим, что и в отечественной дореволюционной прозе тема труда сопровождается трагизмом и тем мотивом несправедливости, который звучит во всех «индустриальных романах» Пьера Ампа. Социально-исторические корни темы труда продолжают в дореволюционной России традиции «натуральной школы». Образ человека труда, как «маленького человека» мы находим в очерках Гл. Успенского, Ин. Омулевского, Ф. Решетникова. [4: С.67]. Одновременно, русские мыслители, писатели — интеллигенты, задумывались над такой социальной мечтой, как переход труда из тяжелой обязанности в радостное и общественно полезное дело. (напр. Н. Чернышевский, «Что делать?») Заметим, что позиция русской интеллигенции созвучна и французской эссеистике Пьера Ампа, также рассуждавшего о том, что рабочие, это не «живые рабы», а мастера своего дела, у них есть, чему поучиться. «Звание рабочего должно стать в общественной иерархии выше звания рантье. Научимся создавать отвращение к господам без профессии, как бы они ни были богаты. Мы гордимся тем, что мы — народ-воин, мы богатая нация. Когда же мы сможем понять честь

быть народом рабочим? Какая-то дама, войдя в пассажирский зал на маленькой станции, быстро оттуда вышла, пояснив, »там пахнет рабочими«. Чтобы хорошо выполнять работы, человек должен находить в ней радость. Если бы каждый испытывал к труду такое же пренебрежение, как белоручки, если бы рабочие оставались бы за делом исключительно по принуждению, лень и гниение уничтожила бы народ». [1: С. 20].

Можно утверждать, что *мотив справедливости* в художественном образе трудового человека, приобретает глобальные, международные смыслы. Кроме того, на рубеже XIX — XX века тема труда начинает волновать и социальных психологов. Ключевой проблемой для наступающей эры индустриализации оказался психологический феномен обесценивания продуктов труда в глазах рабочего, занятого на конвейере. Немецкий социальный психолог и философ Эрик Фромм подчеркивал, что этот феномен «отчуждения человека от продукта деятельности» в индустриальном производстве намного сильнее, чем во времена ремесленничества, где человек создает продукт, согласно собственным целям. На производстве же человек создает некий «промежуточный» продукт, лишь ради денег на пропитание. [15: С40] Психологическая проблема «отчуждения» человека от результатов работы на рутинном, конвейерном производстве казалась в дореволюционные годы не решаемой.

Производство как конвейер, превращает людей в шестеренки механизма. Рабочий отдает свою жизнь «железному монстру». Заметим, что образ завода как «железного монстра», мы находим в повести А. Куприна «Молох». «Огни коксовых печей тянулись длинными правильными рядами. Иногда один из них вдруг вспыхивал и разгорался, точно огромный красный глаз. Электрические огни примешивали к пурпурному свету раскаленного железа свой голубоватый мертвый блеск. Он зарева заводских огней лицо Боброва приняло в темноте зловещий медный оттенок. И голос его звучал пронзительно и злобно: »Вот он, — Молох, требующий теплой человеческой крови! Оно конечно, здесь, прогресс, машинный труд... Двадцать лет человеческой жизни в сутки!» [11: С32]

Аналогичная картина бесправного и трагичного труда «живых шестеренок» промышленности показана в рассказе А. Чехова «Случай из практики». Справедливо это и в отношении «фабричных» очерков Гл. Успенского, Ф. Решетникова. В. Короленко, рассказов о рабочих А. Серафимовича. Художественный образ труда отличается также эмоциональной окраской бессмысленности, нелепости. Нагляден образ Нижегородской ярмарки из романа «Жизнь Клима Самгина» у Горького. «Черти неуклюжие! Придумали устроить выставку своих сокровищ на песке и болоте! С одной стороны — выставка, с другой — ярмарка, а середине — развеселое Кунаево-село, где из трех домов два набиты нищими и речными ворами, а один — публичными девками» [6: С.521].

Одновременно, заметим, что после Октябрьской революции 1917 года, провозгласившей национализацию промышленности, образ рабочего в художественной прозе кардинально меняется. Подчеркнем, что именно в советской России фабрики и заводы принадлежали государству, и потому производственный роман приобрел уникальную историческую основу, после Революции 1917 года аналогии с зарубежным «индустри-

альным романом» у отечественной темы труда заканчиваются. Изменилась форма труда: и производственные силы, и производственные отношения. Именно поэтому советский производственный роман, — беспрецедентное художественное явление, поскольку этот жанр опирается на исторически уникальный социальный типаж «человека труда» занятого на государственном предприятии, то есть, экономический класс, не существующий до Октябрьской революции 1917 года.

Политический лозунг «фабрики — рабочим» подразумевал, что «человек труда» теперь отдает свои силы не капиталисту, а стране, и работает «для будущих поколений». Подобная установка помогала решить проблему «несправедливости» и «бессмысленности» труда рабочего человека, о которой так много говорили на языке художественной прозы и русские дореволюционные писатели, и, в том числе, зарубежный писатель Пьер Амь.

Качественно принципиальное отличие советского производственного романа от предшествующей ему в России «прозы о труде» и зарубежных индустриальных романов — образ свободного труда. Трансформация психологии литературного героя, отражающего тему труда в литературе, — колоссальна. Сравним трагичные очерки об Уральских заводах Павла Бажова и его же воодушевляющие сказы-притчи о мастерах своего дела, напр. «Живинка в деле». Показательно сравнение трагичного стиля рассказов «Жители фабричного двора» Якова Ильина (1928) и его же оптимистичного романа «Большой конвейер», (1934) о заводе, выпускающем трактора. Если в рассказах «Жители фабричного двора» повествуется о жестокости, хитрости и беспринципности рабочих, в то в «Большом конвейере» мы видим людей исключительной морали, неспособных на подлость и обман друг друга. Советский производственный роман меняет психологическую установку «человек человеку волк» на альтруизм и установку «человек человеку друг».

Еще более показательно творчество Николая Ляшко, сравним его автобиографический роман «Сладкая каторга» (1935) о дореволюционной кондитерской фабрике, и его же повесть «Доменная печь» (1924), в которой мастер-доменщик Коротков ощущает себя свободным строителем нового мира. В этом произведении мы видим появление гордости рабочего за свой труд, за свою социальную миссию, и за восстановление исторической справедливости «Верите ли вы в свою работу? Домну, то есть можете с нашей помощью пустить или не можете?... А вы нас за вахлаков принимаете. Или, по-вашему, мы боролись для того, чтобы по-цыгански греться у мертвых заводов? Наша страна должна быть сильной, вооруженной...». [12: С. 202].

Заметим, что «Доменная печь» Н. Ляшко — исторически первое произведение о человеке труда, относящееся к нашему жанру. В решимости мастера-доменщика много общего с мышлением рабочего Глеба Чумалова из «Цемент» Гладкова, однако, с той значимой разницей, что эти произведения о восстановлении заводов силами рабочих, в одном случае создаются на инструментарию натуральной школы, а в другом случае — на инструментарию поэтики соцреализма. Однако, важно осознать, что в реальной жизни появляется тот самый социальный типаж, которому и суждено стать главным прототипом производственного романа.

Стахановское движение, о котором западные историки и филологи говорят с неизменной иронией, создало когорту реальных персон, не только в России, но и за рубежом. Роман Юрия Крымова «Танкер »Дербент« литературоведы обычно рассматривают как повествование, исторически связанное со »Стахановским движением«. В самом деле, матросы танкера всерьез задумываются о пользе самоотдачи в работе: Вот как оценивает Стахановское движение персонаж романа — моряк Степан Котельников »Стахановцев не много у нас, но уже есть люди, овладевшие техникой. Если они сумеют организовать работу по-стахановски, в стране всего будет вдвойне и не надо будет считать крохи. Каждый стахановец производит продукта гораздо больше, чем может употребить для себя. Значит, другие рабочие, которые не перестроились еще, живут отчасти за счет стахановцев. А какой же честный рабочий позволит себе жить за счет другого рабочего? Вот и выходит, что все должны работать по-стахановски, по мере своих способностей, конечно». [10: С. 55].

Заметим, что героическое движение шахтера Алексея Стаханова нашло отражение в различных отраслях промышленности, не только Российской, но и стран Варшавского договора. В мемуарах выдающейся болгарской ткачихи и общественного деятеля Маруси Тодоровой — «многостаночницы», и ученицы Валентины Гагановой, изданные к 90летию ударницы из Варны, мы читаем: «Я счастлива тем, что жила в то время, когда наша страна была на подъеме и энтузиазме, это было время, основанное на великом созидании. Построили новую цветущую Болгарию». [14: С. 5]. Нужно ли говорить о том, что и советская Россия 20–30х годов XX столетия, была временем великого энтузиазма и преобразований?

Национализация промышленного сектора экономики кардинально изменила характер труда, мироощущение рабочего, взаимодействие между людьми, и «труд» из категории «заработка» перешел в категорию «труда на благо общества будущего» и даже в категорию «личной самореализации», что прекрасно иллюстрирует литературный портрет плотника-гробовщика Ивана Журкина из романа А. Малышкина «Люди из захолустья» (1938). «Журкин ночевал на заводе, потому что предстоял решительный день — показ дружины... Ночные смены проходили на работу. Там и сям вырывались из темноты огненные ярусы лесов. Ночь гремела и сияла, как полдень. Захотел Журкин — и вот идет спать на завод, как к себе домой». [13: С. 271].

Заметим, что такие писатели, как А. Малышкин («Люди из захолустья»), И. Эренбург («День Второй») и В. Катаев («Время, вперед!») создавали свои производственные романы на материале одного и того же преобразовываемого руками строителей географического пространства, — речь идет о Магнитогорском металлургическом комбинате в районе уральского Златоуста. В журналистские командировки активно ездили и другие авторы, создающие производственные очерки, рассказы и повести, — М. Шагинян, В. Панова, А. Бек.

Стремясь к реалистичности сюжета, писатели глубоко погружались в фактуру реальности. Семь лет работает над «Битвой в пути» Г. Николаева, для написания своего детища, она буквально «живет на тракторном заводе». К. Паустовский,

создавший производственную повесть о добыче глауберовой соли, Кара-бугаз», даже не поменял географическому месту в языковой реальности название, подчеркивая сюжетную документальность. Роман «Человек меняет кожу» написан Бруно Ясенским на материале реальной прокладки в Туркменистане водоканала. Героем производственного романа «Новое назначение» А. Бек делает реального человека, — министра тяжелой промышленности при Сталине, Ивана Тевосян. Из журналистской командировки привез сюжет романа «Не хлебом единым» В. Дудинцев.

Огромную роль для развития «темы труда» играл личный опыт авторов. Произведения, обладавшие автобиографической основой, достигли наивысших форм оригинальности и художественности для нашего жанра. Работал на судовой верфи В. Кочетов («Журбины»), работал на железной дороге А. Сахнин («Машинисты»), плывал штурманом В. Конечский («Мифы и рифы»), учился в аспирантуре Д. Гранин («Искатели»).

Ключевым мотивом, отличающим советский производственный роман (в его жанровом каноне), в отличие от тематически близких ему направлений о человеке труда, является образ «свободного труда». Герои канонического производственного романа 1920–30х годов ощущают себя полноправными владельцами заводов и фабрик.

В повести Н. Ляшко «Доменная печь», мастер-доменщик Коротков, вернувшийся с фронта, стремится общими коллективными усилиями восстановить завод. И находит поддержку среди металлургов, поскольку они себя чувствуют теперь полноправными хозяевами завода.

«Каждый день кто-нибудь приходил. Походит, поглядит издали, что мы делаем, и к нам: «Запиши и меня!» Недели в две наша бригада разрослась чуть не втрое. Подумали мы и разделились на две бригады. Для новой бригады выделили парочку надежных ребят и послали хозяйничать ее в прокатной. А к нам новые идут. Поработали мы еще с недельку, отрезали от себя новую бригаду — и шлем ее в сталелитейку. А когда работа разогрела всех, разделили мы бригады еще надвое, и стало у нас орудовать шесть бригад. Начали мы охорашивать инструментальную, механическую, столярно-модельную... Разговор о нашей работе полетел в села, в деревни, до городка добежал, — будто в колокол зазвонили: завод, мол, шевелиться начал. И поплелась к нам братва от земли, от коз, огородов и несчастной торговлишки. Верст за сорок приходили, слонялись по корпусам, слушали и стряхивали с себя одурь. [12: С. 51].

Исследуя генезис нашего жанра, мы рассмотрели ряд рассказов и социальных очерков и рассказов Гл. Успенского, Ф. Решетникова, Ин. Омулевского, В. Гиляровского, В. Короленко, А. Серафимовича а также повесть «Молох» А. Куприна и рассказ «Случай из практики» А. Чехова, и отмечаем, что производственный роман не только не является «продолжателем» этих традиций, но, даже, напротив, выступает их *оппонентом*,

предлагая оптимистичный образ «общества будущего». Герои производственного романа воспринимают работу не просто как заработок, дающий средства для пропитания, но и как самореализацию, призвание.

Мы увидим мотив — антитезу «рабский труд» и «свободный труд» у авторов советского периода. В производственном романе художественный образ труда следует рассматривать, прежде всего, как словосочетание «свободный труд». В этом — кардинальное отличие темы труда в производственном романе от образа труда XIXв («Железная дорога» Н. Некрасова), и образа «человека труда» существующего в «натуральной школе», а также в рассказах русских писателей рубежа XIX–XX вв. (Ф. Решетников, Гл. Успенский, Ин. Омулевский, А. Серафимович), а также в произведениях о дореволюционных фабриках и промышленном производстве (А. Куприн — повесть «Молох», А. Серафимович — рассказы о шахтерах. Лейтмотив «свободного труда» коррелирует с концептуальными и установками соцреализма, и проявляется не только в повестях и романах, но и в иных формах художественного слова. В поэме Евгения Евтушенко «Братская ГЭС», широко известной своим началом: «поэт в России больше, чем поэт», мы видим противопоставление труда рабов и труда советских рабочих в диалоге Египетской пирамиды и Братской ГЭС.

Можно обнаружить целую галерею персонажей, в образах которых писатели обобщали и типизировали реальные социальные характеры. Вот некоторые социальные типы из произведений этапа формирования жанра: доменщик Коротков («Доменная печь» Н. Ляшко), судовой механик Саша Басов («Танкер» Ю. Крымова), предприниматель Сергей Потемкин, лидер стройки Иван Увадьев («Соть» Л. Леонова), плотник Иван Журкин («Люди из захолустья» А. Малышкина), рабочий Колька Ржанов (роман «День второй» И. Эренбурга). Несмотря на различие сфер деятельности, у всех персонажей — общая мировоззренческая установка: человек труда не мыслит себя вне профессии, именно профессиональное мастерство дает ему радость самореализации и наполняет жизнь глубоким смыслом.

Мы видим, что «человек труда» канонического производственного романа его самооценку и делало жизнь осмысленной. Художественная реализация мотива «справедливости» и повышение самоуважения «человека труда» были подмечены А.М. Горьким: «Мы живём в эпоху коренной ломки старого быта, в эпоху пробуждения в человеке его чувства собственного достоинства, в эпоху сознания им самого себя как силы, действительно изменяющей мир». [5: С. 56].

Образ «свободного труда» стал главной жанровой специфичной характеристикой советского производственного романа. Новый «человек труда» — постреволюционной советской эпохи, не мыслит себя вне профессии. Подобное мировосприятие возводит тему труда в инновационную стратегию литературного процесса XX века.

Литература:

1. Амп Пьер. Больная промышленность. Пер с франц А. Альтовского/ Предисл. Б. Суварина, Государственное издательство, 1925 — Москва, — 341с.
2. Амп, Пьер. Свежая рыба: / роман. Пер. с франц. В. Малахеевой-Мирович и Л. Гуревич. — [Москва]: Недра, 1925. — 48 с.

3. Вахитова Т. М. Леонов и Платонов. «Соть» и «Котлован» // Вахитова Т. М. Художественная картина мира в прозе Леонида Леонова (структура, поэтика, эволюция); Российская акад. наук, Ин-т русской лит. (Пушкинский Дом). — СПб.: Наука, 2007 — СС. 109–122.
4. Гаганова А. А. Производственный роман, кристаллизация жанра. Монография под ред. проф. Леонова Б. А., М, Литературный институт им М. Горького — Спутник+, 2015, — 244с.
5. Горький А. М. Доклад на Первом всесоюзном съезде советских писателей 17 августа 1934 года / Впервые напечатано в газетах «Правда», 1934, номер 228 от 19 августа/ В изданиях: «Первый всесоюзный съезд советских писателей», Стенографический отчет, М. «Советская литература», Гослитиздат, М. 1934.
6. Горький, Максим. Жизнь Клима Самгина. / Горький А. М. Собрание сочинений в 30т., Т. 19, ИМЛИ РАН — Госиздат Худлит, М, 1952. — 547с.
7. Гюнтер Ханс, «Архетипы советской литературы. Герой»/ В сборнике «Соцреалистический канон» (под ред. Х. Гюнтер) — СПб, «Академический проект», 2000г, — 1036 с.
8. Кларк Катерина «Положительный герой как вербальная икона»./ В сборнике Соцреалистический канон, СПб, «Академический проект», — 2000г, — 1036 с.
9. Кривцун, Олег Александрович. «Эстетика: учебник для студентов вузов» / Олег Александрович Кривцун. — 2-е изд. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 447 с.
10. Крымов Юрий. Танкер «Дербент»: Повесть / Курск: изд. и тип. изд-ва «Курская правда», 1950. — 207 с
11. Куприн А. И. Молох. В сб. Александр Куприн, Повести. М., Московский рабочий, 1973, — 424с.
12. Ляшко Н. Доменная печь (Записки доменного мастера). В сб. Николай Ляшко, Избранное, М, Советский писатель, 1949–450с
13. Малышкин Александр / Люди из захолустья: Роман / — Пермь: Кн. изд-во, 1982. — 280 с.
14. Тодорова Маруся. Наше время. Болгария, Варна, «Колор Принт» — 2016–240с
15. Фромм Эрих, Революция надежды / . — СПб.: Ювента, 1999. — 243 с.

Тип маленького человека как продолжение русской классической литературы XIX века в романе А. В. Иванова «Географ глобус пропил»

Гаспаров Артем Александрович, учитель русского языка и литературы
ГБОУ школа № 1574 г. Москвы

Статья посвящена типу «маленького человека» в современной русской литературе на примере творчества А. В. Иванова. Предметом исследования является роман «Географ глобус пропил». Обосновывается идея о том, что Виктор Служкин является «маленьким человеком», поскольку обладает всеми подходящими под определения чертами.

Ключевые слова: Алексей Иванов, Географ глобус пропил, маленький человек.

В русской литературе XIX века тип «маленького человека» играет очень важную роль, поскольку является достаточно актуальным и встречается в творчестве многих писателей, таких как А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, А. П. Чехов и других. Образ героя с чертами «маленького человека» вызывает у читателя жалость и сочувствие, что демонстрирует одну из причин, почему авторы достаточно часто используют данный типаж. Как правило, это персонаж, который имеет звание мелкого чиновника, не располагающего практически никаким крупным доходом. Неслучайно литературная энциклопедия дает такую характеристику: «Маленький человек в литературе — обозначение довольно разнородных героев, объединенных тем, что они занимают одно из низших мест социальной иерархии и что это обстоятельство определяет их психологию и общественное поведение (приниженность, соединенная с ощущением несправедливости, уязвленной гордостью)» [3, с. 494]. Он не будет храбрым, но в то же время станет положительным героем, потому что безобиден и не пыта-

ется причинить какой-либо вред, он постарается быть хотя бы стойким.

Некоторые исследователи считают, что тема «маленького человека» давно уже утрачена и не встречается в современных романах, но у Виктора Служкина есть огромное количество характерных черт, которые его выдают. В первую очередь это наблюдается в самой аннотации романа: «Это роман не о том, что веселый парень Витька не может в своей жизни обрести опору. И не о том, что молодой учитель географии Служкин влюбляется в собственную ученицу. Это роман о стойкости человека в ситуации, когда нравственные ценности не востребованы обществом» [2, с. 4]. Уже с самого начала произведения читатель может увидеть, что главный герой не является счастливым, да и не совсем понятно, кем он является: он не может или не хочет оплатить билет на электричку, притворяясь глухонемых, что добавляет определенные оттенки «маленького человека» — некая трансформация образа, ощущение, что он так называемый юродивый. Это весьма популярный прием в рус-

ской литературе: сопоставление главного героя с чем-то ненормальным, мелким и неприятным или шутовским. Доказательством вышесказанного является несколько фраз из 3–4 глав романа, например, слова Нади, жены Служкина: «Папа у нас дурачок» [2, с. 14] или почти что признание главного героя «Я — шут» [2, с. 17]. Возвращаясь к 1-й главе, стоит выявить довольно важный момент, что по прибытии на вокзал, он, псевдо глухонемой, сразу домой не едет, а тут же идет в ларек и покупает пиво. Если в XIX веке такой маленький персонаж ничтожен в силу своего социального статуса и беспомощности перед властью имущими, то в XXI веке автору важно продемонстрировать, что герой еще и тянется к алкоголю и курению табака. Это доказывает идею, что Виктор Служкин пытается убежать, в первую очередь, от самого себя, а также от общества, от обязательств, от ответственности. Об этом рассуждает Т. Д. Долгих, говоря, что «Почти у всех героев романа — главных и второстепенных — есть мечта уехать, поменять жизнь, а значит, обмануть судьбу» [1], но в русской литературе очень редко «маленький человек» сможет это осуществить, поэтому у главного героя нет выбора. Ему придется начать что-то делать, следовательно, он устраивается в школу.

Довольно важным эпизодом в романе является момент, когда он впервые появляется в кабинете директора, ибо там он сталкивается с антагонистом, который сразу же воспринимает Виктора как своего врага, это снова выявляет идею, что Служкин — маленький человек, а такой тип «часто выступает в оппозиции к другому персонажу, человеку высокопоставленному» [3, с. 495]. В данном случае это Роза Борисовна. Во 2-й главе уже сразу А. В. Иванов показывает это противопоставление: «Служкин с достоинством уселся у стены. Женщина, с которой беседовал директор, оказалась обращенной к Служкину спиной, и это вызвало у нее видимое даже по спине раздражение. Однако развернуться в менее тициановский ракурс она не пожелала, а для Служкина другого места в кабинете не имелось» [2, с. 9]. Достаточно важную роль здесь играет описание, поскольку выявляет отношение антагониста к главному герою, например, прием сравнения: как только она узнала имя Виктора Сергеевича «губы ее брезгливо вздрогнули» [2, с. 11]. Стоит отметить тот факт, что перед «Угрозой» Борисовной географ бессилен, он не может дать отпор, такой герой не будет компетентным, он не делает никаких попыток к самосовершенствованию, его никто не принимает: завуч, учащиеся, бывшие одноклассники. Для учеников 10-х классов Виктор Сергеевич представлен не столько в образе учителя, сколько товарищем «по несчастью». Это связано с тем, что в этом походе мальчики вырастают настолько сильно, что перестают воспринимать его как героя. Географ не может быть лидером, боится брать ответственность, поэтому для них он обретает статус маленького человека: «Нам такие начальники-бухгалтеры не нужны, — беспощадно добавляет Борман. — Так что ты нам больше не командир, и звать мы тебя будем просто Географ» [2, с. 309–310]. Следова-

тельно, можно с уверенностью сказать, что Служкин занимает не свое рабочее место, которое вскоре потеряет, как, например, титулярный советник Голядкин из «Двойника» Ф. М. Достоевского.

Помимо приема сравнения здесь играют важную роль эпитеты, в первую очередь — это кличка учителя. То, что он просто «географ» практически без имени и отчества лишний раз выявляет факт, что он никто. Он «маленький человек», который в глазах такого безжалостного общества является низшим. Анализируя главы молодости Служкина, можно увидеть, что с детства он не проявляет никаких талантов, не было ни одного благородного поступка: он не может выполнить даже простое поручение, когда его просят записать музыку, а он путает кассеты. Витя не имеет возможности признаться в любви, отдает ключи товарищу, хотя этого не хочет, очень много он совершает ошибок и не даже не задумывается о том, что мог бы изменить свою жизнь к лучшему, но он этого не делает, и, даже устроившись учителем в школу, не меняет себя.

Достаточно спорным моментом является факт, что Виктор Сергеевич устраивается работать учителем, в то время как «маленький человек» — это в первую очередь чиновник. Однако А. П. Чехов в рассказе «Учитель словесности» упоминает о том, что преподаватель — это тот же государственный служащий: «Но тотчас же он с уверенностью говорил себе, что он вовсе не педагог, а чиновник, такой же бездарный и безличный как чех, преподаватель греческого языка; никогда у него не было призвания к учительской деятельности, с педагогикой он знаком не был и ею никогда не интересовался, обращаться с детьми не умеет; значение того, что он преподавал, было ему неизвестно и, быть может, даже он учил тому, что не нужно» [4, с. 367–368]. Опираясь на данное размышление, можно с уверенностью заявить, что Виктор Служкин — это тот же «маленький человек» Никитин, потому что эти герои схожи и Антон Павлович четко указывает, что молодой учитель словесности — это тот самый тип ничтожных людей. К этому типу в романе можно приписать и Градусова, ученика, который чем-то похож на Географа. Градусов тот же шут, человек, который так же нуждается в сострадании: «Вот уж не ожидал от Градусова такой ражимости» [2, 306]. И очень важной сценой, доказывающей эту идею, является эпизод, когда они вместе пьют, как товарищи, водку.

Подводя итоги, можно смело заявить, что тип «маленького человека» играет важную роль в русской литературе, читатель испытывает жалость и сострадание, наблюдая за судьбой такого героя. Безусловно, Виктор Служкин является «маленьким человеком» в данном романе: он государственный служащий, зависит в какой-то степени от других, страдает от алкоголизма, не всегда может разобраться в собственной жизни, не то, что в жизни учащихся. И самое главное — этот герой сам испытывает чувство вины и сострадания, в первую очередь, по отношению к самому себе.

Литература:

1. Долгих Т. Д. Основные мотивы романа А. Иванова «Географ глобус пропил» // Филология и литературоведение, 2012. (<http://ivanproduction.ru/literoturovedenie/osnovnyie-motivy-romana-a-ivanova-geograf-globus-propil.html>)

2. Иванов А. В. Географ глобус пропил [текст] // Алексей Иванов. — Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2018. — 448 с.
3. Николюкин А. Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. — Институт научн. Информации по общественным наукам РАН. — М.: НПК «Интелвак», 2001. — 1600 с.
4. Чехов А. П. Учитель словесности. — Собр. соч.: в 8 т. — М.: 1970. — Т. 5.

Изучение сленга французского языка

Губарева Софья Александровна, студент
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского

Ключевые слова: молодежный сленг, французская молодежь.

Французский молодёжный язык развивается с большой скоростью, в принципе, как и любой другой язык. Он изменяется и постоянно пополняется новой лексикой. С каждым годом молодые люди начинают разговаривать все непонятнее, пугая старшее поколение своими словами. Молодежь является большой социальной группой, которая играет одну из важнейших ролей в жизни общества. Одной из главных особенностей молодого поколения является стремление ко всему новому. Подобные тенденции, как правило, находят свое непосредственное воплощение и в языке.

Поэтому вопрос исследования лингвистического феномена — сленга, остается актуальным на протяжении длительного времени. Также, по мнению Вайчайтес Е. М., изучение молодежного языка приобретает возрастающую актуальность и в условиях расширяющихся международных контактов [1].

Термин сленг используется во многих языках. В различных лингвистиках имеются существенные отличия во взглядах на сленг, существует множество определений данного понятия.

Сленг — это «особый» язык, способный передавать мысль глубже, острее, эмоциональнее и лаконичнее. Большое влияние на создание нелитературной лексики оказывает интернет и социальные сети. Поток сленга никогда не иссякнет, он только временами становится скуднее, а в другие периоды наоборот пополняется.

Сленг используется для многих целей, но одной из основных является выражение эмоционального отношения говорящего. Непринужденный язык молодежи стремится уйти от скучного мира, в котором живут взрослые, родители, учителя. Молодежный сленг подобен его носителям: он резкий, громкий, дерзкий. Он результат своеобразного желания не только украсить этот мир, но и даже изменить его.

Молодежный сленг возникает часто как протест против словесных штампов, однообразия тусклой обыденной речи и, в конце концов, просто как желание сказать острое словцо, отличаться, пооригинальничать, что так свойственно молодежи во все времена [1]. Всё это делает молодежный сленг привлекательным для широких слоев социума.



Рис. 1. Document 1 [3, с. 52]

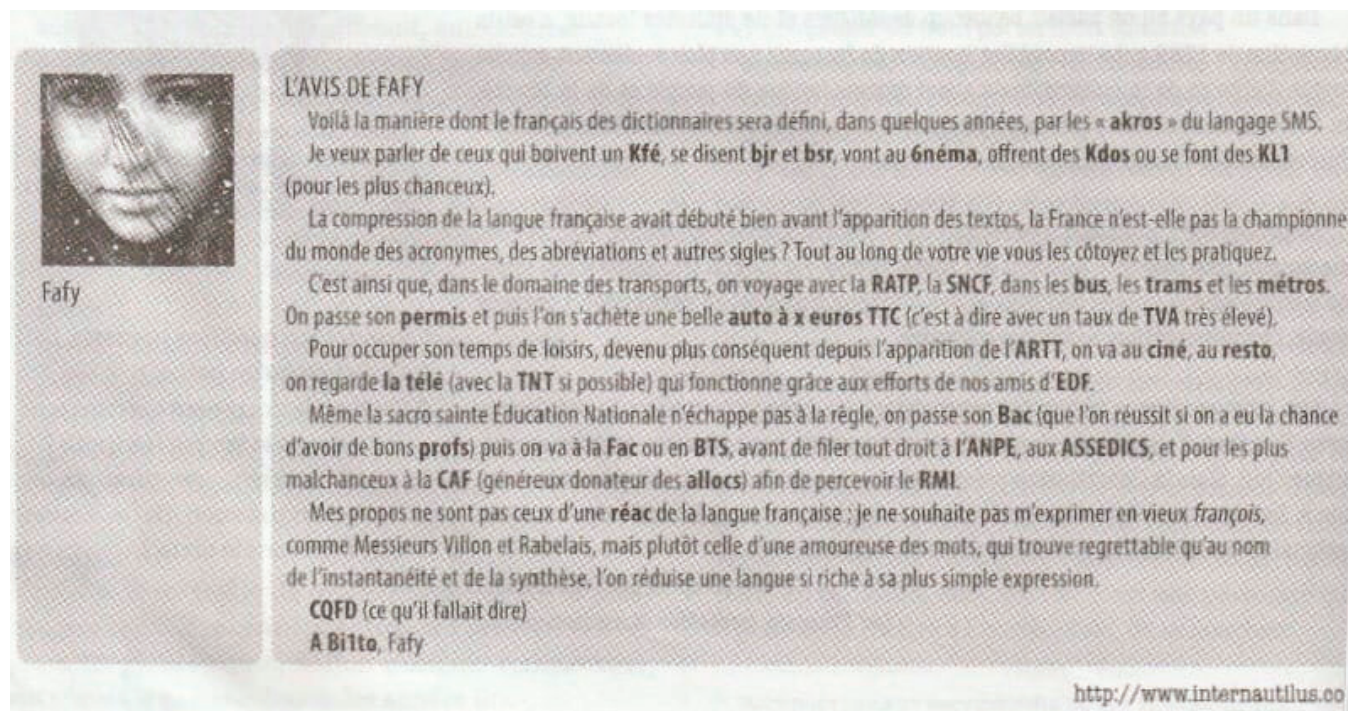


Рис. 2. Document 2 [3, с. 52]

Феномен сленга заключается в том, что в процессе его использования часть лексики становится общеупотребительной, а порой может даже включаться в лексику литературного языка. В наши дни сленг широко используется всеми слоями общества, как в реальной жизни, так и в кино, и в литературе.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что изучение молодежного сленга в процессе изучения иностранного языка необходимо. Но как же включить его в учебно-методический комплекс? Можно разработать ряд заданий разной сложности, которые позволят изучать молодежный сленг, а затем использовать его на практике.

Для разработки подобного занятия можно использовать учебник французского языка «Le français.ru» авторов Александровская Е. Б., Лосева Н. В., Читахова Л. Л., уровня B2-C1 [3].

В начале занятия учащимся предлагается ознакомиться с историей развития сленга — document 1 «Une langue qui évolue».

После прочтения данного текста переходим к выполнению упражнения «Comprendre et discuter».

На втором этапе занятия используем текст — document 2 «L'AVIS DE FAFY».

После прочтения текста учащимся дается задание: Lisez les mots *Kfé*, *Gnéma*, *Kdos*, *A Bi!to* et expliquez comment il faut lire les chiffres et les lettres. Qu'est-ce qu'on omet dans le langage SMS?

На третьем этапе занятия переходим к выполнению дополнительно разработанных упражнений для закрепления сленговой лексики, используемой в СМС-общении.

Exercice 1. Associez les expressions dans la colonne de gauche aux mots dans la colonne de droite:

1. +	a) à plus tard
2. 2m1	b) téléphone
3. a+	c) ça ne va pas
4. bj	d) demain
5. ErE	e) acheter
6. fone	f) plus
7. HT	g) aucun
8. mé	h) heureux
9. oq1	i) bonjour
10. savapa	j) mais

Réponses:

1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)	8)	9)	10)
f)	d)	a)	i)	h)	b)	e)	j)	g)	c)

Exercice 2. Déchiffrez les expressions:

- 1) 7adir _____
- 2) ab1to _____
- 3) bonap _____
- 4) ID _____
- 5) Kfé _____

Réponses:

- 1) c'est à dire
- 2) à bientôt
- 3) bon appetit
- 4) idée
- 5) café

Exercice 3. Associez les expressions dans la colonne de gauche aux définitions dans la colonne de droite:

1. Allôôôôôô!!!	a) ce mot est utilisé lorsque rien ne va, lorsque l'ado rate quelque chose: «je suis triste», «je suis de mauvaise humeur» [2, c. 121]
2. Bader	b) ce mot se traduit par «maison» [2, c. 130]
3. Bestah	c) mot péjoratif qualifiant «les parents» [2, c. 198]
4. Case	d) verlan de «lourd», au sens de «pénible», «ennuyeux» [2, c. 182]
5. Chelou	e) cette expression est utilisée pour signifier: «stop là, tu m'écoutes, où tu vas là?» [2, c. 116]
6. Relou	f) ce terme est utilisé pour désigner votre meilleure amie, il vient de l'anglais «best friend» [2, c. 123]
7. Vieux	g) ce mot se traduit par «bizarre», «inhabituel» [2, c. 134]

Réponses:

1)	2)	3)	4)	5)	6)	7)
e)	a)	f)	b)	g)	d)	c)

Exercice 4. Utilisez les expressions de l'exercice 3 pour compléter les propositions:

- 1) Le livre que je viens de voir est très _____.
- 2) Voici ma _____, Adèle.
- 3) _____! Je t'ai tout expliqué deux fois!
- 4) Mes _____ m'ont acheté un nouveau fone.
- 5) Le prof d'anglais a des cheveux _____.
- 6) Ce film m'a fait _____.
- 7) J'ai envie de rentrer à ma _____.

Réponses:

- 1) Relou
- 2) Bestah
- 3) Allôôôôôô!!!
- 4) Vieux
- 5) Chelous
- 6) Bader
- 7) Case

Литература:

1. Вайчайтес Е. М. О сленге современной французской молодежи [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-slenge-sovremennoy-frantsuzskoy-molodezhi/viewer>
2. Jean-Marc Harel-Ramond. Dictionnaire du langage d'jeuns. — 2–36392. — Nice: Leseditionsovia, 2015. — 236 с.
3. Учебник французского языка Le français.ru B2-C1. В 2 кн. Кн. 1: Unités 1, 2, 3 / Е. Б. Александровская, Н. В. Лосева, Л. Л. Чихтаева. — М.: ООО «Издательство »Нестор Академик», 2014. — 256 с.

Также педагог может использовать на занятии отрывки из фильмов и сериалов со сценами, в которых использовались сленговые выражения. К ним следует составить ряд заданий на понимание аудиотекста и на закрепление сленговой лексики. Множество примеров можно подобрать во французской трагикомедии «Intouchables», в захватывающей комедии «LOL» и в молодежном сериале, показывающем жизнь французских подростков «Skam».

В заключение важно отметить, что изучение сленга французской молодежи обогащает речь, развивает логическое мышление и оказывает на него благотворное воздействие, способствует пониманию менталитета французской молодежи, погружает в атмосферу реального общения. Знание сленговых выражений позволяет молодым людям приобщиться к естественной языковой среде, а также развивает лингвистическую компетенцию. Студенты, изучающие сленг французской молодежи, получают возможность вести активный диалог культур.

Кавычки и их метатекстовая функция

Земцовская Анна Александровна, студент
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

В статье рассматриваются закономерности употребления кавычек в текстах СМИ, а также анализируется метатекстовая функция имени «кавычки».

Ключевые слова: кавычки, метатекст, семантика пунктуационного знака.

Среди исследований, посвященных изучению векторов мысли говорящего (и пишущего), особое место занимает изучение «метатекстового текста» [2, с. 402]. Метатекст — это высказывание о высказывании, комментарий говорящего к собственной речевой деятельности. Традиционно метатекст изучается на материале отдельных предложений (Поведем итоги) или некоторых элементов в составе предложения (во-первых, кстати). Размышления говорящего по поводу собственной речи изучаются также на уровне метатекстовых оценочных определений (метаоценок): Природа... какое холодное школьное выражение (И. Тургенев. Накануне). [4, с. 82]

Другим аспектом изучения метатекста является мотивировка говорящими постановки оценочно-стилистических пунктуационных знаков. Особый интерес представляют оценочно-стилистические кавычки, распространение которых констатировал Б.С. Шварцкопф. Он писал: «...все возрастающая потребность в разнообразии изобразительных средств закономерно привела к появлению новых функций кавычек — оценочно-стилистических. Это представляет пишущим громадные возможности» [5, с. 64].

Б.С. Шварцкопф [6, с. 374–575] в соответствии с функционально-семантической характеристикой знака выделяет четыре основных группы факультативных кавычек: *кульминативная* группа (для привлечения внимания читающего к слову или словосочетанию), *переносная* группа (для подчеркивания метафорического и метонимического характера значения у выделенных слов), *модальная* группа (для обозначения иронии или отрицательного отношения к денотату, передачи неточности или условности номинации), *метаязыковая* группа (кавычки, выступающие как способ оценки употребляемых языковых средств, обозначения чуждости средства стилистическому контексту или лексикону пишущего).

Попытка сведения всех существующих функций кавычек (обязательных и факультативных) в единый список была принята А. Зализняк [3], которая свела все случаи употребления кавычек в две основные группы: 1) кавычки как показатель чужого слова и 2) кавычки как показатель своего нестандартного смысла. В статье констатируется, что существует целый ряд еще не решенных лингвистически интересных проблем в связи с семантикой кавычек.

При анализе текстового материала методом сплошной выборки проявляются некоторые не зафиксированные Б.С. Шварцкопфом и А. Зализняк метатекстовые функции кавычек в СМИ. Например, кавычки выступают как знак неполноты смысла, за которой стоит несоответствие некоторого положения дел сложившемуся о нем стандартному и/или идеальному представлению. Это может быть и профессия (*Я не был бизнес-*

меном ни в полном смысле, ни в кавычках — ТВ. 04.02.2020), и социально-экономическая ситуация (*И как раз нэп сработал, подняв экономику на довоенный уровень, потому что был естественным — без кавычек*. Огонёк. 2019, 1, с. 17), и политические убеждения (*Вместо них (коммунистов — прим.) он (Невзоров — прим.) регулярно обрушивается на демократов. Пока еще у этого слова можно на слух различить крохотные кавычки: это, мол, он на ненастоящих (демократов — прим.)* МК 23/ I 1991, 14, с. 3), абстрактные группы людей (*Обратите внимание: «хорошие» и «плохие» люди Сталин закавычивает, ибо не верит в эти понятия, высмеивает их, а дразни и склоки принимает как они есть*. Известия. 1991, 16, с. 7) и многое другое. Данная функция представляется наиболее близкой к подтипу кавычек «оценочной отсылки» (по классификации А. Зализняк), куда включены кавычки в ироническом и полемическом употреблении. При этом в приведенных примерах говорящий эксплицитно выражает мотивировку постановки кавычек, что позволяет детализировать подтип «оценочной отсылки».

В классификациях Б.С. Шварцкопфа и А. Зализняк не была выделена такая функция кавычек, как метаизвинение, которая часто не только дублирует кавычки как графический знак, но и мотивирует его постановку. Именно такой случай «совмещения» постановки знака и его метатекстового комментария обнаруживается в следующих контекстах, где извиняются, например, за использование «высокопарных» слов: *О биографии своего «поэтического дара» (беру эти слова в кавычки как рабочий термин анкеты) я и сам по существу ничего не знаю...* (Литературная газета. 1987, 8 с. 10), за использование бюрократического языка: *...открываем казенные кавычки «вынужденно покинувшие Баку, Фергану...» (7 дней 25/2–90)* Второй случай, как представляется, ближе всего к кавычкам, которые Б.С. Шварцкопф шутливо назвал «какбычегоневычками» [5, 61] и обозначил их функцию как перестраховочную. Лингвистически важной и в этом случае является совмещение двух функций: это метаизвинение и обозначение чужого иностилевого слова или высказывания (метатекст совмещается с цитацией).

Функции кавычек, которые уже были описаны Б.С. Шварцкопфом и А. Зализняк, находят подтверждение в следующих метатекстовых высказываниях, иллюстрирующих, например, функцию неточного метафорического описания явления: *Еще несколько лет назад понятие русского космизма, как и почти ему синонимичное — космической философии, брали неизменно в кавычки как приблизительное, чуть ли не метафорическое образование* (Свободная мысль. 17/02 с. 81) или способ введения иронии: *...деятелями культуры, живущими в эмиграции, предлагая им вернуться «домой»* (в СССР)... Так вот

и сказано, включая иронически закавыченное слово «домой» (Огонёк. 13/87 с. 4). Эxpлицируя мотивацию закавычивания «русского космизма», автор высказывания объясняет случаи взятия в кавычки слов с неконвенциональным переносным метафорическим значением (по терминологии А. Зализняк). В результате изучения языкового материала СМИ (газетных и журнальных статей) были выявлены случаи совмещения различных функций кавычек, например, цитации и иронии: *Находятся отдельные «эксперты» и руководители театров, которые считают — вопреки мировому театральному опыту, — что серьезный репертуарный театр может жить без дотации...* (М. Захаров Правда № 323/1988) Людей называют экспертами, и автор относится к ним с иронией.

Приведенные метатекстовые выражения свидетельствуют не только о правильном восприятии носителями языка семантики и функции кавычек, но и об их рефлексии по этому сугубо лингвистическому поводу. Такое отношение к языку (и к пунктуации в частности) является проявлением метаязыкового обыденного сознания, отражением рефлексии говорящего по поводу собственного высказывания, представленного не только с помощью графического, но и словесного обозначения знака препинания.

Кавычки, которые могут показаться читателю неуместными, чаще всего имеют прагматическую нагрузку, выражают отношения автора к знаку, выделенному кавычками: *Дочка, естественно, переносит игры из дома в школу, учит одноклассников, одноклассники рассказывают родителям, во что играли, и я получаю «ответную реакцию»* (Огонек. 201845, с. 42) «Ответная реакция» — частотное словосочетание, не заключенное в кавычки в толковом словаре Ожегова-Шведовой. При этом допускается следующее объяснение постановки кавычек: возможно, это случай

«цитации» (в терминологии А. Вежицкой [1]). В таком случае кавычки в узуальном сочетании допустимы (для пояснения ситуации цитации можно вставить в высказывание оператор «как говорят»: *и я получаю, как говорят, «ответную реакцию»*). Так автор выражает свое негативное отношение к подобного рода «ответным реакциям» (речь идет о жалобах родителей). Аналогичны случаи взятия в кавычки фразеологизмов (пишущий желает отмежеваться от употребленного им выражения, как бы говоря, что сам он такого выражения не употребляет, это чужое выражение). Традиционно подобное взятие в кавычки считается ошибкой, однако уже А. Зализняк выделяет такие случаи как подтип в категории кавычек-показателей «чужого слова».

Существующий разноречивый в постановке оценочно-стилистических кавычек настоятельно требует всестороннего изучения функционирования данного пунктуационного знака в текстах разных жанров, выявления существующих закономерностей его употребления и выработки соответствующих практических рекомендаций. Исследование представляется нам действительно актуальным, так как в новейших справочниках по орфографии и пунктуации значительно расширился раздел об употреблении кавычек при словах, используемых в необычном, ироническом, особом значении. В правилах установлено, что постановка таких кавычек является факультативной и потому полноценная регламентация случаев его употребления невозможна. Исследователи функций и семантики кавычек выделяют особую важность лингвистически интересной проблемы соотношения функции кавычек и метаязыковых выражений *в кавычках, брать в кавычки* и т.п., взаимосвязи кавычек со стилем пишущего и регламентации для использования кавычек в орфографических справочниках.

Литература:

1. Вежицкая А. Дескрипция или цитация? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 13. М., 1982. С. 237–262.
2. Вежицкая, А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. М., 1978. С. 402–421.
3. Зализняк Анна А. Семантика кавычек // Труды Международного семинара Диалог'2007 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. М., 2007.
4. Чернейко Л. О. Оценка в знаке и знак в оценке // Филологические науки. 1990, № 2. С. 72–82
5. Шварцкопф Б. С. Внимание: кавычки! // Русская речь. 1967, № 4. С. 60–64.
6. Шварцкопф Б. с. «Я поставил кавычки, потому что...» // Облик слова. Сборник статей памяти Д. Н. Шмелева. М., 1997.

Language picture of mythologemes in heroic epics

Nazarova Anelja Nurgalieva, phd students
Ahmet Yesevi University (Turkestan, Kazakhstan)

The article deals with the most common language units in heroic epics. A person's view of the world is expressed through language. The language picture of the world forms a world by language and ethnicity. The study of the language units of the heroic epic contributes to the revival of cultural heritage. The epic is a significant part of the spiritual culture of Kazakh people.

Keywords: folklore, mythologeme, linguistic picture of the epic, linguoculturology, faith, superstition.

The entire life and history, beliefs and culture of each ethnic group are reflected in the native language. Language as an integral part of culture is a means that contributes to the formation of the

inner world of a person. The culture, worldview, life experience and spiritual sphere of any ethnic group are realized through language. It should be noted that the texts of the heroic epic have been studied

from folklore studies. The commonality and identity of the heroic epics influenced by the origin of the common culture, the territorial proximity in the formation of the heroic epic, and the similarity of factors of social development. [1]. In accordance with this, the similarity of the heroic epic leads, firstly, to the genetic community, and on the other hand, to the typological community. Similar features of epics among people are seen in their poetics and plot. It is also known that the name of the main character is usually named after the heroic epics, which is found among the people of Central Asia.

Folklore language attracted the attention of scientists as an object of research aimed at explaining the grammatical phenomena of the language until the middle of the XIX century. Along with the study the archaic sources of folklore works, linguistic analysis of their genesis, plot and motives, poetics and genre features, artistic images and folklore texts require language analysis. If we systematically study folklore texts, we will find traces of knowledge that have been ignored or forgotten. In this regard, the main aim of this article is the consideration of the language and cognitive basis of the heroic poem.

Language and cognition is currently one of the topics in the field of linguistics. Cognition is the activity of human consciousness aimed at understanding and reflecting the environment. A person perceives the state that occurs in the external environment through such mental qualities as hearing, vision, perception and awareness. And accumulated knowledge in the mind brings to light through language.

The field of «cognitive linguistics», which provides for the correlation of language and cognition, expands the scope of language research. The cognitive direction in the field of modern linguistics is considered as one of the important directions. In addition along with the study of the national language, this area covers the culture and worldview, history and knowledge of the ethnic group.

In the cognitive direction, «language» plays a special role not only in transmitting information, but also in describing the linguistic language picture of the world through images. The official «birth» of cognitive linguistics is timed to coincide with the International linguistic Symposium held in the spring of 1989 in Duisburg (Germany), which simultaneously became the First international conference on cognitive linguistics. However, essentially cognitive linguistics arose earlier, and at the end of the 1980s was a period not of its inception, but the heyday, the time of publication of numerous works carried out in the spirit of a new ideology. The definitions of scientists in the field of «cognitive linguistics» have led to different opinions. According to V. Z. Demyankov cognitive linguistics as part of cognitive science is a «direction in the center of which is the language as a general cognitive mechanism». [2]. According to Z. D. Popova and I. A. Sternina, «the subject of cognitive linguistics is the study of linguistic tools (words, phrases, texts) that represent specific concepts that appear in language and speech».

From the point of view of cognitivism, a person not only accepts information, but also stores it in his memory and interprets it rationally.

Knowledge formed under the influence of external conditions and the inner world is revealed through language, and a person creates a linguistic picture of the world. The objectives of the field of cognitive linguistics are:

1. The role of language in the development and knowledge of the world;
2. Acceptance, continuation and processing of information about the world on the way to its recognition;
3. The problem of the picture of the language world; [3]

People who speak different languages have a semantic system in their minds and, thus, form a picture of the world specific to their nation. We say this because the picture of the world is created by human, who is aimed at understanding the environment through the imagination of «image pictures of the world». The attempt to express human thoughts about the world is made through language. Language is a means of realizing, preserving and transmitting the cultural picture of the world from generation to generation.

The term «language picture of the world» is the main term in the field of cognitive linguistics and actively attracting the attention of researchers in the field of linguistics. The linguistic picture of the universe was first introduced into philological science by the linguist Wilhelm von Humboldt. According to the linguist, language «has its own internal form». This was the beginning of the research of «language» as «a way of perceiving the personal world and expressing the people's worldview». According to N. N. Goncharova: «The element, i.e. an informema, is an element of the linguocultural image of the concept. The exhibit of the linguistic picture of the universe is ethnic language.» [4]. And «an ethnic language is a separate national language» [Yuri Rozhdestvensky] Following the idea of Y. Rozhdestvensky, we understand that the ethnic language is the language of an individual people, where «each type of literature has its own speech forms and its own content area. Moreover, all of them are performed in one language in the linguistic sense of the word, i.e. in the language spoken and written by the people who recognize themselves as an ethnic whole.»

One of the peculiar trends is the consideration of the cognitive nature of language through language units formed in the mind of a person who speaks a language in the context of cognitive linguistics. In other words, knowledge or information formed in the human consciousness or mind not only recognizes it, also use them in linguistic communication. Through language units we know the history and culture, lifestyle and knowledge of a particular nation. And linguistic units are defined by phraseology, proverbs, sayings and phrases. The culture of one ethnic group is recognized by the language of another ethnic group. It is natural for each nation to have its own national language, culture and history, the spiritual world, customs and traditions.

Mythologemes play a special role in determining the environmental perception of people living in this society through learning the language of heroic epics. The term «Mythologeme» is widely used in philological research. The author of the textbook «Linguoculturology» V. A. Maslova sees in the mythologeme that is «forgotten by human, but preserved in the innermost depths of the word and consciousness». [5]

At present, the nature of myths and beliefs play a leading role in the general consciousness of human. In particular, the customs and traditions of Kazakh people (ceremonies, omens, signs) aroused cognitive interest in the study of cultural heritage, revealed the most vivid pages of the history of Kazakh culture. The faith or sign found in the poems of the batyrs is inextricably linked with the main ideas

of myths of public consciousness. Among almost all nation of the world, superstitions or signs are widespread among social groups. In a heroic song, people believed that faith has mystical power that prevents negative situations. While each faith is full of a particular myth, the myth is associated with the worldview and the world of people. If we consider the mythologemes which are closely related to superstition, they include: firstly, ideas about the supernatural sense of universal dualism of the world — the division of the Universe into the world of living beings and the world of spirits, the division of the world of living beings (animal world and mankind) male and female (and the male part of the world is concentrated goodness, and in female — evil); Second, the idea of the supernatural properties of physical space and time, as well as the numbers that represent them.

Obviously, studying the folklore and ethnographic heritage, the heroic song as a sign of recognition of the hero's heroic deeds, reveals the image of people's life in the rebirth of culture and history of the whole country. In general the words used in folklore are derived from the Turkic language. We notice that the words and phrases used in writing poems have passed several historical stages in the process of entering to our language and have acquired a certain Kazakh form. For example, if we consider the phrase «baba» in the holy Baba Tukti Shashty Aziz, a supporter and patron of the hero in the heroic epic: there are phonetic equivalents in the Turkic languages such as «Aba, Baba, Babay, Ata, Atai», and it is used to denote the greatest relationship among men. In the dialects of Turkic and Turkmen languages, the words «aba, appa, abba» can mean «father», as well as «ancestor, great-grandfather». These similarities determine geographical proximity and blood-related relationships. Our wise people respected their elders, and to the honor of them, they used the word «Baba» in order to express respect. This word is used in our language in several senses:

1) As «patron, guardian, supporter», combining it with the names of saints (in the heroic poems «Alpamys» and «Kobylandy» when parents' pray for the child»;

2) at the time of requesting assistance (in order to maintain the spirit of the ancestors).

The word «Baba» in the ten-volume explanatory dictionary is defined as « great-grandfather (argy ata, ulken ata)». [6] In the poem,

the image of Baba Tukti Shashty Aziz is depicted as a supporter and defender of the hero.

The root of the epic is directly related to mythological thinking. The epic describes and summarizes the history of Kazakh people in the language of myth. The spirit is a separate part of the life force, a person, animal, plant or even celestial world. It is the driving force of any subject.

In Kazakh epos, the symbolism of numbers can be called one of the repeating phrases that have their own meaning in the knowledge of each nation. In particular, the number 40 in the poem «Alpamys Batyr» and the number 7 in «Kobylandy» are often repeated. The number seven, which is considered a sacred number among the people of the world, is recognized by Kazakh people as a symbol of life and death. The ancient ideas about the magical properties of the number 7 are based on the genetic level of the human. At this level, memory lives in every cell of the human body that has complete information about it. Academician A. A. Kaznacheyev hypothesized that four billion years ago, life on Earth originated as a field variant, so we should talk about the encoding of the Universe, all living things. The encoding of all living things was noted by the ancients and realized as a law from above, from the sky, from the gods, and the Kazakhs — from their great-grandfathers, ancestors. The Kazakhs' guess about the existence of a single code of the Universe is hidden in their rituals and customs.

In the song «Alpamys», the number forty usually occurs with such phrases as: «forty days of the desert», «forty girls», «forty families», «forty children», «forty servant girls», «forty days».

The number «seven» in the poem «Kobylandy» is often used with the phrase «seven military patrons». In Kazakh heroic songs, an invisible supporter and assistant of heroes are called «seven military patrons».

To sum up, the heroic epic in the history of its development is being revived in terms of artistic and ideological content. The themes found in the language structure of the epic song increased the interest in the study of poem composition. And it is natural the existence of such thematic events and language words and expressions in the epic.

References:

1. Pukhov I. V. Heroic epic of the Turkic-Mongolian peoples of Siberia. Commonness, similarities, differences // Typology of the folk epos. — M., 1975. — p. 12–63pp
2. Demyankov 1995: 304 Demyankov V. Z. Cognitive linguistics as a kind of interpretive approach // Questions of linguistics. 1994. No. 4. 17–33pp
3. Yesenalieva G. G. «fundamentals of the theory of cognitive linguistics»: textbook. — Almaty: KazUIR & WL. Abylai Hana, Polylingua publishing house, 2018. — 14p
4. Goncharova N. N. Linguistic picture of the world as an object of linguistic description // Bulletin of the Tula State University. Humanitarian sciences. Tula, 2012. Issue. 2. P. 396–405
5. Maslova V. A. M 31 Linguoculturology: Textbook. Allowance for students. Higher study, institutions. — M.: Publishing Center «Academy», 2001. — 87p
6. KTTS volume II. Moscow: Nauka, 1976.

Some grammatical and semantic features of the use of certain parts of speech in the English language

Smirnova Olesya Anatolievna, senior lecturer;
Popova Svetlana Nikolaevna, teacher
Tomsk state university of control systems and radioelectronics

The given article tackles certain peculiarities in the use of some parts of speech of the English language which are hardly fixed, if at all, in the grammar textbooks by the Russian authors. The research is based on the review of the manual «A Comprehensive Grammar of the English Language» (2000 pages) compiled by the four English authors: R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartik. Some stated cases are illustrated by the examples selected from authentic literature. The information is supposed to be useful for those who are eager to enrich their knowledge of the English morphology.

Key words: tendency, grammar, parts of speech, research.

Некоторые грамматико-семантические особенности употребления отдельных частей речи в английском языке

Смирнова Олеся Анатольевна, старший преподаватель;
Попова Светлана Николаевна, преподаватель
Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники

Данная статья рассматривает особенности употребления отдельных частей речи в английском языке, которые мало или совсем не отражены в отечественных учебниках по грамматике. Анализ проведён на основе научного труда «Комплексная грамматика английского языка» (2000 стр.), авторами которого являются Рандольф Квирк, Сидни Гринбаум, Джеффи Лич, Ян Свартик. Отдельные примеры, иллюстрирующие те или иные положения, взяты из аутентичной литературы. Предполагается, что информация может быть полезной для тех, кто желает узнать «тонкости» английской морфологии.

Ключевые слова: тенденция, грамматика, части речи, исследование.

The authors of the research selected some cases of using English parts of speech which can present points of peculiar interest for the language-learners.

The beginning tackles sense-differentiating examples of commonly used prepositions.

In modern English, which has lost almost all case-forms, prepositions have become a most important means of indicating various relations of nouns to the other words in the sentence.

In the most general terms a *preposition* expresses a relation between two entities: one being that represented by the prepositional complement, the other by another part of the sentence. It is generally accepted that the preposition «of» is used to form the genitive case of the nouns denoting lifeless things, but G. Leech in his chapter allotted to the preposition includes the following note: whereas *the car of the lady* is unacceptable when unmodified, it becomes acceptable when there is postmodification of the whole noun phrase, or part of it:

e.g. *He crashed into the car of the lady in front of him.*

e.g. *He crashed into the car of the girl he hoped to marry.*

The usage of the preposition with the noun «night» is worth interpreting as it is not always clear which one to use. When we want to refer to a period of the night, we use *in*.

e.g. «I want to sleep out here so that I could answer the urgent telephone call **in the night**.»

At night is used as opposed to «in the evening», «in the day-time.»

e.g. **At night** everything is peaceful.

e.g. My father was in the habit of teaching our puppy tricks **at night**.

By occurs in the idioms *by night* and *by day* which replace «*during the night/ during the day*» with some activities such as travelling:

e.g. «We preferred travelling **by night**.» [7, P. 68]

The prepositions 'by', 'on', 'in' and some others can be used in the idiomatic expressions like: *to look in the eye, to be red in the face, to have spies on the brain*.

A characteristic feature of these expressions is the use of the definite article instead of possessive pronouns with nouns denoting parts of a human body, also determine the use of the article in nonidiomatic expressions.

e.g. *He kicked me on the shin.*

e.g. *He seized him by the beard / the throat.*

Outside the above-mentioned conditions, **the** is sometimes used instead of possessive in a masculine style of speech.

e.g. How's **the** back? (referring to an injury)

e.g. Let's have a look **at the arm**. (This is also what a doctor, of either sex, might say to a patient)

e.g. «White Fang snarled no warning, but rushed to the sheep-dog snatching her **by the** bristled hair.» [4, P. 253]

Related to this usage is the habit of some men to refer to their wives or children by **the**. (informal)

e.g. How's **the** wife? (normally your wife)

e.g. Wait till I tell **the** wife about it. (normally my wife)

There can be a slight difference between the constructions illustrated by:

e.g. *I shook him by the hand.* (Я потряс его за руку, чтобы выправить вывих).

e.g. *I shook his hand.* (To shake one's hand — обменяться рукопожатием).

Sense-differentiating are the prepositions «**of**» and «**about**» used after the verb «to think».

Compare:

e.g. He thought **about** the problem.

«Thought» here presupposes the process of pondering, considering the problem and it is rendered into Russian as «думал».

e.g. He thought **of** the problem. (A momentary action is implied — Он подумал о проблеме — He brought the problem to his mind).

e.g. «It was large for a wolf, Buck **thought of** his ancestors, its gaunt frame advertising the lines of an animal that was among the largest of its kind.» [5, P. 112]

e.g. «*Sometimes he thought about that big house in the sun-kissed valley.*» [5, P. 52]

The same sense-differentiating are the prepositions «**by**» and «**with**» in the following examples:

e.g. My car had been damaged (1) **by** the branch of a tree.

e.g. My car had been damaged (2) **with** the branch of a tree.

«**By**» in (1) would exclude a human agency: a storm may have caused the branch to cause the damage.

By contrast, «**with**» in (2) would exclude the natural cause and would suggest that human agents had used the branch broken from a tree to inflict the damage.

When a verb contains, within its own meaning, the meaning of a following preposition, it is often possible to omit the preposition. The verb then becomes transitive, and the prepositional complement becomes a direct, locative object. The following examples have mainly spatial meaning, but other examples are included to show that this process is not restricted to spatial uses of prepositions:

pass (by) a house

flee (from) the country

turn (around) a corner

In many cases there is a difference in meaning between the two constructions. The construction with the preposition draws attention to the process, whereas the direct object construction has perfective meaning indicating that the objective is achieved. Compare:

e.g. *Let's swim across the river.*

e.g. *She was the first woman to swim the Channel.*

One should mind the difference between:

above — on a higher level.

over indicates spatial proximity or direct vertical relationship.

e.g. «What is it, Sue?» «He looked up at her on the bank **above** him.» «What caused it?» [2, P. 70]

e.g. «The doctor and the policemen were leaning **over** the body when he arrived.» [2, P. 45]

The next part of speech selected for the comment is the adverb because sometimes it presents difficulty as to its place in the sentence and semantic choice.

There are a number of adverbs in English concerned with expressing the semantic role of **modality** which intensify the truth value of the clause or part of the clause to which they apply. They take on the force of intensifiers.

Compare the use of **really** in the following:

e.g. He **really** may have injured innocent people. (1)

e.g. He may **really** have injured innocent people. (2)

e.g. He may have **really** injured innocent people. (3)

In (1) and (2) we have a pure emphazier and we might paraphrase it as follows:

e.g. It is **really** possible that he has injured... (1a).

e.g. It is possible that it is **really** true that he has injured... (2a).

With (3), however, the implication is of a high degree of injury as well as the assertion of certainty; i.e. both (3a) and (3b):

e.g. It is possible that he has **really** (i.e. actually, indeed, certainly) injured... (3a).

e.g. It is possible that he has **really** (i.e. seriously, to a severe extent) injured innocent people. (3b).

Thus, individual speakers will hesitate as to how the emphasis may be grammatically realized, as in:

e.g. *He is in a real corner. He's really in a corner.*

e.g. *He is in real difficulties. He's really in difficulties.*

When exploring the manual of the English authors we discovered the new terms for ourselves: **maximizers** and **boosters**, the terms referring to the adverbials used as emphaziers.

To **maximizers** belong such words as: absolutely, altogether, completely, extremely, perfectly, thoroughly, totally, utterly, in all respects, the intensifying use of **most**.

e.g. They **fully** appreciate our problems.

e.g. I **quite** forgot about her birthday.

e.g. He paid for the damage **fully**.

To **boosters** belong such words as: badly, deeply, far, enormously, violently, greatly, highly, so, strongly, terribly, well, a great deal, a good deal, a lot, by far, exclamatory **how**; the intensifying use of **more**.

e.g. I need a drink **badly**.

e.g. They resent him **deeply**.

e.g. We all know him very **well**.

e.g. They annoy me **a great deal**.

Maximizers denote the upper extreme of scale and boosters denote a high point on the scale. The difference between maximizers and boosters is very subtle. It is considered that if a maximizer is used in the middle of the sentence it expresses less intensity of the action than at its end conveying its absolutely highest emphasis. We observe hardly any difference between the intensifiers in this respect in the following sentences.

e.g. They **utterly** detested him.

e.g. They **violently** detested him.

In some cases, the mentioned above adverbs co-occur with a semantic class of verbs, e.g., **greatly** with verbs having a favourable implication and **utterly** with verbs having an unfavourable implication. Some intensifiers, such as **deeply**, tend to occur with attitudinal verbs:

e.g. They wounded him **deeply**. (wound usually refers to emotional wounding)

e.g. They wounded him **badly**. (wound usually refers to physical wounding)

As a result of the research we can draw the following conclusion concerning the peculiar usage of the verbs, namely of the verb «want» followed by an infinitive. S. Greenbaum states the usage of the verb «want» as a pure modal verb with all characteristics typical of the defective verbs: no singular ending «s» in the third person, Present Simple, no particle «to» after it. «Want» comes into use as a modal verb in the meaning of «obligation» (instead of: must, should, ought to). Some examples taken from the book «Midnight» by E. James illustrate the information above.

e.g. «You want sail down the coast-leaving tonight,» he replied. [3, P. 187]

e.g. «Sophie stared at him in dumb frustration. Then she steadied her voice: »you want leave the town, for God's sake do it.» [3, P. 267]

e.g. «One want give the Bush handlers high fives for having so very nimblely exploited a ploy first used at the time of the presidential candidates' debates.»

[10, P. 9]

The Passive forms with the verb «to be» differ from the forms with the verb «to get». The forms with the verb «to get» are widely used when the speaker wants to evade responsibility for what had happened, because when «get» is used the speaker draws more attention to the results of the actions, but not to the doer.

e.g. *The dishes got broken. Посуда разбита.* (But who did it — is neither clear nor known)

The passive form with the verbs «to be» and «to get» differ also by the degree of activity of the doer of the action. If we say: «He got acquitted,» it suggests that the doer of the action had taken great pains to be acquitted. («by» is usually missing)

Another degree of the activity is presented in the forms with «get» which reflect reflexive meaning of the type: *get dressed/washed/lost/confused*. Here the subject is the doer of the action.

e.g. *Tom and Alice are going to get married.*

The passive form with the verb «to be» renders the state of mind of the subject.

e.g. *He is married to his work.* (He is crazy about his work)

e.g. «He **got taught** to drive dogs and to train dogs.» [5, P. 184]

e.g. «The dogs **were** so **constituted** in their mental ways, that the sight of him running away gave desire to run after him and a feeling that he ran away from them.» [5, P. 185]

e.g. «White Fang's muscles **got strengthened**, he **got accustomed** to bites and scratches.» [4, P. 224]

To sum it all up, it is worth mentioning that the authors of the article selected only a few parts of speech to illustrate by the examples what is either little known or not reflected at all in our native textbooks in Grammar.

The article is supposed to be relevant for the language — learners of the English language due to asymmetry and the need for a more complete description of trends in modern unauthentic textbooks.

References:

1. Alexander L. G. Longman. English Grammar, 1996.
2. Duffy C., Mahnke K. TOEFL, Practice Tests. — Heinemann, 1996.
3. James E. Midnight. — Delacorte Press, 2001.
4. London J. White Fang. M.: 1976.
5. London J. The Call of the Wild. M.: 1976.
6. Murphy R. English Grammar in Use. — Cambridge University Press, 1998.
7. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A Comprehensive Grammar of the English Language. — Longman. — London and New York, 1990.
8. Time. The Weekly News Magazine. USA, 2001.

Метафоры любви и смерти в испаноязычной поэзии

Турамуратова Ирода Илхомбаевна, преподаватель
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

В статье рассматриваются метафоры любви и смерти в испаноязычной поэзии. Выявляются специфика функционирования данных метафор в поэзии испанского поэта Федерико Гарсия Лорки.

Ключевые слова: метафора любви, метафора смерти, испанская поэзия.

Центральными мотивами испаноязычной поэзии и прозы являются мотив любви и мотив смерти, органично переплетающиеся как с католическим верованием, так и с народными воззрениями, тысячелетиями впивавших в себя секреты мистериальных культов и представлений различных представителей средиземноморских народностей, отголоски которых в наши дни можно увидеть в искусстве тавромахии, национальных песнях и танцах, поэзии и прозе испанских и ла-

тиноамериканских авторов. Глубокий и оригинальный анализ указанных мотивов дает М. Эпштейн в своей книге «Парадоксы новизны» [3].

Подтверждением в определении центральных мотивов служит мысль Ф.Г. Лорки, высказанная им в одном из публичных выступлений: «Во всех странах смерть означает конец. Она приходит — и занавес падает. А в Испании нет. В Испании занавес только тогда и поднимается. Множество людей живут

в Испании, словно запертые в четырех стенах до самой смерти, лишь тогда их вытаскивают на солнце. Мертвец в Испании — более живой, чем мертвец в любом другом месте земного шара: его профиль ранит как лезвие бритвы. Шутки о смерти и молчаливое ее созерцание привычны испанцам... все наиболее значительное обладает в Испании последним металлическим привкусом смерти» [2]. Метафоры любви и смерти в испаноязычной картине мира ориентированы на содержательное выделение образов, посредством которых соответствующие понятия осмысливаются через призму чувственного опыта. Специфика национально-культурных мировоззрений открывает перед испаноязычным поэтом раскрепощенность в эротической сфере, свободу выбора между жизнью и смертью, образно переданные через богатый растительный мир.

Рассмотрим примеры соответствующих метафор в поэзии Лорки:

«*En las últimas esquinas / toqué sus pechos dormidos / y se me abrieron de pronto / como ramos de jacintos*» — «Я тронул спящие груди / едва мы прошли селенье / соцветьями гиацинтов / они раскрылись в томленье»;

«*Sus muslos se me escapaban / como peces sorprendidos*» — «Как рыбы в тесной корзине / упругие бедра бились»;

«*Aquella noche corrí / el mejor de los caminos / montado el potra de nácar / sin bridas y sin estribos*» — «Я мчался по лучшей дороге / в ту ночь — то с горы, то в гору — / на молодой кобылице / и ей не нужны были шпоры» («*La casada infiel*» — «Неверная жена») [1, с. 150–151, с. 152–153].

«*Cobre amarillo, su carne / huele a caballo y a sombra*» — «Пахнет медное тело / конем и прохладной кроной»;

«*¡Ay mis muslos de amapolas!*» — «Где бедра / на белые маки похожи?» («*Romance de la pena negra*» — «Романс о черной боли») [1, с. 154–155, с. 156–157].

«*Su desnudo iluminado / se tendía en la terraza / con un rumor entre dientes / de flecha recién clavada*» — «...и плоть закипала в пене / Его нагота, сияя / вся напряглась и дрожала / подобно стреле, вонзившей / свое звенящее жало»;

«*Son tus besos en mi espalda / avispas y viente-cillos / en doble en-jambre de flautas*» — «Ведь плечам твоим лобзанья — / злые вихри, злые осы / в хоре едкого жужжания»;

«*Thamar en tus pechos altos / hay dos peces que me llaman / y en las yemas de tus dedos / rumor de rosa encerrada*» — «Фамарь! В груди твоих статных / две рыбы, как две угрозы / А в пальцах твоих звучанье / навек заточенной розы» («*Thamar y amnon*» — «Фамарь и Аммон») [1, с. 168–169, с. 170–171].

«*Ya mi desnudo quisiera / ser dalia de tu destino / abeja, rumor o vino / de tu número y locura*» — «Быть в твоей жизни георгином алым / хотел бы смуглый торс мой обнаженный / пчелою быть, нектаром напоенной / твоим вином — дурманом безрассудства» («*Normas*» — «Идеалы») [1, с. 282–283].

Несмотря на то, что границы статьи очень узки, даже на основании перечисленных примеров можно убедиться в чувственной природе любовных метафор поэта. Такая поэзия глубоко закономерна в стране, где любовь соседствует со смертью, где с незапамятных времен культивируется эстетика тавромахии — своеобразной игры со смертью. Лорка — самый испанский поэт, находивший свежие метафоры не только для традиционной темы любви, но для темы смерти.

«*La tarbe loca de higueras / y de rumores calientes / cae desmayada en los muslos / heridos de los jinetes*» — «Сойдя с ума от смоковниц / от жгучих, странных дыханий / вечер упал бездыханный / прикинув к смертельной ране» («*Reyerta*» — «Схватка») [1, с. 140–141, с. 142–143].

«*Trescientas rosas morenas / lleva tu pechera blanca*» — «На белой груди твоей / три сотни розанов черных» («*Romance sonámbulo*» — «Сомнамбулический романс») [1, с. 146–147, с. 148–149].

«*Juan Antonio el de Montilla / rueda muerto la pendiente / Su cuerpo lleno de lirios / y una granada en las sienes*» — «Хуан Антонио Монтильский / катится мертвый по скалам / Тело исполнено лилий / лоб расцветает гранатом» («*Reyerta*» — «Схватка») [1, с. 140–141].

Любовь и смерть в призмe испаноязычной культуры являются неразделимыми гармоничными категориями, иллюстрирующими бесконечность попыток познания человеком чувственного опыта и тайны смерти. Познание свойств человеческого тела и отражение их в поэтическом языке посредством окружающих предметов и явлений, весь практический опыт человечества заложен в основу испаноязычной поэзии, как мы могли убедиться на примерах из произведений Лорки.

Литература:

1. Гарсия Лорка Ф. Песня хочет стать светом... Bilingua. — Спб.: Азбука-классика, 2004. — 304с.
2. Федерико Гарсия Лорка. Воображение, вдохновение, освобождение // [Электронный ресурс] <http://www.symballon.ru/image/publicat/htm>. — 2001.
3. Эпштейн М. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков. — М.: Советский писатель, 1988. — 416с.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 14 (304) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова

Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга

Художник Е. А. Шишков

Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 15.04.2020. Дата выхода в свет: 22.04.2020.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.