

$$\Psi = \Psi(x, y, z)$$

ISSN 2072-0297



# МОЛОДОЙ<sup>®</sup> УЧЁНЫЙ

международный научный журнал

$$\nabla^2 \Psi + \frac{2m}{\hbar^2} (E - U) \Psi = 0$$

$$\Psi(x, t) = A \exp \left[ \frac{i}{\hbar} (Px - Et) \right]$$

$$\frac{d^2 \psi}{dx^2} + \frac{2m}{\hbar^2} (E - U) \psi = 0$$



**10**  
2017  
Часть V

16+

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 10 (144) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрашилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

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 Хуснидин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

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

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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.

#### **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, заместитель директора (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)*

Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *доктор технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Галина Анатольевна

**Ответственные редакторы:** Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

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; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 29.03.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

---

---

**Н**а обложке изображен один из основателей квантовой физики, создатель волновой механики, автор мысленного эксперимента под названием «Кот Шрёдингера», нобелевский лауреат *Эрвин Рудольф Йозеф Александр Шрёдингер* (1887–1961)..

Эрвин Шрёдингер родился в Вене в весьма обеспеченной семье. Его отец был не только деловым человеком, но и ученым: он долгое время представлял Венское ботанико-зоологическое общество в должности вице-президента.

Шрёдингер получил блестящее образование и уже в 23 года имел степень доктора философии. В дальнейшем он работал в Венском физическом университете, Йенском физическом институте, в университетах Бреслау, Штутгарта, а в 1821 году был приглашен в Политехникум Цюриха, где возглавил кафедру теоретической физики. Эту должность до него занимали Альберт Эйнштейн и Максфон Лауэ.

Круг интересов ученого был очень велик: атмосферное электричество и радиоактивность, акустика и оптика, электротехника и механика. Помимо этого, Эрвин Шрёдингер свободно владел шестью языками, писал стихи, очень интересовался театральным искусством, был автором книг «Дух и материя», «Теория науки и человека», «Природа и греки».

Широкую популярность имени Шрёдингера принесли волновое уравнение материи и описанный им мысленный эксперимент, суть которого в том, что в микроскопических масштабах предметы привычного нам мира находятся одновременно в двух взаимоисключающих состояниях. Примером для объяснения феномена стал кот: представим, что в ящик поместили кота, колбу с ядовитым газом, радиоактивный атом и счетчик Гейгера. Радиоактивный атом нестабилен, то есть может распасться в любой момент времени. Следствием распада станет отклик счетчика Гейгера, который запускает механизм, разбивающий колбу с газом. После этого кот погибнет. Так как ящик со всеми этими объектами закрыт, то никто не знает, случилось это или нет. С точки зрения квантовой механики этот самый момент и есть состояние неопределенности, то есть объект находится в равной степени в двух взаимоисключающих состояниях: кот жив, но кот мертв.

За «открытие новых форм атомной теории» в 1933 году Эрвин Шрёдингер был удостоен Нобелевской премии.

Умер Эрвин Шрёдингер в возрасте 74 лет в Вене.

*Людмила Вейса, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Ачилова С. Ж.**

Монологическая речь детей с дизартрическими расстройствами ..... 397

**Васильева Е. М.**

Музыка и психическое развитие дошкольника ..... 399

**Громов Ю. В., Гончарова А. Е., Шеверева В. Ю.**

Методическая разработка филателистического экспоната «Россика — 2013» для программы «Образовательная филателия» ..... 401

**Громов Ю. В.**

Методическая разработка филателистического экспоната «Реклама образовательной филателии в СССР в 70-х годах XX века» для программы «Образовательная филателия» ..... 406

**Донев Д. Д.**

Характеристика информационной деятельности менеджера ..... 411

**Донева О. В.**

Характеристика социальной самостоятельности студентов вуза ..... 415

**Ефимова Е. А.**

Формирование правовой культуры учащихся в процессе обучения биологии ..... 417

**Jimayeva S. M.**

About innovative methods of teaching English at schools ..... 419

**Земляченко М. В.**

Формирование речевого дыхания у дошкольников 5–7 лет с речевыми нарушениями посредством использования логопедических игр и дыхательных упражнений в системе работы «учитель-логопед — ребенок — родитель» ... 421

**Калягина Е. А., Антусенко О. М.**

Особенности морально-этической ориентации детей младшего школьного возраста из благополучных и неблагополучных семей ..... 424

**Калягина Е. А., Валова О. В.**

Особенности познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня ..... 425

**Клетнова В. А.**

Сущность и содержания понятия «живописное восприятие» ..... 427

**Корнеева М. А., Головки О. С.,**

**Михайлицина Е. А., Каширина В. И.**

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся направления «Прикладная механика» в контексте реализации приоритетного образовательного проекта «5–100» ..... 429

**Лавриненко С. А.**

Русские народные игры и игрушки и их воспитательное значение ..... 432

**Мальчукова Н. Н., Куликова С. В.**

Готовность студентов к самообразованию в ракурсе профессионального самоопределения ..... 434

**Манзюк Т. В.**

Социально-коммуникативное развитие младших школьников с ограниченными возможностями здоровья во внеурочной деятельности ..... 436

**Михайленко Т. М.**

Роль игровой деятельности в развитии личностного потенциала учащихся ..... 438

**Пикун А. Г.**  
Развитие коммуникативных навыков общения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами игровой деятельности (из опыта работы) ..... 441

**Полякова А. В.**  
Исследование речевых нарушений в морфологической системе у лиц с афазией ..... 443

**Сапрыкина Л. А.**  
Условия реализации доступной среды инклюзивного образования в вузах ..... 444

**Солдатова Н. А., Ткачук Ю. Г.**  
Экспериментальное исследование особенностей нарушений письма у детей младшего школьного возраста ..... 446

**Сорока О. А.**  
Моделируя, познаем мир ..... 448

**Султанова М. С.**  
Арт-терапия как метод преодоления коммуникативных трудностей подростков ..... 451

**Файзулаева Р. Р., Артемьева Н. В.**  
Логопедический уголок как часть предметно-развивающей среды в группе ДОУ ..... 453

**Хамраева G. R.**  
Good practice in using the internet and information technology in teaching and learning science ..... 454

**Широкова О. Е.**  
Решение химических задач с экологическим содержанием как средство формирования и оценки универсальных учебных действий ... 456

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Кипер К.**  
Влияние субкультуры «рейв» на формирование брендов российского андеграунда ..... 459

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Абрайкулова Н. Э.**  
Хореографическая интерпретация общечеловеческих ценностей ..... 462

**Матякубов Ш. Б.**  
Термины вокального искусства и профессиональные певческие жанры Узбекистана ..... 464

## ФИЛОЛОГИЯ

**Атабаева Х. С. 8**  
Художественное своеобразие исторического романа А. Айдамирова «Долгие ночи» ..... 468

**Вирченко М. А., Нечипорук Т. В., Свистунов А. С., Чех Н. В.**  
Перифрастические иносказания в немецкоязычных публицистических статьях и способы их перевода ..... 470

**Годрати А.**  
Личные местоимения и звания в роли обращения в русском и персидском языках ..... 472

**Карпина Е. С.**  
Композиционные особенности пенталогии Всеволода Соловьёва «Хроника четырёх поколений» ..... 475

**Мамонтова Е. С.**  
Культурно-национальные стереотипы в речевом поведении носителей немецкоязычного мира ..... 478

**Muratkhodjaeva Z. B.**  
Innovative tendencies of teaching foreign languages ..... 481

**Науменко Ю. Н.**  
Электронное письмо в русском дискурсе оперативного взаимодействия ..... 483

**Shukurova Z. F.**  
How to start learning a foreign language and avoid disappointment ..... 486

**Shukurova Z. F.**  
The analysis of using epithets in English and Uzbek poetry ..... 488

## ПРОЧЕЕ

**Молодоженцев П. В.**  
Потенциал местного пожарно-спасательного гарнизона ..... 490

## ПЕДАГОГИКА

### Монологическая речь детей с дизартрическими расстройствами

Ачилова С. Ж., преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

*In this article the questions of verbal monologue studying of children with minimal dysarthria disorders are considered. From discourse theory positions the parameters of normativity and communicatively-pragmatically orientation of oral monologic utterance are defined.*

Формирование у детей доступных базовых навыков коммуникации для успешной социализации в обществе является приоритетной задачей специального образования.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема разработки эффективных методов формирования у детей средств и способов речевого общения.

Одним из основных средств речевого общения является устная монологическая речь. Монологическая речь на современном этапе, в рамках когнитивно-дискурсивного направления в лингвистике, рассматривается как связный текст в единстве с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, влияющими на ее порождение и восприятие, т. е. дискурс в современном понимании этого термина (Н.Д. Артюнова, М.М. Бахтин, Ч.Т. Ван Дейк, А.А. Кибрик, И.П. Сусов). Монологическая речь реализуется с помощью комплекса коммуникативных и когнитивных процессов вербального и невербального характера в речевой коммуникации, в которой участвуют говорящий, текст сообщения и слушатели, которым оно адресовано.

Установлено, что в старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие устной монологической речи, так как к данному периоду у ребенка формируются речевые средства (М.М. Алексеева, В.И. Яшина), метаязыковая рефлексия на саму речь самостоятельная произвольная речь, обеспечивающая переход к контекстной речи, дискурсивное мышление и коммуникативное или речевое поведение.

Наиболее глубоко проанализирована монологическая речь детей с общим недоразвитием речи, недостаточность которой определяется в связи с состоянием языковых средств, когнитивных способностей, коммуникативных умений, речевого поведения.

Коммуникативный аспект монологической речи, отражающий владение и применение, в соответствии с усло-

виями общения, вербальных и невербальных средств у детей с нарушениями речи, представлен в логопедии недостаточно. Изучения устной монологической речи детей с разными нозологическими формами позволит рассмотреть влияние характера речевого нарушения на ее реализацию и определить наиболее эффективные методы и приемы ее формирования в индивидуальной и фронтальной работе с учетом природы и структуры дефекта.

В настоящее время в логопедической практике достаточно часто встречается речевое нарушение, определяемое как «минимальные дизартрические расстройства» (МДР), при котором первичное нарушение произносительной стороны речи обусловлено недостаточностью иннервации речевого аппарата (Е.Ф. Архипова 2007, И.Б. Карелина 1996, Л.В. Лопатина, 2001, Г.В. Чиркина 1989).

Известно, что общение ребенка со сверстниками способствует практическому усвоению языка как речевого навыка, необходимого для коммуникации, и происходит по типу самонаучения (Н.И. Жинкин, А.Г. Рузская и др.). В условиях обучения дети овладевают навыками произвольного и осознанного построения монологического высказывания (А.М. Бородич, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.). Таким образом, можно выделить две линии речевой коммуникации, в которых происходит развитие монологической речи детей: «ребенок — взрослый», «ребенок — ребенок».

У детей с минимальными дизартрическими расстройствами отмечается различный уровень развития монологической речи. Низкий уровень монологической речи характеризуется недостаточностью информативности и коммуникативно-прагматической направленности. На среднем уровне монологической речи собственно лингвистические параметры указывают на достаточную сформированность речевых средств для реализации информативности монологического высказывания. Затруднения в

применении речевых средств для передачи информации демонстрируют лингвокогнитивные параметры. Коммуникативно-когнитивные параметры указывают на недостаточность коммуникативно-прагматической направленности монологической речи. Уровень развития монологической речи выше среднего характеризуется достаточной информативностью.

Снижение коммуникативно-прагматической направленности монологической речи демонстрируют коммуникативно-прагматические параметры. Высокий уровень развития монологической речи характеризуется достаточной информативностью и коммуникативно-прагматической направленностью. На остаточные проявления нарушениями произносительной стороны речи, не влияющими на реализации монологического высказывания, указывают собственно лингвистические параметры и лингвокогнитивные параметры: незначительными нарушениями звукопроизношения, темп речи, паузации.

Установлено, что различный уровень развития монологической речи отмечается у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Единообразие параметров монологической речи детей разных возрастных групп позволяет говорить о ее нарушении вследствие недостаточной сформированности произносительной стороны речи. Затруднения применения в монологической речи языковых и неязыковых средств указывают на недостаточность их автоматизации у детей с минимальными дизартрическими расстройствами.

Изучение монологической речи детей в различных ситуациях речевой коммуникации позволило выявить ее особенности. Так, в ситуации речевой коммуникации «ребенок — взрослый» дети стремятся употреблять полные синтаксические конструкции, так как условия коммуникации требуют большей произвольности построения монологического высказывания. В ситуации речевой коммуникации «ребенок — ребенок» отмечается включение детьми в монологическую речь элементов «разговорной речи»: использование вводных слов, конструкций, обращений, неполных синтаксических конструкций, обра-

щений, неполных синтаксических конструкций. Таким образом, монологическая речь детей в ситуации общения с ребенком «диалогична», но, тем не менее, дети испытывают затруднения в установлении вербального и невербального контакта со сверстниками.

Для детей с минимальными дизартрическими расстройствами характерно нарушение процесса становления спонтанной устной монологической речи. Степень сформированности языковых средств и способности к осознанному овладению правилами смысловой и языковой организации построения монологического высказывания соотносится с выявленными уровнями монологической речи и определяется собственно лингвистическими и лингвокогнитивными параметрами. Уровень развития интенциональности и коммуникативных умений, обеспечивающих коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи детей минимальными дизартрическими расстройствами, определяется коммуникативно-когнитивными параметрами. Вариативность коммуникативного поведения и способность детей с минимальными дизартрическими расстройствами определяется не только качеством звукопроизносительной стороны речи, но и уровнем речевого, когнитивного и коммуникативного и коммуникативного развития детей.

Систематическое обучение детей с минимальными дизартрическими расстройствами монологической речи должно предусматривать развитие сознательного отношения детей к собственному высказыванию, к выбору вербальных и невербальных средств для передачи информации и обеспечения коммуникативно-прагматической направленности монологического высказывания.

Мы полагаем, что использование дискурсивных практик, как разных форм речевой деятельности, организованных в соответствии с требованиями определенного дискурса и обеспечивающих усвоение способов и правил развертывания монологического высказывания, позволит ускорить процесс автоматизации речевых и коммуникативных навыков и их применения адекватно условиями речевой коммуникации.

#### Литература:

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / Алексеева М. М., В. И. Яшина: Учебное пособие. — 2-е изд., стереотип. — М.: Академия, 1999.
2. Арутюнова, Н. Д. // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. — М, 1998.
3. Ван Дейк Т. Язык, познание, коммуникация: / Пер. с англ. / Сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; Вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова, М.: Прогресс, 1989.
4. Лопатина, Л. В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: Дис. д-ра пед. наук:13.00.03, СПб., 2005.



## Музыка и психическое развитие дошкольника

Васильева Елена Михайловна, музыкальный руководитель  
МДОБУ детский сад № 17 г. Лабинска (Краснодарский край)

Одна из главных задач музыкального воспитания дошкольников — развитие эмоциональной отзывчивости, воспитание интереса, любви к музыке. Задача эта связана с проблемой развития музыкального восприятия детей.

**Восприятие музыки** — один из видов музыкальной деятельности, определяющий ведущий вид на протяжении всего занятия. Приступая к разучиванию репертуара, предназначенного для исполнительства, и в процессе работы дети должны услышать музыкальное произведение, почувствовать его характер, эмоционально откликнуться на настроения, чувства, которые в нём выражены. Только в этом случае можно говорить о выразительности последующего исполнения. **Творческая** деятельность также невозможна без ярких музыкальных впечатлений, которые дети получают на занятиях, слушая музыку. И наконец, **музыкально-образовательный** вид деятельности должен осуществляться только в содружестве с самой музыкой; сведения о ней следует давать не абстрактно, а в тесной связи с изучаемым произведением, с «живым» звучанием.

На протяжении всего занятия я побуждаю детей прислушиваться к звучащей музыке, а не обучаю их попеременно отдельным навыкам, систематически развиваю музыкальное восприятие детей в процессе всех видов музыкальной деятельности, стараясь сделать музыку любимой на всю жизнь, применяя современные методы и приёмы обучения.

**Наглядно-слуховой** (исполнение музыки с помощью записей, применяя диски по программе Н. Е. Вераксы, Радыновой, исполнение «живой» музыки, которое стараюсь исполнить выразительно, так как бездумное, скучное исполнение может загубить даже самое гениальное творение. Необходимо увлечь их игрой, заразить теми чувствами, которое выразил композитор. Наглядно-зрительный (показ презентаций, картинок, иллюстраций, наглядных пособий). Также на своих занятиях большое значение уделяю словесному методу. «Если бы музыку можно было пересказать словами, её не надо было писать». Это высказывание принадлежит Менделесону. В сопоставлении двух языков — языка музыки, музыкальных образов у детей возникают представления, понятия, отражающие музыкальную образность.

**С младшей группы** детского сада я даю понятия о характере музыки, темпе, динамике, постепенно подводя к прослушиванию и определению таких понятий как **марш, танец, песня**, переходя к более сложным понятиям **«Музыка — язык чувств», «О чём рассказывает музыка?», «Как рассказывает музыка?»**. Такое построение ведёт от характеристики настроений, чувств выраженных в произведении к программности и вырази-

тельности и далее к связи отдельных выразительных средств музыки с её образным содержанием, ведь своего эмоционального содержания, музыка перестаёт быть искусством

Например, слушая песню Г. Струве «Моя Россия», в беседе с детьми подчёркиваю, что автор выражает чувство любви к Родине, сравнивая её с девочкой, мамой. Музыка произведения ласковая, нежная, светлая.

Когда дети научатся прислушиваться к настроениям, чувствам, переданным в музыке, определять характер, можно обратить на то, что изображает музыка. Слушая произведение Г. Свиридова «Парень с гармошкой», после определения характера — шутивная, весёлая, задорная, озорная, бойкая, дети отмечают приёмы изобразительности (мелодия напоминает гармошечный наигрыш, незатейливый, однообразный, многократно повторяющийся).

Моя беседа о музыке направлена на то, чтобы целостное восприятие было более дифференцированным. Я стараюсь дать понять детям, что с помощью музыки композитор общается с нами. **Характер** же музыки передаётся определённым сочетанием в среднем и выразительных средств: нежная, спокойная мелодия в среднем и верхнем регистре в неторопливом темпе, негромко, плавно. Радостный, весёлый характер музыки создаётся яркой звучностью, быстрым темпом, отрывистой или скачкообразной мелодией. Тревожность передаётся с помощью низкого, сумрачного регистра, отрывистого звучания.

На музыкальном занятии дети свободно определяют части музыкального произведения. Это достигается при помощи выразительного, контрастного исполнения музыкального произведения.

Например, «Песня жаворонка», из «Детского альбома» П. Чайковского. Она ярко изобразительного характера.

Пение жаворонка имитируют триоли, форшлаги в высоком регистре. В конце пьесы его чирикание звучит на постепенном снижении звуков. Можно представить, что жаворонок быстро спустился на землю, вспорхнул и исчез.

Беседуя об этом произведении, я стараюсь сделать так, чтобы изобразительные моменты не заслоняли его эмоционально-образного содержания, чтобы дети, прежде всего, прислушались к смене настроений, уловили характер, осознали, что создаётся он определёнными средствами музыкальной выразительности (темп, регистр, динамика, характер интонаций мелодии, окраска сопровождения) При этом, беседа должна начинаться с определения характера в целом так как дети быстрее будут связывать моменты изобразительности и выразительности.

В результате планомерной работы дети привыкают к тому, что музыку нужно слушать внимательно, собрано, целеустремлённо, высказывать своё отношение только тогда, когда исполнение закончится.



Рис. 1.



Рис. 2.

Можно исполнить прослушанное произведение самим, выбрав при этом подходящие инструменты, или изобразив музыку в движении.

Успехи музыкальной деятельности детей во многом зависят от уровня требований музыкального руководителя и воспитателя. Отсутствие требовательности снижает музыкальную активность и слуховое внимание, портит слух и эстетический вкус.

Музыкальная работа, как целенаправленная деятельность, требующая напряжения, воли, активности перестаёт интересовать детей. Упускаются огромные воспитательные возможности воздействия музыки на психику ребёнка. Более того, такая музыкальная деятельность мешает успешному воспитанию детей, а недостатки музыкального развития отражаются на их общем состоянии, на формировании характера.

## Методическая разработка филателистического экспоната «Россия — 2013» для программы «Образовательная филателия»

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Гончарова Анастасия Евгеньевна, студент;

Шеверева Вероника Юрьевна, студент

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

*Статьей начинается серия публикаций, посвященных филателистическим выставкам — от самых маленьких по объему и рангу до самых больших. Большим событием в культурной жизни страны стала международная филателистическая выставка «Россия — 2013». Это первая крупная филателистическая выставка, проводимая Национальной академией филателии. Откликом на это событие является попытка создания одностендового филателистического экспоната, посвященного этой выставке.*

**Ключевые слова:** Россия, филателистическая выставка, филателия, образовательная филателия

В 2010 году между Европейской и Российскими Национальными академиями филателии было принято решение о проведении международной выставки «Россия — 2013». Россия-2013 — это первое академическое филателистическое шоу, которое было организовано как неконкурсная выставка. В нем приняли участие члены Национальной академии филателии России, Союза филателистов России, Европейской и Национальной академии филателии. Почетными участниками выставки были Клуб Монте-Карло и Королевское филателистическое общество Лондона.

Выставка прошла 27–29 сентября 2013 года в историческом здании бывшей Московской биржи, где после 1917 года располагается Торгово-промышленная палата России. Выставка располагалась на первом этаже Конгресс-Центра ТПП, а на втором была открыта филателистическая ярмарка.

Международная академическая филателистическая выставка «Россия-2013» задумывалась и проводилась под девизом «Филателия — это окно из прошлого в будущее», когда, познавая прошлое, стремишься спрогнозировать будущее. Выставка проводилась в рамках инициативы Председателя Правительства РФ о формировании позитивного образа России при поддержке Федерального агентства по делам СНГ, связям с соотечественниками за рубежом и гуманитарному сотрудничеству «Россотрудничество».

Активное участие в выставке приняли филателисты из 15 стран. География участников выставки: Белоруссия, Бельгия, Великобритания, Германия, Гонконг, Испания, Италия, Нидерланды, Пакистан, Россия, США, Франция, Чехия, Швейцария, Нидерланды.

По мнению А.П. Торшина, первого заместителя Председателя Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, филателия сегодня представляет самый распространенный и демократический вид коллекционирования, который является частью патриотического воспитания и способствует укреплению толерантности, а также межнациональных связей. Вы-

ставка «Россия — 2013» является уникальным проектом, связанным с историей и культурой нашего Отечества» [с. 2].

Обращаясь к организаторам, участникам и гостям выставки, руководитель Федерального Агентства по делам СНГ, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному и гуманитарному сотрудничеству К.И. Косачев уточнил, что сегодня «Россией» филателисты всего мира называют коллекционирование знаков почтовой оплаты, сюжетно и территориально связанных с Россией ее историей и культурой. Он выразил свою уверенность в том, что эта выставка станет мощным импульсом к развитию и укреплению контактов филателистов нашей страны с их коллегами во всем мире [с. 3].

Главный редактор каталогов МИХЕЛЬ О. Клан отметил, что филателия является международным хобби, с помощью которого мы узнаем много интересного о других странах. Это обращение было опубликовано на страницах брошюры «Россия-2013», изданной совместно Национальной Академией Филателии России и издательством Шванебергер, которое издает всемирно известные каталоги МИХЕЛЬ.

Генеральный директор ФГУП Издатцентр «Марка» А.В. Адибеков пожелал всем участникам, «чтобы этот вернисаж стал регулярным смотром достижений российско-региональной филателии» [с. 6]

Всероссийская выставка «Россия-2013» была посвящена сразу трем событиям: 155-летию выпуска первых российских почтовых марок, 100-летию первых российских коммеморативных почтовых марок и 150-летию выпуска первых российских марок для почт Санкт-Петербурга и Москвы, а также РОПиТ. На этой выставке были представлены лучшие отечественные и зарубежные коллекции.

По случаю проведения выставки состоялся выпуск памятной почтовой карточки с литерой В, почтовых карточек УФПС г. Москвы и Виньетки при поддержке Фонда русское современное искусство Цюрих. В период проведения выставки проводились памятные гашения. Весь

этот материал мы использовали при составлении нашего экспоната.

Аннотация экспоната: Коллекция представляет собой вариант одностендового филателистического экспоната (16 листов формата А-4). Коллекция посвящена выставке, организованной Национальной Академией Фила-

телии (НАФ) и предназначена для знакомства студентов и школьников с достижениями современной отечественной филателии, высшим ее уровнем. Экспонат является компонентом учебно-методического комплекса дополнительной образовательной программы «Образовательная филателия».

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист. Аннотация. План экспоната
2	Почтовая карточка — приглашение (титульная и оборотная стороны)
3–5	Дни марок на выставке «Россика-2013»
6	Первая памятная серия 300-летие дома Романовых.
7	Первая марка городской почты. Почтовые марки русского Леванта.
8	Выставка «Вначале было слово...». К 1025-летию Крещения Руси.
9–10	Некоторые блоки и малые листы почтовых марок разных стран, посвященные выставке «Россика-2013»
11–12	Сувенирные выпуски, посвященные выставке «Россика-2013» Выпуск при участии корпоративного члена Академии Филателии «Фонд русское современное искусство Цюрих»
13–14	Общество филателистов «Марки Петербурга» — участник выставка.
15–16	Образовательная площадка «Герценовский филателист» — посетитель выставки

Таблица 2. Почтовые марки, конверты, карточки, виньетки, используемые для составления экспоната по данной теме

Страна, год выпуска	Номер объекта, [катал; стр.]	Почтовая марка, блок, конверт, карточка	№ листа
Российская Империя, 1863	ГП1 [1; 34.]	Марка городской почты. Общегосударственный выпуск для городской почты Санкт-Петербурга и Москвы.	
Российская Империя, 1913	91, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Петр I.	6
Российская Империя, 1913	92, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Александр II.	6
Российская Империя, 1913	93, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Александр III.	6
Российская Империя, 1913	94, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Петр I.	6
Российская Империя, 1913	95, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Николай II.	6
Российская Империя, 1913	96, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Николай II.	6
Российская Империя, 1913	97, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Екатерина II.	6
Российская Империя, 1913	98, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Николай I.	6
Российская Империя, 1913	99, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Александр I.	6
Российская Империя, 1913	100, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Алексей Михайлович.	6
Российская Империя, 1913	101, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Павел I.	6

Российская Империя, 1913	102, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Елизавета Петровна.	6
Российская Империя, 1913	103, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Михаил Федорович.	6
Российская Империя, 1913	104, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Панорама Московского Кремля.	6
Российская Империя, 1913	105, [1; 26.]	300-летие дома Романовых. Зимний дворец в Петербурге.	6
Российская Империя, 1913	106, [1; 27.]	300-летие дома Романовых. Дом бояр Романовых в Москве.	6
Российская Империя, 1913	96, [1; 27.]	300-летие дома Романовых. Николай II.	6
Русская почта на Ближнем Востоке, 1872	12 [3; 53]	Русская почта на Ближнем Востоке (Русский Левант)	7
Русская почта на Ближнем Востоке, 1909–1910	72 [3; 57]	Иерусалим. Надпечатка текста на марке № 36.	7
Русская почта на Ближнем Востоке, 1909–1910	117–122 [3; 60]	Св. Афон. Надпечатка текста на марке № 36.	7
Русская почта на Ближнем Востоке, 1909–1910	124 [3; 60]	Ризе. Надпечатка текста на марке № 36.	7
Русская почта на Ближнем Востоке, 1909–1910	152 [3; 61]	Трапезунд. Надпечатка текста на марке № 36.	7
Русская почта на Ближнем Востоке, 1913	184,185 [3; 64]	Надпечатка нового номинала на марках романовской серии в турецкой валюте.	7
Гвинея-Биссау, 2012	5730–5737 [5; 698]	Международная филателистическая выставка «Россика-2013».	
Сан-Томе и Принсипи, 2013	Нам неизв.	История русской филателии к выставке «Россика-2013». Серия из двух блоков.	
Национальная академия филателии, 2013	Не катал. НАФ	Почтовая карточка-приглашение (лицевая и обратная стороны).	2
Российская Федерация, 2013	281 [2; с. 203]	Международная академическая филателистическая выставка «Россика-2013». 27–29 сентября, г. Москва. Торгово-промышленная палата РФ.	3
Российская Федерация, 2013	Не катал. УФС г. Москвы	Карточка. 100 лет первым памятным маркам России.	4
Российская Федерация, 2013	Не катал. УФС г. Москвы	Карточка. 150 лет марок для городской почты России	5
Российская Федерация, 2013	Не кат. УФС г. Москвы	Карточка. 150 лет марок Русского Леванта	5
Россотрудничество, НАФ, МСГ	Не катал.	Памятные листы почтовых виньеток, которые получили участники выставки «Россика-2013»	11–12
Марки Петербурга	Не катал.	Марки Петербурга. «Россика-2013».	13–14
Герценовский филателист	Не катал.	Почтовая карточка. Образовательная площадка «Герценовский филателист» посетитель выставки «Россика-2013»	15–16

На рисунках 1–4 представлены отдельные листы экспоната (6, 7, 9)



Рис. 1 (лист 6)

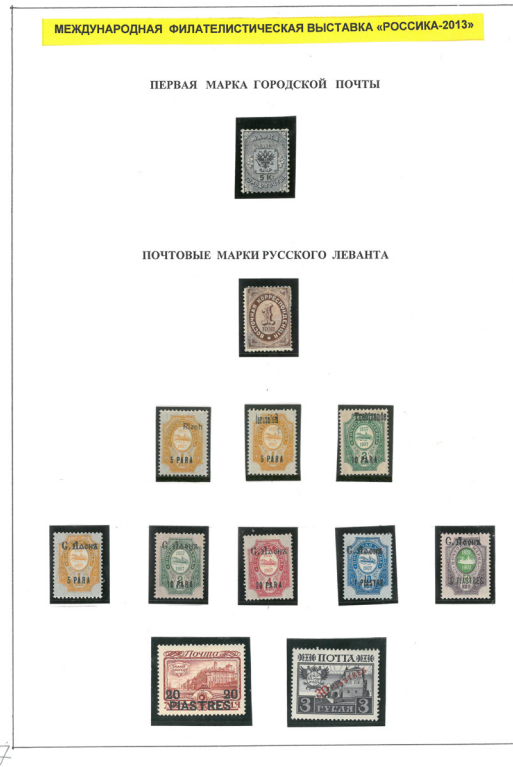


Рис. 2 (лист 7)



Рис. 3 (лист 9)



Рис. 4 (лист 11)

На рисунке 5 экспонат «Россика — 2013» на выставочном стенде в атриуме Центрального музея связи им. А. С. Попова на межрегиональной филателистической вы-

ставке «Петербургский вернисаж». На рисунке 6 награда, полученная за участие в выставке.



Рис. 5.



Рис. 6

Литература:

1. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской империи 1857–1919. Почтовые марки РСФСР 1918–1923. Почтовые марки СССР 1923–1960: каталог / Федер. агентство связи, [редкол. В. В. Шелихов (пред.) и др.; сост. В. Ю. Соловьев] — Москва: Марка, 2011—536 с.: ил.
2. Каталог государственных знаков почтовой оплаты Российской Федерации, 2013: каталог / Федеральное агентство связи [сост. Шаламов М. В.]. — Москва: Марка. 2014—272 с.
3. Знаки почтовой оплаты. Местные выпуски Российской империи 1845–1915. русская почта за рубежом 1863–1920. Местные выпуски Гражданской войны 1918–1923. Тувинская Народная Республика 1926–1944. Местные выпуски Российской Федерации 1992–2006; каталог / Федер. агентство связи, [редкол. В. В. Шелихов (пред.) и др.; сост. е. А. Обухов, В. Ю. Соловьев] — Москва: Марка, 2013—184 с.: ил.
4. Мир марок и монет / Каталог Международной филателистической выставки «Россика-2013» // М.: НАФ — 2013. — 28 с.
5. MICHEL. Westafrika 2013 (A-G). Ubersee-katalog. Band 5.1. Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2013. — 732 s.
6. MICHEL, Российская Национальная Академия Филателии. ROSSIKA-2013, Россика-2013. (на немецком и русском яз.) — Unterschleißheim: Schwaneberger Verlag GmbH, 2013. — 32 s.

## Методическая разработка филателистического экспоната «Реклама образовательной филателии в СССР в 70-х годах XX века» для программы «Образовательная филателия»

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель  
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

*В период наивысшего подъема развития филателии в СССР большое внимание уделялось пропаганде занятия филателией. На листах филателистического экспоната отражены направления тематического занятия филателией, которые пропагандировались на открытках Всесоюзного общества филателистов, выпускаемых Министерством связи СССР в 1974–1975 гг.*

**Ключевые слова:** филателия, образовательная филателия, тематическая филателия, космическая филателия, художественные маркированные конверты, специальные гашения

Министерство просвещения СССР в 1981 году утвердило 2-х годовичную программу педагогических учебных заведений под названием «Основы советской филателии». Эта программа предназначалась для факультетов общественных профессий» [6]. Появлению этой программы предшествовала большая работа, проводимая в 70-х годах XX века юношеским отделом Правления всесоюзного общества филателистов (ВОФ) и сотрудниками Министерства просвещения СССР. В 1977 году вышли в свет очередные методические рекомендации для руководителей кружков и клубов юных филателистов под названием «Филателия как одно из средств коммунистического воспитания детей и юношества». В этом пособии Л. А. Сахарова, инспектор главного управления школ Министерства просвещения СССР, определяет, что «Филателия является культурным и активным досугом любознательных людей, одним из благородных и бескорыстных увлечений человека, развивающим в нем познавательные интересы и эстетические качества» [5; с. 3]. По ее мнению, особенно большую пользу приносит филателия молодежи

и учащимся: «Филателия расширяет и углубляет знания, приобретенные в ходе учебного процесса, прививает интерес к изучению памятников материальной культуры, политических и исторических событий, науки, искусства и природы, способствует формированию у школьников любознательности, художественного вкуса и любви к прекрасному» [5; с. 3]. Особое внимание Л. А. Сахарова уделяет воспитательному потенциалу филателии. К середине 70-х годов юношеская секция ВОФ насчитывала более 100 тысяч учащихся. Этому способствовала реклама образовательной филателии, которая широко проводилась по всей стране. Занятие филателией рекламировалось по телевидению, радио, крупными тиражами выпускались многочисленные буклеты, календари, открытки. В нашем экспонате представлены рекламные открытки, выпущенные Министерством связи СССР по заказу ВОФ в 1974–1975 гг. В нашем экспонате каждая рекламная открытка представлена на отдельном листе, где прикреплены марки, изображенные на ней. Название заголовка листа соответствует рекламному тексту на открытке.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист. Аннотация. План экспоната
2	Вступайте в ряды Всесоюзного общества филателистов. Коллекционируйте марки!
3	Тематическая филателия интересное познавательное занятие.
4	Космическая филателия — увлекательное познавательное занятие.
5	Великая отечественная война 1941–1945 гг.
6	Флора СССР
7	Фауна СССР
8–9	Архитектурные памятники на советских почтовых марках
10	Произведения живописи на советских почтовых марках. Государственный Эрмитаж.
11	Произведения живописи на советских почтовых марках. Государственная Третьяковская галерея.
12	Произведения живописи на советских почтовых марках. Государственный Русский музей.
13	Произведения живописи на советских почтовых марках. Государственный музей изобразительного искусства им. А. С. Пушкина
14–15	Художественные маркированные конверты — украшение любой тематической коллекции.
16	Коллекционируйте конверты со специальными гашениями.



Таблица 2. Почтовые марки, конверты, открытки, используемые для составления экспоната по данной теме

Страна, год выпуска	Номер объ-екта, [катал; стр.]	Почтовая марка, художественный маркированный конверт (ХМК)	№ листа
СССР, 1941	734 [1; с. 133]	Будь героем! Напутствие матери уходящему на фронт сыну.	5
СССР, 1943	756 [1; с. 135]	Обмундирование для воинов.	5
СССР, 1944	803 [1; с. 142]	Герои Советского Союза павшие в Великой Отечественной войне 1941–1955 гг. В. В. Талалихин.	5
СССР, 1945	878 [1; с. 150]	Марка 857 — на марке надпечатка текста «Праздник Победы» 9 мая 1945 года.	5
СССР, 1953	1606 [1; с. 245]	Виды Ленинграда.	8
СССР, 1957	1770 [1; с. 271]	Центральный стадион им. В. И. Ленина в Лужниках.	3
СССР, 1957	1845 [1; с. 282]	Белый медведь.	2
СССР, 1958	2710 [1; с. 330]	Лебедь.	2
СССР, 1960	2590 [1; с. 350]	К Международному конгрессу по охране лесов. Корабельная роща (по одноименной картине И. И. Шишкина, 1898 г., ГРМ)	6
СССР, 1960	2592 [1; с. 350]	Рыбы и морские животные. Морские котики.	7
СССР, 1961	2571 [2; с. 20]	Герой Советского Союза летчик-космонавт СССР Ю. А. Гагарин.	4
СССР, 1962	2571 [2; с. 49]	Мавзолей	3
СССР, 1962	2573 [2; с. 50]	Слава покорителям космоса! Монумент «В Космос!».	
СССР, 1963	2662 [2; с. 62]	Космический корабль будущего на просторах галактики.	3
СССР, 1963	2710 [2; с. 69]	Летчик основоположник высшего пилотажа П. Н. Нестеров (1887–1914).	2
СССР, 1963	2717 [2; с. 69]	Антарктида — континент мира	2
СССР, 1963	2738 [2; с. 72]	Архитектурные памятники Самарканда. Регистан — ансамбль памятников монументальной архитектуры (XV–XVII вв.).	9
СССР, 1964	2804 [2; с. 81]	Основоположники ракетной теории и техники	4
СССР, 1964	2828 [2; с. 85]	100 лет Московскому зоопарку. Лось	7
СССР, 1964	2830 [2; с. 85]	100 лет Московскому зоопарку. Уссурийский тигр.	7
СССР, 1964	2833 [2; с. 85]	Сельскохозяйственные культуры СССР. Кукуруза «ВИР-42»	6
СССР, 1964	2834 [2; с. 85]	Сельскохозяйственные культуры СССР. Картофель «Лорх».	6
СССР, 1964	2891 [2; с. 94]	Грибы. Маслята.	6
СССР, 1964	2893 [2; с. 95]	Грибы. Белые грибы (боровики).	6
СССР, 1964	29002; с. 96]	Ягоды. Клюква	6
СССР, 1964	2902 [2; с. 96]	Ягоды. Рябина	6
СССР, 1964	2903 [2; с. 96]	Ягоды. Ежевика	6
СССР, 1964	2904 [2; с. 96]	Ягоды. Брусника.	6
СССР, 1965	2938 [2; с. 100]	Служебные и охотничьи собаки. Сибирская лайка.	7
СССР, 1965	2966 [2; с. 104]	«На подступах к Москве» (по автолитографии В. В. Богаткина, 1949 г. ЦМВС)	5
СССР, 1965	2976 [2; с. 105]	Международный день театра — 27 марта. Государственный академический Большой театр СССР.	8
СССР, 1966	3117 [2; с. 125]	Первый советский спутник связи «Молния-1»	4
СССР, 1966	3157 [2; с. 131]	Туризм в СССР. Бухара. Мавзолей Исмаила Самани (IX–X вв.)	9
СССР, 1966	3169 [2; с. 133]	Промысловые рыбы Байкала. Байкальский хариус.	7
СССР, 1966	3170 [2; с. 133]	Промысловые рыбы Байкала. Байкальский осетр.	7
СССР, 1966	3208 [2; с. 136]	25 лет народному ополчению в период ВОВ (1941–1945 гг.)	3, 5
СССР, 1966	3222 [2; с. 138]	Советский Дальний Восток. Курильские острова. Птичий базар	7
СССР, 1967	3354 [2; с. 150]	Пушные промысловые звери. Горностай.	7
СССР, 1967	3355 [2; с. 150]	Пушные промысловые звери. Соболь.	7
СССР, 1967	3353 [2; с. 157]	Архитектурно-исторические памятники Московского Кремля. Кутафья и Троицкая башни.	8
СССР, 1967	3354 [2; с. 157]	Могила неизвестного солдата в Москве	5
СССР, 1967	3356 [с. 157]	Государственная Третьяковская галерея. В. А. Тропинин (1776–1867гг.). «Кружевница» (1823 г.).	11

СССР, 1967	3360 [2; с. 158]	Государственная Третьяковская галерея. В. И. Суриков (1848–1916 гг.). «Боярыня Морозова» (1887 г.).	11
СССР, 1968	3382 [2; с. 161]	Парад Победы на Красной площади в Москве, монумент Воину-освободителю, в Трептов-парке в Берлине.	5
СССР, 1968	3414 [2; с. 166]	Чемпионат Европы по подводному спорту	2
СССР, 1968	3475 [2; с. 176]	Государственный русский музей. А. Г. Венецианов (1780–1847 гг.). «Жнецы» (1820-е гг.)	12
СССР, 1968	3479 [2; с. 176]	Государственный русский музей. А. Г. Левитан (1860–1890). «Озеро» (1900 г.)	12
СССР, 1968	3480 [2; с. 176]	Государственный русский музей. К. С. Петров-Водкин (1878–1939). «1919. Тревога» (1934 г.).	12
СССР, 1968	3485 [2; с. 177]	Памятники архитектуры СССР. Заонежье. Жилой дом (1876)	8
СССР, 1968	3487 [2; с. 177]	Памятники архитектуры СССР. Кижи. Двадцатидвухглавая Преображенская церковь (1714 г.) и шатровая колокольня (1874 г.).	8
СССР, 1969	3503 [2; с. 180]	Скульптурный портрет ученого, конструктора, ракетно-космических систем, академика С. П. Королева	4
СССР, 1969	3523 [2; с. 183]	Роза «Ясная поляна»	2
СССР, 1969	3554 [2; с. 188]	125 лет со дня рождения художника Е. И. Репина (1844–1930). «Запорожцы пишут письмо турецкому султану» (фрагмент, 1880–1891 гг.) Г. Р. М.	12
СССР, 1970	3685 [2; с. 210]	Гвардии ракетный крейсер «Варяг»	2
СССР, 1970	3735 [2; с. 217]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Антонио Ван Дейк (1599–1641 гг.). «Семейный портрет». Г. Э.	10
СССР, 1970	3736 [2; с. 217]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Огюст Ренуар (1841–1919). Эюд к портрету актрисы Самари» (1877 г.). ГМП.	13
СССР, 1971	3799 [2; с. 228]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Леонардо да Винчи (1452–1519). «Мадонна Бенуа» («Мадонна с цветком», 1478) ГЭ.	10
СССР, 1971	3804 [2; с. 228]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Бартоломе Эстебан Мурильо (1617–1682 гг.). «Девочка продащица фруктов» (1650-е гг.). ГМП.	13
СССР, 1971	3813 [2; с. 230]	Историко-архитектурные памятники России. Смоленская крепость (1596–1602 гг.). Памятник в честь освобождения от немецко-фашистских захватчиков.	8
СССР, 1971	3827 [2; с. 233]	100 лет Товариществу передвижных художественных выставок. Русская живопись XIX в. Г. Г. Мясоедов (1834–1911). «Косцы» (1887 г.). Г. Р. М.	12
СССР, 1971	3849 [2; с. 236]	Алмазный фонд СССР. Букет нарциссов.	3
СССР, 1971	3860 [2; с. 237]	25 лет советскому хоккею.	3
СССР, 1971	3861 [2; с. 238]	Тропические и субтропические растения. Орхидея «Ванда»	6
СССР, 1972	3929 [2; с. 247]	Историко-архитектурные памятники Украины. Львов. Площадь Рынок, старая ратуша.	9
СССР, 1972	3931 [2; с. 247]	Историко-архитектурные памятники Украины. Киев. Киево-Печерская лавра, Ковнировский корпус	9
СССР, 1972	3939 [2; с. 249]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Луи Ленен (ок. 1593–1648 гг.). Семейство молочницы (1640-е гг.). Г. Э.	10
СССР, 1972	72–238 [3 с. 83]	Филателия — самый массовый вид коллекционирования	15
СССР, 1973	3991 [2; с. 257]	Монументы «Стоять насмерть!» и «Родина-мать»	5
СССР, 1973	4020 [2; с. 261]	Русская живопись XIX века. А. Г. Венецианов (1780–1847 гг.). «Вот те и батькин обед!» (1824 г.). Г. Т. Г.	11
СССР, 1973	4039 [2; с. 265]	Государственные заповедники СССР. Кавказский заповедник. Улар (кавказская горная индейка)	7
СССР, 1973	4088 [2; с. 273]	Историко-архитектурные памятники Прибалтийских республик. Рига. Домский концертный зал.	9

СССР, 1973	4090 [2; с. 273]	Историко-архитектурные памятники Прибалтийских республик. Таллин. Большие морские ворота.	9
СССР, 1973	4092 [2; с. 274]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Рембрандт Харменс ван Рейн (1606–1669 гг.). «Молодая женщина, примеряющая серьги» (1654 г.). ГЭ.	10
СССР, 1973	4095 [2; с. 274]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Клод Моне (1640–1926гг.). «Дама в саду» (1867 г.). ГЭ.	10
СССР, 1974	4131 [2; с. 281]	Советская живопись. О. М. Задарян. «Весна» (1956 г.). ГТГ.	11
СССР, 1974	4132 [2; с. 281]	Советская живопись. Г. Г. Нисский. «Порт на севере» (1957 г.). ГТГ.	11
СССР, 1974	4205 [2; с. 293]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Бейкелар «На рынке» (1564 г.). ГМП.	13
СССР, 1974	4206 [2; с. 293]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Питерс. «Продавщица рыбы» (конец XVI в.). ГМП.	13
СССР, 1974	74–483 [4; с. 5]	ХМК. Международный год юношеской филателии	14
СССР, 1974	74–506 [4; с. 7]	ХМК. III съезд Всесоюзного общества филателистов. Филателю служит дружбе народов	15

На рисунках 1–6 в качестве примера представлены отдельные листы экспоната.



Рис. 1 (лист 2)



Рис. 2 (лист 4)



Рис. 3 (лист 5)



Рис. 4 (лист 6)



Рис. 5 (лист 7)



Рис. 6 (лист 12)

Литература:

1. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки Российской империи 1857–1919. Почтовые марки РСФСР 1918–1923. Почтовые марки СССР 1923–1960: каталог / Федер. агентство связи, [редкол. В. В. Шелихов (пред.) и др.; сост. В. Ю. Соловьев] — Москва: Марка, 2011—536 с.: ил.
2. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки СССР 1961–1974: каталог / Федер. агентство связи, [редкол. В. В. Шелихов (пред.) и др.; сост. е. А. Обухов, В. И. Пищенко] — Москва: Марка, 2010—336 с.: ил.
3. Лапкин, А. А. Художественные маркированные конверты. Часть III. Книга 2. Зеленоград. Изд-во «Лица», 2005. — 170 с.
4. Лапкин, А. А. Художественные маркированные конверты. Часть III. Книга 3. Зеленоград. Изд-во «Лица», 2006. — 173 с.
5. Сахарова, Л. А. «Филателия как одно из средств коммунистического воспитания детей и юношества»/ Методические рекомендации для руководителей кружков и клубов юных филателистов. — Ереван, ВОФ, АРО ВОФ, 1977. — 14 с.
6. Чернышов, А. А. Программа педагогических учебных заведений «Основы советской филателии». Для факультетов общественных профессий. — М.: Министерство просвещения СССР, 1981. — 25 с

## Характеристика информационной деятельности менеджера

Донев Дмитрий Дмитриевич, старший преподаватель

Северо-Кавказский институт — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Пятигорск)

*В статье представлен теоретический анализ сущности информационной деятельности будущих менеджеров-управленцев. Раскрыта роль информационной компетентности в информационной деятельности менеджера.*

**Ключевые слова:** информационная деятельность, информационная компетентность, менеджер, управление, профессиональное образование

В условиях современности заметно возрастает потребность в управленцах высокой квалификации. Процесс управления нуждается в менеджере, способном к выполнению функций в условиях глобализации информационных потоков современного общества. В соответствии с этим происходят изменения в требованиях к содержанию профессионального образования будущих специалистов-менеджеров, в основе которого лежит компетентный подход.

Для эффективного управления различными социальными организациями и системами необходима информация. Это объясняется тем, что управление включает подготовку, принятие и осуществление последовательных решений управляющей системой с учётом информации, которая отражает особенности управляемого объекта и окружающей среды, а также степень исполнения принятых управленческих решений. Информацию обычно рассматривают в виде процесса передачи сообщений между передающей и принимающей системами, что приводит к изменениям состояния последней.

Раскрывая сущность информационной деятельности менеджера, важно обозначить то, что это деятельность,

которая обеспечивает сбор, обработку, хранение, поиск и распространение информации, а также формирует организационный ресурс и организует доступ к нему.

Чеверева Н. А. кратко описывает содержание видов информационной деятельности менеджера следующим образом.

Информационно-ориентационная деятельность выражена в поиске, обработке управленческой информации, необходимой для понимания проблем, целей и задач организации, управления; в самообразовании; в выполнении роли «приёмника информации»; в постановке целей; в актуализации, поиске и обработке информации, необходимой для их реализации; в формализации целей; в оценке их реалистичности и диагностичности; в формировании информационной основы моделирующей деятельности.

Моделирующая деятельность характеризуется прогнозированием как определением возможных изменений основных параметров внутренней и внешней среды, полисценарным прогнозированием; планированием по времени и по содержанию; распределением ресурсов; разработкой стратегий, политики, тактик, правил программ управ-

ления, методов процедур; построением информационной модели развития организации.

Коммуникативная деятельность отражается в информировании подчинённых относительно их обязанностей и ответственности; в организации и реализации обратной связи в управлении с учётом контроля и оценки производственно-технологических процессов и поведения персонала; в организации взаимодействия объекта управления с внешней средой; в формировании информационной основы аналитической деятельности.

Информационно-аналитическая деятельность отличается анализом практической деятельности; определением проблемных ситуаций и альтернатив; принятием решений [10, с. 21].

Ишутина Е.В., обозначая этапы формирования информационной деятельности менеджера в истории управления, устанавливает следующее:

— появление новых информационных технологий, средств и устройств, улучшающих и ускоряющих выполнение информационных процессов, формирует предпосылки и одновременно удовлетворяет потребность в создании инновационных форм и методов управления, приводит к закономерному развитию компонентного состава информационной деятельности менеджера;

— специфические условия деятельности менеджера приводят его к необходимости опережающего и максимально эффективного использования существующих информационных технологий;

— для модернизации информационной составляющей деятельности менеджера-управленца характерно эволюционное комбинирование совершенствования устаревших методов работы с информацией и постепенной замены старых методов новыми [4].

Необходимо согласиться со справедливым мнением Астаховой Л.В., утверждающей, что интенсивное информационное развитие привело к экспоненциальному росту количества информации, высокой динамичности информационного пространства, виртуализации общества и личности, а также к переакцентуации ценностной, нравственно-духовной составляющих мировоззренческого поля личности, в ходе чего наблюдается трансформация традиционных форм коммуникации, усложнение системных связей социальных субъектов. По мнению автора, происходит формирование нового мировоззрения — информационного [1, с. 9].

Одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности будущего менеджера-управленца, обеспечивающей успешное выполнение работы, является его информационная компетентность. Различные варианты определения и обоснования её значимости представлены в работах таких исследователей, как А.А. Ахаян [2], В.В. Воробьёва [3], О.А. Кизик [6], Г.Б. Казначевская [5], В.И. Назаров [7], О.Г. Смолянинова [9], А.С. Чеверева [10] и др.

Приходько О.В. отмечает, что для формирования информационной компетентности обучающихся в вузе необходимо:

— обеспечить вариативность образовательных программ по дисциплинам информационно-компьютерного цикла;

— разработать и внедрить модель подготовки в области информационно-коммуникационных технологий, включающую постепенно усложняющиеся профессионально-ориентированные задания компьютерного практикума;

— освоить информационно-компьютерный цикл дисциплин, позволяющий решать профессиональные задачи;

— актуализировать субъектную позицию студента [8, с. 389].

Информационная деятельность менеджера, реализующаяся на основе его информационной компетентности, претерпевает серьёзные изменения в ходе исторического периода существования данной профессии.

Информационная деятельность менеджера включает следующие составляющие:

1) информационное мировоззрение как систему взглядов на окружающую действительность, основанную на знаниях и навыках, полученных из информационного потока;

2) информационный стиль мышления или информационный менталитет как способность разносторонне рассматривать явление или событие, умение видеть вызвавшие его причины, а также возможные последствия; проявление адекватной реакции на новую информацию, умение разбираться в быстро изменяющейся информационной ситуации и верно оценивать складывающуюся обстановку с позиции рациональных, морально-этических и эстетических критериев;

3) владение информационно-коммуникационными технологиями и их применение в практической деятельности в качестве последовательности операций в сфере создания и распространения информации, таких как аналитико-синтетическая обработка информации; самостоятельная работа с разнообразными источниками информации с целью выбора необходимой информации; упорядочение и последующее оформление полученных данных и др.

Правильность действий будущего менеджера находится в зависимости от того, располагает ли он полной информацией об управляемом объекте, и чем сложнее объект, тем больший объём информации ему необходимо использовать в процессе управления. К одной из предпосылок ускорения развития управления относится своевременное получение всех видов информации. Вместе с тем возрастает роль самого менеджера, который на основе полученной информации готов к своевременному принятию ответственных решений в быстроменяющейся обстановке. Производительность управленческого труда менеджера зависит от полноты удовлетворения информационных потребностей руководителей в сфере планирования и прогнозирования, учёта и регулирования, финансовой деятельности и др.

Менеджеру в современном социуме необходимо владение технологиями информационной деятельности. Это

предполагает, что будущий специалист должен знать правила пользования информацией, знаниями и умениями на практике; уметь ориентироваться в источниках различной природы — устных, печатных и других; систематично и последовательно обрабатывать информацию, выбирать интересующие его данные среди большого объёма разнообразной информации; владеть навыками эффективного восприятия информации, помогающими ориентироваться в информационных потоках, усваивать и осознавать полученные знания; уметь применять в практической деятельности информацию, взятую из разных источников.

К новейшим информационным технологиям, применяемым в целях совершенствования управленческой деятельности и повышения эффективности, относят автоматизацию офисных операций. Распространёнными технологиями офисной автоматизации выступают электронная почта, текстовые процессоры, технологические возможности проведения телеконференций, факсимильная связь, автоматизированные рабочие места. Текстовый процессор, например, сокращает время на черновую подготовку, копирование и распечатку текста, его редактирование; распространение и сортировку по файлам текстов материалов. Электронная почта помогает избежать телефонной «некомпетентности», когда другой не имеет возможности быть на связи.

Проведение телеконференций осуществляется на основании телекоммуникационных технологий: телефонные линии, многоканальная, сотовая и спутниковая связь. Это даёт возможность личного общения на значительном расстоянии и экономит время, материальные ресурсы.

Значительные возможности для развития управленческой деятельности представлены в компьютерных информационных системах известных как системы поддержки принятия решений (СППР).

Большое значение среди современных информационных технологий имеют экспертные системы, предназначенные для подражания процессам мыслительной деятельности человека. Они способны производить вычислительные операции, делать выводы, опираясь на факты и заданные правила, что похоже на умозаключение человека. Эти системы могут использоваться при анализе различных проектов или определении характера чрезвычайных действий в ситуации землетрясения, наводнения, технологической катастрофы и других экстремальных условиях.

Квалифицированное применение современных информационных технологий способствует обеспечению качественной эффективности, количественной эффективности, рентабельности и экономичности управленческой деятельности.

Казначевская Г.Б. обозначает определённые требования к менеджеру, деятельность которого связана с информацией. К ним относятся:

1) Познавательные умения, заключающиеся в способности выделять главное в потоке информации, применять «свёрнутые» записи, такие как тезисы, заметки,

конспекты; в выявлении связей между явлениями; в формулировании гипотез, определении путей их проверки; в способности анализировать, синтезировать, обобщать полученные знания.

2) Проектировочные умения, отражающиеся в формулировке цели получения информации и осознании требований к деятельности менеджера в условиях современности; в формулировании целей деятельности с различными источниками информации; в прогнозировании результатов и приёмов достижения цели; в определении задач, темпа и ритма работы.

3) Конструктивные умения, проявляющиеся в выделении самого главного из потока информации; в цитировании, аннотировании, реферировании, рецензировании; в способности делать выводы и обобщать; в составлении плана или тезисов своих действий.

4) Коммуникативные умения, выражающиеся в формулировке вопросов по изучаемому явлению, информации; во внимательном восприятии устных сообщений и анализе их; в построении логически законченного мнения по изучаемому вопросу, заключению и выводам; в высказывании собственного отношения к прочитанному, формулировании и аргументировании своей оценки книги, статьи.

5) Организаторские умения, заключающиеся в организации контактов с другими людьми для достижения целей в сфере профессиональной деятельности; в развитии в процессе работы своих знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшей успешной деятельности; в организации, накопленной в процессе работы, информации таким образом, чтобы ею можно было воспользоваться [5, с. 218].

Следует также обратить внимание на сложности, которые возникают у менеджеров при получении информации:

— получение недостаточно полной и качественной информации в ситуации, где он не владеет специальными приёмами и методами сбора и анализа информации; информация сознательно или не сознательно искажена теми, кто её предоставил; у менеджера нет времени для работы с информацией; информационные потоки скрыты от руководителя вследствие влияния определённых стереотипов взаимоотношений. В данном случае следует овладеть этими методами с целью повышения своей квалификации.

— информация искажается из-за дистанции власти между менеджером и подчинённым. В этой ситуации помогают психологических приёмы, позволяющие сократить дистанцию посредством обращения с просьбой, подчёркивания значимости этого человека, а также использование специальных приёмов, способствующих повышению надёжности информации, таких, например, как получение информации из нескольких источников. Менеджеру необходимо верно построить приоритеты в реализации своего служебного времени, применяя методы рационализации найти это время.

Следует подчеркнуть сложность и интенсивность характера профессиональной деятельности менеджера как работника, занимающего управленческую должность и наделённого полномочиями решать поставленные задачи и принимать решения по определённым видам деятельности организации.

Следует также учесть тот факт, что менеджеры иногда не в достаточной мере применяют доступную информацию, несмотря на её первостепенное значение в процессе управления, так как менеджеры-управленцы оказываются сверхвовлечёнными в обилие информации и статистических данных. Следовательно, сама информация будет оставаться бесполезной, пока менеджер не предпримет действия к её осмыслению, оценке и реализации действий на её основе. Таким образом, менеджеру необходимо получать относительно систематизированную информацию, способствующую совершенствованию управленческой деятельности.

В отношении менеджера первостепенную важность имеют требования компетентности и высочайшего профессионализма. Он должен сочетать качества высококвал-

лифицированного специалиста, обладающего обширными знаниями, и организатора, эффективно выполняющего административные функции. В современных экономических условиях важно вносить изменения во взгляды на природу, роль, сущность и значимость профессиональной деятельности будущего менеджера-управленца. Сейчас на первом месте выступают самостоятельность, инициативность, предприимчивость, творческое мышление и готовность к разумному риску.

Таким образом, специфика профессиональной деятельности будущего специалиста-менеджера заключается в том, что разноплановые социальные, экономические и технические задачи он решает в основном организационно, оказывая влияние на людей, которым предстоит непосредственно решать такие задачи. В современном мире глобализация информационного пространства многократно усиливает значимость информационной компетентности будущего менеджера, так как управленческая деятельность требует умения в сжатые сроки принимать верные управленческие решения с учётом множества факторов.

#### Литература:

1. Астахова, Л. В. Информационное мировоззрение: понятие и уровни // Вестник ЧГАКИ. 2014. № 4 (40) с. 9–16.
2. Ахаян, А. А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся. — СПб.: Книжный Дом, 2008.
3. Воробьёва (Кюршунова) В. В. Становление информационной компетентности будущего учителя начальных классов. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Воробьёва (Кюршунова) — Петрозаводск, 2006.
4. Ишутина, Е. В. Динамика содержания информационной деятельности менеджера в историческом аспекте. / Эмиссия. Оффлайн. [Электронный ресурс]: Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) / 2009. — Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, ISSN 1997–8588 — Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2009/1347.htm>.
5. Казначевская, Г. Б. Менеджмент: Учебник для вузов. — М.: Высшее образование, 2005.
6. Кизик, О. А. Становление информационной компетентности учащихся в образовательном процессе профессионального лица. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Кизик — Петрозаводск, 2004.
7. Назаров, В. И. Возможности новых информационных технологий в социальной работе с разными группами молодёжи. / В. И. Назаров, Л. В. Куклина // Первая научно-практическая международная конференция «Новые социальные технологии в сфере работы с молодёжью и пожилыми людьми». — Иваново, 2003.
8. Приходько, О. В. Влияние информационной компетентности на уровень конкурентоспособности молодого специалиста / О. В. Приходько // Информационные технологии в образовании, науке и производстве: сборн. тр. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф., 28 июня — 2 июля 2010 г., Серпухов / под ред. Ю. А. Романенко, — 2010. — с. 387–389.
9. Смолянинова, О. Г. Развитие информационной и коммуникативной компетентности будущих учителей на основе использования мультимедиа-технологии / О. Г. Смолянинова // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Мат. 9-ой науч.-практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. — Красноярск, 2003.
10. Чеверева, С. А. Развитие содержания информационной подготовки в вузе будущего экономиста-менеджера АПК: Монография / С. А. Чеверева, В. И. Пугач. — Самара: СГПУ, 2008. — 172 с.



## Характеристика социальной самостоятельности студентов вуза

Донева Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова, Северо-Кавказский филиал (г. Минеральные Воды)

*Статья посвящена анализу термина социальная самостоятельность студентов вуза. В статье представлен краткий обзор показателей социальной самостоятельности как критерия рефлексивно-прогностического компонента социальной ответственности студентов вуза.*

**Ключевые слова:** ответственность, социальная ответственность, социальная самостоятельность, студенты вуза, профессиональное образование

На основании данных научных исследований, полученных в ходе теоретико-методологического анализа, можно утверждать о том, что в настоящий момент времени отсутствует общепризнанное определение понятия «самостоятельность». Так, авторы Платонов К.К. и Голубев Г.Г. самостоятельность рассматривают в виде способности действовать, не обращаясь за помощью других, вне зависимости от того, выполняется работа по собственной инициативе или по заданию руководителя [7, с. 121]. Якобсон П.М. считает, что самостоятельность личности заключается в том, что она способна определить свои действия и поступки, опираясь на свои собственные знания, убеждения и представления о поведении в определенных ситуациях [10, с. 44].

В нашем исследовании критерием рефлексивно-прогностического компонента социальной ответственности выступает социальная самостоятельность, выраженная в умении предвидеть и спрогнозировать человеком личные и социально значимые последствия своих действий, способности к рефлексии своего поведения, способности к эмпатии и определению характера атрибуции ответственности.

Понятие самостоятельности как одно из значимых качеств личности проявляется в умении устанавливать определенную цель и задачи, настойчиво и уверенно добиваться ее исполнения собственными силами, брать ответственность за выполнение своей деятельности, проявлять при этом инициативу не только в знакомых условиях, но и при изменении их, когда ситуация требует принятия нестандартных решений. Переживая полномочия самостоятельного принятия решений, личность неизбежно ощущает внутреннюю силу как ответственность.

Проявление социальной самостоятельности студента возможно при совпадении его личных потребностей и интересов с общественными, при условии восприятия общественно значимого им как значимого для него самого и присутствующей прочной аффективной сопереживающей связи с другими и обществом. При этом человек сознательно подчиняет им собственную волю и деятельность. Таким образом, в качестве значимого показателя социальной самостоятельности студентов вуза может выступать способность к эмпатии.

Следует учесть совокупность трех аспектов дефиниции «эмпатия», выражающихся в ясном и точном понимании

чувств, мыслей, потребностей людей, ценностном «вчувствовании» в происходящих событиях и надежной аффективной сопереживающей связи с другими. Эмпатия оказывает влияние на совместное коллективное действие, общие социальные эмоции, сплоченную общность группы, борьбу за справедливость, чувство социальной ответственности.

Эмпатия может рассматриваться в качестве предрасположенности личности к сопереживанию другому человеку, который нуждается в помощи. Большая склонность человека к сопереживанию обуславливает высокую степень его готовности к оказанию помощи в конкретной ситуации (Дж. Кок и др).

Способность предвидения последствий и прогноза перспектив своих собственных действий личностью для себя и для общества, выступающая показателем социальной самостоятельности и критерием рефлексивно-прогностического компонента социальной ответственности обучающихся, учитывает причинно-следственные связи между способами ролевого поведения и его последствиями для личности и окружающего ее социума.

Способность личности к рефлексии своих действий и поведения обозначаем как еще один показатель социальной самостоятельности социальной ответственности обучающихся в вузе, так как в качестве субъекта сознательной рефлексивной воли, человек может выступать в качестве самостоятельной, ответственной личности.

А.В. Карпов, В.В. Пономарева и др. рефлексии рассматривают в виде особого психического процесса, свойства личности, психического состояния и как специфическую способность субъекта [2, 6].

Применение навыков рефлексии студентом в жизни и деятельности способствует целенаправленному и осознанному регулированию своего социального поведения, произвольному управлению, контролю за его ходом. Самостоятельность при отсутствии опоры на рефлексии ведет к односторонней, импульсивной активности без учета объективных закономерностей социального развития.

Если студент свои цели осознает как невыполнимые и значительно превышающие его возможности, то его рефлексивные способности могут затруднять осуществление действий. При этом осознание себя личностью способной к деятельности, к достижению определенных целей способствует мобилизации воли. Адекватное представление

обучающихся в вузе о своих собственных возможностях для реализации своих волевых усилий и о границах их проявления, способствует более полной реализации поставленных целей и расширению свободы, а, следовательно, и ответственности.

Рожков М. И., Сапожникова Т. Н. рассматривают воспитание социальной ответственности молодежи в контексте экзистенциальной педагогики, с позиции рефлексивно-деятельностного подхода. При таком подходе в качестве цели выступает процесс воспитания свободной личности, обладающей внутренней свободой, осознающей себя хозяйкой своей судьбы и поступающей с учетом добровольно принятых морально-нравственных ценностей общества. В выборе способа поведения регулятором выступает рефлексивные способности личности. С точки зрения этого подхода развитие социальной ответственности студентов предполагает создание условий, которые будут способствовать интериоризации юношами и девушками ценностей социума и их использованию как морально-нравственного регулятора в ситуации личного жизненного выбора.

Рожков М. И. и Сапожникова Т. Н. в процессе воспитания социальной ответственности в юношеском возрасте основываются на следующих принципах:

— принцип «взаимной ответственности и ответственной взаимности» (А. С. Макаренко) включает сопряжение свободы взрослеющего человека и свободы педагога, при котором право выбора уравновешено осознанной ответственностью за свой выбор. Студенты должны понимать, что они отвечают за результаты деятельности коллектива — это проявление ответственной зависимости. Вместе с тем в их молодежном сообществе необходимо формирование нормы ответственности группы за каждого члена и каждого участника за группу, что представляет собой взаимную ответственность. Такая норма поведения способствует формированию мотивации ответственного поведения участников коллектива;

— принцип эмпатийного взаимодействия, предполагающий создание пространства события педагога и студента, при котором возможно формирование системы социально одобряемых ценностных ориентаций субъектов педагогического взаимодействия, расширение субъективного образа мира, освоение продуктивных способов взаимодействия с социумом;

— принцип социального закаливания предусматривает включение студентов в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативных воздействий социума, выработку определенных способов этого преодоления, приобретения социального иммунитета, устойчивости к стрессам, формирования рефлексивной позиции;

— принцип стимулирования нравственной самооценки деятельности и поступков, включающий сопоставление студентом своих действий с нравственными нормами и гуманистическими позициями. Такое сопоставление и есть моральное ядро, главный регулятор принятия им решений и совершения действий;

— принцип формирования достаточной компетенции предполагает стимулирование активности при взаимодействии студентов с социокультурной средой для обогащения их жизненного опыта и способности к рефлексии, связанных с ним переживаний. Результат такого взаимодействия предполагает сформированность социальной компетентности как совокупности духовно-нравственных ценностей личности, знаний о проблемах социальных отношений и умений осуществлять собственный личный социальный выбор;

— принцип дилеммности направлен на включение студентов в ситуации экзистенциального выбора с разными вариантами способов решения с целью создания ценностно-смысловой интеграции;

— принцип осознания последствий поступка, включающий педагогические действия, направленные на прогностическое понимание студентами изменений, которые произойдут в результате их действий или бездействия [8, с. 9–10].

Рассмотренные принципы позволяют определить их вклад в развитие социальной ответственности студентов вуза. Реализация этих принципов способствует формированию нового взгляда на организацию воспитательного процесса, при котором отсутствует доминирование внешних требований, угрозы наказания. Вместе с тем воспитательный процесс отличается добровольным и сознательным выполнением морально-нравственных норм, правил и обязательств, интериоризированных и влияющих на процесс жизненного самоопределения личности.

Внутренний характер атрибуции ответственности будет выступать следующим показателем социальной самостоятельности как составляющей социальной ответственности обучающихся в вузе. Пазина О. Е. считает, что социальная ответственность отражает степень осознания личностью и социумом способности и возможности быть в качестве причины изменений в самом себе [5, с. 32].

Теоретические исследования Р. Мак Малина, Г. Келли, Х. Хекхаузена и др. содержат условное деление людей согласно внешнего или внутреннего «локуса» атрибуции. Личности, обозначающие внутренние причины событий называются самобытными, самостоятельными, личностниками, а выделяющие внешние причины — обозначаются пешками, несамостоятельными, ситуационщиками [3, 4, 9].

При условии, когда человек сознательно считает, что он и есть причина событий своей жизни и деятельности, то от него можно требовать ответственного отношения. Поэтому существует корреляция между понятиями внутренний тип атрибуции, признание авторства и внутренний локус контроля. Именно внутренний тип атрибуции личности составляет основу ответственной диспозиции ее социального поведения, включает готовность дать ответ, убежденность в способности контроля событий своей жизни и деятельности.

Литература:

1. Донева, О.В. Критерии сформированности социальной ответственности студентов вуза // *Фундаментальные исследования*. — 2014. — № 3–3 — с. 580–584.
2. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. — М.: ИП РАН, 2000. — 283 с.
3. Келли, Г. Процесс казуальной атрибуции / Г. Келли // *Современная зарубежная социальная психология. Тексты*; под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — с. 127–137.
4. МакМаллин, Р. Практикум по когнитивной терапии: Пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 560 с.
5. Пазина, О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: дисс... канд. философ. наук. — Нижний Новгород, 2007. — 165 с.
6. Пономарева, В.В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: автореф. дис... канд. психол. наук / В.В. Пономарева. — Ярославль, 2000. — 18 с.
7. Платонов, К.К. Психология: учебное пособие / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. — М.: Высшая школа, 1977. — 247 с.
8. Рожков, М. И., Сапожникова, Т.Н. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи / М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова // *Ярославский педагогический вестник*. — 2012. — № 2 — Том II (Психолого-педагогические науки) — с. 7–11.
9. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен / Пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 240 с.
10. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. — М.: Просвещение, 1991. — 142 с.

## Формирование правовой культуры учащихся в процессе обучения биологии

Ефимова Елена Александровна, магистрант  
Самарский государственный социально-педагогический университет

*Статья посвящена формированию правовой культуры учащихся в процессе обучения биологии, которая рассматривается как способность учащихся к самостоятельному выбору способов поведения, стратегии, тактике и стилю деятельности, основанная на осознании ими собственных целей и средств их достижения на основе нормативных требований общества или входящих в ее состав социальных групп.*

**Ключевые слова:** правовая культура, правосознание, процесс обучения биологии

*The article is devoted to formation of legal culture of students in learning biology, which is regarded as the ability of students for independent choice of ways of behavior, strategy, tactics and style of activities based on the understanding of their own goals and means of achieving them on the basis of the normative demands of society or its constituent social groups.*

**Key words:** legal culture, legal consciousness, the process of learning biology

По мере того как общество пытается осуществить экономическое, социальное, политическое переустройство, расширить права и свободы своих граждан, становится все яснее, что успех этих преобразований зависит от того, насколько быстро и глубоко граждане России, и подрастающее поколение в особенности, осмыслят принципы демократии и права, насколько эти принципы укоренятся в сознании и будут востребованы в повседневной жизни.

Успешное развитие демократического общества с социально-ориентированной рыночной экономикой во многом зависит от становления открытого гражданского общества, обеспечения соблюдения прав и свобод человека, формирование качеств гражданина как активного,

свободного и ответственного субъекта и участника гражданских отношений. Формирование правовой культуры школьника невозможно без знания и неукоснительного соблюдения прав человека, уважения и признания их в качестве основополагающей ценности современной ступени развития цивилизации [5].

Сегодня субъекту предоставляется возможность свободно выбирать модель своего поведения [3]. Вот почему важно, чтобы в школе были сформированы устойчивые потребности правомерного поведения. Поэтому школьник должен самостоятельно определять цели и способы деятельности. Изучение вопросов права служит одним из способов повышения правовой активности и культуры

школьников, помогает им реально на практике осуществить перенос знаний на действие, поступок, правомерное поведение в обществе. Важно добиваться, чтобы у школьников сформировалось не только знание, уважение, соблюдение, но и понимание ценностей права, как в жизни всего государства, так и отдельного человека, формировалась правовая культура.

Целью является формирование у учащихся правосознания и обеспечение на этой основе сознательного и активного правомерного поведения.

Проблемой формирования правовой культуры занимались такие авторы как С. Н. Кожевников, А. Ф. Никитин, Е. А. Певцова, Я. В. Соколов и другие авторы в своих трудах по воспитанию правовой культуры школьников. В настоящее время имеются разные подходы в понимании правовой культуры и отсутствует единое определение термина «правовая культура» в трудах ученых.

Понять сущность правовой культуры, ее структуру помогли работы Е. В. Аграновской, Е. А. Зорченко, В. И. Каминской, Е. М. Гавриш, которые включают в структуру правовой культуры правосознание. Они полагают, что «правосознание школьников, являясь одной из форм общественного сознания и составным элементом правовой культуры, представляет собой совокупность взглядов, убеждений, настроений, эмоций, понимания ее роли в развитии общества, поэтому правосознание учащихся необходимо целенаправленно формировать» [1].

Целенаправленное формирование правовой культуры школьника является необходимым условием его личной безопасности, и ученик должен знать свои обязанности и права, чтобы обладать умением пользоваться ими в любой жизненной ситуации, где это необходимо [7].

Осуществление формирования правовой культуры лучше реализовывать по трем направлениям, которые соответствуют основным компонентам правовой культуры и являющиеся взаимосвязанными и взаимозависимыми:

- 1) интеллектуальное — правовые знания, умения и навыки, реализуемые в жизнедеятельности человека;
- 2) эмоционально-ценностное — нравственно-правовые ценности и взгляды, дающие возможность адекватно оценивать качество правовой жизни общества;
- 3) практическое — реализация правовых норм, социально-активная позиция в правоохранительной деятельности.

В процессе написания работы нами была изучена научно-методическая литература, проведено обобщение опыта и имеющихся ресурсов, что позволило выстроить систему работы по формированию правовой культуры учащихся в процессе обучения биологии, включающую такие компоненты как:

- учебная деятельность учащихся;
- внеурочная деятельность;
- воспитательное пространство.

Анализируя исследования, посвященные формированию правовой культуры учащихся в процессе обучения биологии, мы сделали вывод о том, что правовая культура

рассматривается как способность учащихся к самостоятельному выбору способов поведения, стратегии, тактике и стилю деятельности, основанных на осознании учащимся своих собственных целей, средств их достижения на основе нормативных требований общества или входящих в ее состав социальных групп (например, учебной, возрастной) и ответственность за принятое решение и последствия его реализации.

Основываясь на данный подход, мы разработали модель ученика, владеющего правовой культурой — это личность, являющаяся самоактуализирующейся, имеющая знания об обществе, его ценностях и целях; о правах, роли, ответственности человека; о роли, месте и ценности знаний (в том числе правовых) и т. д.

В процессе обучения биологии ученик формирует правовую культуру в таких направлениях как:

- формирование правовой культуры в экологических вопросах;
- отстаивание своих прав и прав других людей;
- постановка цели, выбор способов и средств деятельности или способов поведения на основе нормативных требований;
- грамотное и осознанное действие при столкновении с не правовыми реалиями внешнего мира.

Анализируя практику формирования правовой культуры учащихся школы на уроках биологии, мы установили, что её основным компонентом является осознанность. Её формирование происходит в процессе обучения учащихся критическому мышлению, которое можно охарактеризовать обоснованностью, контролируемостью и целенаправленностью. Кроме того, является оценивающим, анализирующим и проблематизирующим, что обеспечивает переход от преимущественно нерелексивного использования знаний в жизнедеятельности человека (в том числе, учебной и внеурочной) к осознанному овладению ими.

Педагогами школ стали активно применяться новые нетрадиционные приемы обучения, например, заметки на полях, синквейн, составление вопросов, чтение с остановками, коллективный вердикт, учимся вместе, двойной дневник, шесть шляп мышления (Эдвард де Боне), кластер и т. д. Употребление данных приемов зависит от задачи учителя на различных стадиях формирования правовой культуры учащихся, которые базируются с учетом логики критического мышления [2].

Показателями успешности формирования правовой культуры у учащихся в результате реализации описанных приемов становится их умение ставить цель, выбирать способы и средства собственной деятельности (или одноклассников), умение её анализа и оценки, исходя из разработанных ими критериев. Учащиеся начинают соотносить свое поведение на уроке и вне урока с правилами школьной жизни, правилами работы в группе. Возникающие конфликты решаются на основе общепризнанных норм [4]. Кроме того, учащиеся умеют обосновывать и высказывать свою точку зрения, у них вырабатывается

навык внимания к точке зрения другого человека (к источнику информации) и спокойного отказа от своей точки зрения, если она недостаточно аргументирована или аргументы, подкрепляющие ее, оказались несостоятельными.

Литература:

1. Гавриш, Е. М. Правосознание как элемент правовой культуры школьников. — Педагогическое образование в России. — 2012. — № 2.
2. Ивлиева, Л. Г. Внеклассные мероприятия по гражданско — правовому воспитанию школьников: практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2006. — 248 с.
3. Кольванова, Л. А., Носова Т. М. Инклюзивное биоэкологическое образование в аспекте модернизации профессиональной подготовки студентов колледжа. В сборнике: Модернизация естественнонаучного образования: методика преподавания и практическое применение сборник статей IV Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию естественно-географического факультета ФГБОУ ВПО ПГСГА. Самара, 2014. с. 98—104.
4. Никишов, А. И. Методика обучения биологии в школе. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2014. — 158 с.
5. Степанова, Е. С. Средства оценивания качества профессиональной подготовки учителя географии (на примере тестирования)//диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Поволжская государственная социально-гуманитарная академия. Самара, 2011
6. Kolyvanova, L. A. Practice-oriented activities as a basis for creation of safe living of students with deprivation of view at the medical college. Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 12. с. 11—13.

## About innovative methods of teaching English at schools

Jumayeva Sad barg Miralimovna, Teacher  
Uzbekistan state world languages university, Tashkent

*In article there are considered about innovative methods of teaching English at schools. The progress and principle changes of the methods of the study of the language, certainly, are connected with novation in the field of psychologies of the personalities and groups. As well as there is analyzed the old and new methods of the foreign language teaching.*

**Key words:** *methods, methods of teaching, fundamental methods, classical approach, lingua-cultural method, communicative approach*

## Об инновационных методах преподавания английского языка в школах

*В статье рассмотрены инновационные методы преподавания английского языка в средних школах. Прогресс и принципиальные изменения методов изучения языка, конечно же, связаны с новациями в области психологии личностей и групп. Также анализируются старые и новые методы преподавания иностранного языка.*

**Ключевые слова:** *методы, методы обучения, классический подход, лингвокультурный метод, коммуникативный подход*

At the end of the XX century in Uzbekistan there was a «revolution» in the methods of teaching English. Previously, all without the rest were given priorities grammar, almost mechanical mastery of vocabulary, reading, and literary translation. Now in order to achieve high social status requires a lot of diligence, perseverance and daily work. Unexpectedly foreign language teachers at the center of public attention: the legions of experts in various fields of science, culture, business, technology, and all other areas of human

activity demanded the immediate teaching of foreign languages as an instrument of production.

They are not interested in theory or history of language — foreign languages, especially English — they need only functional for use in different spheres of society as a means of communicating with real people from other countries.

Progress and fundamental changes of language learning methods, undoubtedly related to the innovations in the field of personality psychology and group. Who felt a noticeable

change in the minds of people and the development of new ways of thinking: there is proclaimed the need for self-actualization and self-realization. The psychological factor of learning foreign languages promoted to leading positions. The authenticity of the communication, the weighted requirements and claims, mutual benefit, respect for the freedom of others — this is a set of unwritten rules build constructive relations in the system «teacher-pupil» It really is the oldest and most traditional method, on a fundamental technique seriously rely language universities. Translator is never confident in their knowledge of a foreign language, he understands the unpredictability arising speech situations. Catching up on classical technique, the students not only to operate a wide variety of lexical formations, but also learn to see the world through the eyes of «native speaker» — a language carrier.

In this regard, there are transformed several classic approach to the study of a foreign language, but the immutable principles of the «classics» of language techniques are preserved. Sometimes they are used extensively in schools and other educational areas. Classic course is aimed at students of all ages and most often involves the study of language «from zero». The teacher's tasks include the traditional, but important aspects of pronunciation performances, forming a grammatical base, elimination of psychological and linguistic barriers to communication. «Classic» has not changed the goals, but the methods, due to the new approach, already others.

At the heart of the classical approach there is the understanding of language as a real and proper means of communication, which means that all components of language — spoken and written language, listening, etc. for developing students systematically and harmoniously. Classical method partly makes language an end in itself, but it cannot be considered a disadvantage. This integrated approach is aimed in the first place, the fact to develop the students' ability to understand and create it.

The technique involves exercises with Uzbek teachers, but such an order (though not quite «fashionable») cannot be considered a minus: a teacher who is not a native speaker, has the ability to analyze and compare two linguistic systems, to compare the structure, communicate better, to explain the rules of grammar, to prevent possible errors. Universal enthusiasm for foreign specialists — a temporary phenomenon, because the Western world has appreciated bilingualism a priority (possession of two languages). The most valuable in the world today are the teachers, the ability to think in the context of the two cultures and to convey to students the appropriate range of knowledge.

Linguo-sociocultural method is one of the most serious and comprehensive methods for the study of a foreign language — involving an appeal to such a component, as a social and cultural environment. Proponents of this method are strongly believed that language loses life when teachers and students aim to acquire a «lifeless» lexical and grammatical forms. Someone remarked that «personality — is the product of culture». Language — too. (3, p. 78) And it con-

vincingly confirms our language mistakes. Learning English is grammatically correct to use the expression of The Queen and Her relatives, but the Briton could hardly understand what is meant by The Royal Family; or, for example, a phrase, a hero — spokesman of the ideas of the author has been translated sentence «The hero is the loudspeaker of the author» («the speaker of the author») and ideally wanted to use «mouthpiece».

Such oddities are quite common. Referring to the finer matter: for example, if our compatriot, surfactants know the language, the difference between the expressions «Don't you want to go?» and «Would you like to go?» not very large, then for the British, it is fundamental, because first he did not accept as the best tone. Habitual for our business communication «What issues are you interested in?» often translated as «What problems are you interested in?», not taking into account that in the English word «problems» is steadily negative connotation. That's right, this question will be heard: «What issues are you interested in.

Most of the methods initially allow such «mistakes», writing off them to «unawareness of the country». But at the present stage, when interest in certain cultures and nations constantly increasing, similar errors have unforgivable. Linguo-sociocultural method takes into account the simple fact that 52% of the errors committed under the influence of the native language, and 44% lie within studied. Before watching over the correctness of speech; now, in addition, it seeks to improve its meaningfulness.

What is important here is the meaning of transmitted information that is the communicative level, because in any case, the ultimate goal of communication — be understood.

Linguo-sociocultural method involves two aspects of communication — linguistic and cross-cultural. Our lexicon added a new word bicultural — people easily orient themselves in national characteristics, history, culture and customs of the two countries, civilizations. For the student of language high school is not so much a high level of reading, writing, translation (although this is not excluded), and «Linguo-sociocultural competence» — the ability to «dissect» the language of culture under the microscope.

Scientists of classics in particular Ozhegov understood language as «an instrument of communication, exchange of ideas and mutual understanding of people in society». Dahl considered to the language easier — as «the combination of all the words of the people and the faithful of their combination, to transmit their thoughts» (2, p. 34).

Today, the language is «not only vocabulary, but also the way a person to express themselves». It is used for «purposes of communication and is able to express the totality of human knowledge and ideas about the world». In the West, the language is understood as a «communication system», which consists of some fragments and a set of rules that are used for the purpose of communication. A very important difference between the western linguistic thinking — understanding of the language, not only in connection with the definition of the state, but also with a certain part of the country, the area, etc.

In this approach, a language goes hand in hand with the culture of the country, the region, that is, the ideas, the customs of a certain group of people, society. Sometimes the culture of society itself is understood, civilization.

We believe that the definition of supporters of linguo-sociocultural method does not exaggerate the strength and importance of language in the modern world. In their view, the language — «a powerful social instrument forming the human flow in the ethnic group that forms the nation through the storage and transmission of culture, traditions and social consciousness of the verbal complex. With this approach to the language of intercultural communication especially «the adequate understanding of the two interlocutors or people exchanging information belonging to different national cultures». Then their language becomes a» sign of belonging to a certain of its carriers to the society». (1, p. 169)

Linguo-sociocultural method combines linguistic structure (grammar, vocabulary, etc.) with extra linguistic factors. Then, at the intersection of philosophy on a national scale

and the language, that is a kind of thought process (let's not forget that the person belongs to the same country, which thinks in the language), is born the rich world of language, of which he wrote the linguist Wilhelm von Humboldt «through language diversity offers a wealth of the world for us and the diversity of what we know it»...linguo-sociocultural technique is based on the following axiom: «socio-cultural structures underlie linguistic structures». We know the world by thinking in a particular cultural field, and use language to express their experiences, opinions, emotions and perception.

The purpose of learning the language with the help of this method is facilitating and understanding of the interlocutor, the formation of perception on an intuitive level. Therefore, every student who has chosen such an organic and holistic approach is to treat language as a mirror, which reflects the geography, climate, and history of the people, their living conditions, traditions, and way of life, everyday behavior, and creativity.

#### References:

1. Galskova N. D., Modern methods of teaching foreign languages. M: 2000.
2. Milrud R. P., Maximova I. R., Modern design principles of communicative teaching. // Foreign languages at school, № 4, 2000.
3. Pavlov I. Y., Methodology of teaching foreign languages lectures in English): Review of modern teaching methods — 2nd ed., St. Petersburg. Univ., 2003.

## Формирование речевого дыхания у дошкольников 5–7 лет с речевыми нарушениями посредством использования логопедических игр и дыхательных упражнений в системе работы «учитель-логопед — ребенок — родитель»

Земляченко Марина Владимировна, учитель-логопед высшей категории  
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 85 «Красная Шапочка» г. Белгорода

*В статье раскрывается понятие «дыхание», что оно собой представляет, о работе учителя-логопеда по формированию речевого дыхания у детей с речевыми нарушениями.*

**Ключевые слова:** виды дыхания, логопедические игры, упражнения для формирования воздушной струи

Дыхание является одной из важных функций жизнеобеспечения человека. Правильное дыхание важно для развития речи, так как дыхательная система — это энергетическая база для речевой системы. Источником образования звуков речи является воздушная струя, выходящая из легких через гортань, глотку, полость рта или носа наружу. Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование, создает условия для поддержания нормальной громкости речи, четкого соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности.

Воздушная струя является энергетической основой звука, слога, слова, фразы. Без сильной длительной воз-

душной струи нарушается не только звукопроизношение, но и общее звучание речи: речь «взахлёб», не проговаривание окончаний слов, «смазанность» конца фразы. Развитие речевого дыхания — один из первых и очень важных этапов коррекционного воздействия на дошкольников с речевыми нарушениями.

В настоящее время одной из актуальных задач специальной педагогики является повышение эффективности процесса коррекции нарушений языкового и речевого развития у детей старшего дошкольного возраста, просветительская работа с родителями. Своевременное проведение коррекционной работы с детьми-логопатами, тесное сотрудничество с родителями позволит устранить причины

потенциальной неуспеваемости детей в школе и снизить риск их дезадаптации в новых социальных условиях. Все это говорит о важности и значимости работы учителя-логопеда по формированию у дошкольников с речевыми нарушениями правильного речевого дыхания.

Речевое дыхание — основа звучащей речи, источник образования звуков, голоса. Хорошо поставленное дыхание обеспечивает ясную дикцию и четкое произношение звуков. Формирование речевого дыхания зависит от правильного функционирования физиологического дыхания. Оно отличается от речевого тем, что в процессе высказывания после вдоха, который чаще всего осуществляется одновременно через рот и нос, следует пауза, а затем плавный выдох (при физиологическом дыхании после вдоха сразу следует выдох, а потом пауза). Речевое дыхание осуществляется произвольно, неречевое — автоматически. При речевом дыхании выдох в зависимости от содержания высказывания может быть то короче, то длиннее; вдох осуществляется одним импульсом, выдох — несколькими и постоянно меняется по своей силе.

Чтобы научить ребёнка владеть голосом, надо научить его правильно дышать: и та и другая функция выполняются одними и теми же органами. Правильное дыхание — это короткий глубокий вдох и плавный, экономный выдох. Такое выполнение движений представляет трудность для детей, у которых имеются речевые нарушения. С ними необходимо планомерно работать над формированием речевого дыхания, начиная с лёгких дыхательных упражнений, переходя к более сложным. Логопедическая практика показывает, что речевые нарушения у детей дошкольного возраста становятся все более сложными.

В норме речевое дыхание окончательно формируется у детей к 10-летнему возрасту произвольно. Речевое дыхание у таких детей развивается по мере становления речевой функции.

Физиологическое дыхание дошкольников с речевыми нарушениями имеет свои особенности:

- дыхание поверхностное, верхнеберберного типа;
- ритм дыхания неустойчив, легко нарушается при физической и эмоциональной нагрузке;
- объем легких существенно ниже возрастной нормы.

Соответственно, речевое дыхание у таких детей развивается патологически. В процессе речевого высказывания у них отмечается следующее:

- задержки дыхания;
- судорожные сокращения мышц диафрагмы и грудной клетки;
- дополнительные вдохи.

Процесс формирования речевого дыхания осуществляется на основе междисциплинарного подхода, позволяющего в комплексе решать логопедические, педагогические, психологические, медицинские вопросы, обеспечивающего закономерные связи в использовании нетрадиционных методов. Игнорирование хотя бы одного из них неизбежно приводит к дефицитности других и снижению качества логопедической работы с детьми в целом.

А. Р. Лурия, Н. М. Сеченов, И. А. Сикорский различают три способа дыхания:

- верхнее дыхание (ключичное);
- среднее дыхание (грудное и реберное, или межреберное);
- нижнее дыхание (брюшное, или глубокое, или диафрагмальное).

Установлено, что наиболее правильным, удобным для речи является диафрагмальное, или еще его называют диафрагмально-реберное, дыхание, когда вдох и выдох совершаются при участии диафрагмы и межреберных мышц. Активна нижняя, самая емкая часть легких. Верхние отделы грудной клетки, а также плечи практически остаются неподвижными.

Для каждого возраста имеются свои показатели произнесения определенного количества слов на выдохе.

Возраст ребенка	Количество слов на выдохе в норме	Длительность коррекционной деятельности по формированию речевого дыхания
2–3 года	2–3 слова	2–3 мин.
3–4 года	3–5 слов	3–4 мин.
4–6 лет	4–6 слов	4–6 мин.
6–7 лет	5–7 слов	5–7 мин.

Речевое дыхание у дошкольников 5–7 лет с речевыми нарушениями характеризуется:

- малым объемом легких;
- слабой дыхательной мускулатурой;
- слабым вдохом и выдохом, что ведет к тихой, едва слышной речи (часто наблюдается у физически слабых детей, а также у робких, стеснительных);
- неэкономным и неравномерным распределением выдыхаемого воздуха (в результате этого дошкольник иногда выдыхает весь запас воздуха на первом слоге и

затем договаривает фразу или слово шепотом, нередко из-за этого он не договаривает конец слова или фразы);

- неумелым распределением дыхания по словам (ребенок вдыхает в середине слова (мы с мамой пой — (вдох) — дем гулять);
- торопливым произнесением фраз без перерыва и на вдохе, с «захлебыванием»;
- слабым выдохом или неправильно направленной выдыхаемой воздушной струей, которая, в свою очередь, приводит к искажению звуков.



Правильно сформированное речевое дыхание у дошкольников, нуждающихся в логопедической помощи, обеспечивает быстрое усвоение звуков, способно изменять силу их звучания, помогает соблюдать паузы, сохранять плавность речи, менять громкость, использовать речевую мелодику. Учитель-логопед, проводя коррекционно-развивающую деятельность по формированию речевого дыхания у дошкольников 5–7 лет с речевыми нарушениями, тесно сотрудничает с родителями и воспитателями. Родители следят за дыханием своих детей и контролируют его.

Рекомендации по выполнению дыхательной гимнастики:

- проводить дыхательные упражнения в хорошо проветренном помещении или при открытой форточке;
- коррекционно-развивающую деятельность проводить до еды;
- заниматься в свободной, не стесняющей движения одежде;
- воздух необходимо набирать через нос, плечи не поднимать;
- выдох должен быть длительным, плавным;
- необходимо следить, чтобы не надувались щеки (на начальном этапе можно прижимать их ладонями);
- в процессе речевого дыхания не напрягать мышцы в области шеи, рук, груди, живота;
- дыхательные упражнения можно выполнять как в положении сидя, так и стоя;
- достаточно трех-пяти повторений. Многократное выполнение дыхательных упражнений может привести к гипервентиляции!

Наступление гипервентиляции можно определить по следующим признакам:

- дозировать количество и темп проведения упражнений;
- после выдоха перед новым вдохом сделать паузу на 2–3 секунды.

Работа по формированию правильного речевого дыхания проводится проектом в определённой последовательности:

1 этап: формирование диафрагмального дыхания (упражнение «Удержи игрушку»). Дети, лёжа на ковре, глубоко вдыхают — при этом животик надувается, затем выдыхают — животик втягивается).

2 этап: обучение детей умению дифференцировать вдох и выдох через нос и рот (по схеме), сидя, стоя рука на животике.

3 этап: формируем целенаправленную воздушную струю, вырабатываем сильный плавный удлинённый выдох. Для развития дыхания ребенка используются дыхательные игры: сдувать снежинки, бумажки, пушинки со стола, с руки; дуть на легкие шарики, карандаши, свечи, на плавающих в тазу уточек, корабликов, на всевозможные вертушки; надувать надувные игрушки, воздушные шары, пускать мыльные пузыри; поддувать вверх пушинку, ватку.

4 этап: развитие таких качеств дыхания, как сила, продолжительность, постепенность и целенаправленность. Регуляция дыхательного ритма. Начинать с пропевания гласных звуков:

- На выдохе один звук (а, у, о)
- На выдохе два звука (ау, уа)
- Проговаривание на одном выдохе слова, простого предложения (Это кукла. Это собака.)
- Постепенно удлиняем фразу, добавляя новые слова.

Развитие и воспитание речевого дыхания тесным образом связаны с развитием и воспитанием голоса. Многие упражнения по развитию речевого дыхания (например, «Покажи, как гудит паровоз», «Как плачет малыш» и другие развивают и голос. Игровые упражнения для развития голоса проводятся на хорошо знакомых детям звукоподражаниях: вою волка — у-у-у-у, ауканью в лесу — ау-ау-ау.

Выполнение дыхательных упражнений в игровой форме вызывает у ребенка положительный эмоциональный настрой, снимает напряжение и способствует формированию практических умений. Ребенок, занимаясь дыхательной гимнастикой, попадет в особый микромир сказок, песен, игр, стихов.

Формирование правильного речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста позволяет:

1. Сократить время для постановки и автоматизации речевых звуков.
2. Увеличить количество произнесенных слов на выдохе.
3. Выработать четкую и внятную речь.
4. Достичь координации дыхания, речи и движений.
5. Повысить эффективность коррекции звукопроизношения.

#### Литература:

1. Гуськова, А. А. Развитие речевого дыхания детей 3–7 лет. — М.: ТЦ Сфера, 2011.
2. Кривилева, Т. А. Методическая разработка: Здоровьесберегающие технологии на логопедических занятиях. <http://nsportal.ru/detskii-sad>
3. Щетинин, М. Н. Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. — М.: Метафора, 2007.

## Особенности морально-этической ориентации детей младшего школьного возраста из благополучных и неблагополучных семей

Калягина Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент;  
Антусенко Ольга Михайловна, магистрант  
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

*В статье анализируются особенности морально — этической ориентации детей младшего школьного возраста из благополучных и неблагополучных семей, и на основе результатов исследования и теоретического анализа литературы обосновывается ее актуальность.*

**Ключевые слова:** морально-этическая ориентация, младший школьный возраст, благополучная семья, неблагополучная семья

Проблемы нравственности и морали на протяжении очень долгого времени находились в центре человеческих размышлений. Потому как любое высокоразвитое общество хотело бы видеть людей добрыми, отзывчивыми и заботливыми.

Анализ литературы показал, что проблемой морально — этической ориентации занимались многие авторы: Л. Колберг, Э. Туриель, Л. И. Божович, Н. И. Болдырев, Т. В. Морозова, В. А. Караковский и другие. Понятие «морально — этическая ориентация» трактуется как ориентация на выполнение моральных норм; способность к решению моральных проблем на основе децентрации; оценка своих поступков.

Э. Туриель выделяет три вида моральных норм: моральные, конвенциональные и персональные. Моральные нормы — вид норм, выполняющих функцию регуляции морально-нравственных отношений между людьми. Конвенциональные — это стандартные нормы поведения в обществе. Сюда могут входить правила поведения в школе, требования к внешнему виду, этикет. И персональные — те нормы, которые охватывают индивидуальные предпочтения человека. Они предполагают семейные правила, режим дня.

В настоящее время вопрос морального развития и нравственного воспитания имеют решающее значение.

К. Д. Ушинский отмечает, что влияние нравственности выступает как основная задача воспитания. Нравственность рассматривается как составная часть комплексного подхода к воспитанию личности школьника. Формирование нравственности является переводом моральных норм, требований и правил в навыки, умения, знания, привычки поведения личности. По мнению И. Ф. Харламова, понятие нравственности формируется на основании «нравов» [3, с. 81].

И. П. Подласый понятие нравственного воспитания рассматривает как систематическое и целенаправленное воздействие на чувства, сознание и поведение школьников для формирования у них нравственных качеств, которые соответствуют требованиям общественной морали [2, с. 261].

Младший школьный возраст охватывает период жизни от 6–7 до 10–11 лет и определяется важнейшим об-

стоятельством в жизни ребенка — его поступлением в школу [1, с. 56]. Это период интенсивного психического и физического развития.

Младший школьный возраст является таким периодом, в котором происходит активная социализация личности. Поэтому изучение содержания морально — этической ориентации важно в этом возрасте. Попав в школу, младший школьник включается в коллективную деятельность, где и осуществляется усвоение моральных норм и правил, которые регулируют взаимоотношения со сверстниками и учителем. Формирование нравственности происходит на всех уроках, где главная роль принадлежит учителю. Ведь именно он отчасти развивает личность ученика с помощью художественных произведений, личного примера, проблемных ситуаций и многого другого.

Однако на формирование у младших школьников моральных норм и нравственных ценностей оказывает не только человеческий фактор. Одним из важных условий рассматривается учет нравственного содержания учебных предметов и учебного плана. Именно они создают определенный тип мышления и сознания учащихся. А также развивают мировоззрение, гражданскую позицию ученика, и его отношение к миру в целом.

Психологи считают, что именно в младшем школьном возрасте возрастает чувствительность к усвоению социальных норм и правил, что играет важную роль в том, чтобы заложить нравственную основу в развитие личности ребенка.

В младшем школьном возрасте преобладает важная тенденция «отвечать ожиданиям других». Ребенок старается вести себя правильно для того, чтобы окружающие вокруг думали о нем хорошо. Таким образом происходит формирование моральных чувств и морального сознания ребенка.

Цель нашего исследования: изучить и выявить особенности морально-этической ориентации детей младшего школьного возраста из благополучных и неблагополучных семей.

С целью выявления особенностей морально-этической ориентации детей младшего школьного возраста из благополучных и неблагополучных семей были выбраны следующие методики:

1) Анкета «Оцени поступок» (Дифференциация конвенциональных и моральных норм по Э. Туриелю в модификации Е. А. Кургановой и О. А. Карабановой).

2) Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н. В. Кулешовой.

По результатам анкеты «Оцени поступок», проведенной с детьми из благополучных семей было выявлено, что 3 человека (14 %) имеют низкий уровень, характеризующийся недопустимостью нарушения конвенциональных норм. 4 человека (18 %) имеют средний уровень, когда недопустимость нарушения конвенциональных и моральных норм одинакова. 15 человек (68 %) показали высокий уровень, характеризующийся недопустимостью нарушения моральных норм.

У детей же из неблагополучных семей было выявлено, что 5 человек (62 %) имеют низкий уровень, характеризующийся недопустимостью нарушения конвенциональных норм. 2 человека (25 %) имеют средний уровень, когда недопустимость нарушения конвенциональных и моральных норм одинакова. 1 человек (13 %) показали высокий уровень, характеризующийся недопустимостью нарушения моральных норм.

Для диагностики нравственных представлений детей младшего школьного возраста была использована методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н. В. Кулешовой.

У детей из благополучных семей получилось, что большинство, а это 3 человека (14 %) имеют высокий уровень.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением ориентироваться на интересы и потребности других людей. Средний уровень выявлен у 5 человек (24 %). Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако они чаще всего стремятся к реализации собственных интересов с учетом интересов других. И низкий уровень был выявлен у 14 человек (63 %). Такие школьники посещают школу неохотно, стремятся к реализации собственных интересов без учета интересов других, предпочитают уходить от ответственности, нравственные нормы усваивают с трудом.

У детей из неблагополучных семей выявлено, что 2 человека (25 %) имеют высокий уровень. Средний уровень выявлен у 2 человек (25 %). И низкий уровень был выявлен у 4 человек (50 %).

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, существуют особенности морально — этической ориентации детей младшего школьного возраста из благополучных и неблагополучных семей.

Можно сделать вывод о том, что у детей младшего школьного возраста из благополучных семей уровень нравственных представлений высокий по сравнению с детьми из неблагополучных семей, у которых уровень нравственных представлений низкий. Для детей из благополучных семей недопустимо нарушение общепринятых норм и правил. Скорее всего, это связано с социальной ситуацией, воспитанием в семье, а также собственными представлениями учащихся о нормах морали и нравственности.

#### Литература:

1. Божович, Л. И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе. — М.: 2000. — 342 с.
2. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы. — М.: 2008. — 474 с.
3. Ушинский, К. Д.. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1988. — 414 с.

## Особенности познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Калягина Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент;

Валова Ольга Владимировна, магистрант

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

На сегодняшний день актуальной является проблема развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов играет важную роль в развитии личности в целом и представляет огромное значение для ребенка-дошкольника, так как степень сформированности данных процессов в значительной степени определяет успешность в дальнейшей учебной деятельности.

Проблема особенностей познавательного развития, создания условий, эффективно влияющих на формирование познавательной активности детей до-

школьного возраста, на протяжении многих лет занимает одно из ведущих мест в педагогических и психологических исследованиях. К данной проблеме обращались многие педагоги и психологи прошлого, как зарубежные (Д. Болдуин, Д. Брунер, К. Бюлер, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, В. Штерн и др.), так и отечественные (П. П. Блонский, В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, Е. И. Конради, А. А. Смирнов и др.). В настоящее время возрастная психология располагает обширными и разносторонними сведениями о состоянии и динамике познавательных процессов у детей.

Наряду с вышеуказанной проблемой, на современном этапе развития педагогической теории и практики, особое внимание уделяется переосмыслению концептуальных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, совершенствованию содержания их обучения в целях повышения эффективности коррекционного воздействия (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина и др.).

Одним из условий осуществления данного процесса является учет возрастных закономерностей и специфических особенностей развития детей с различными отклонениями в развитии. Исследователями в области коррекционной педагогики отмечается, что среди детей с особыми образовательными потребностями большую группу составляют дети с речевыми нарушениями, среди которых выделяются дети с общим недоразвитием речи. Детям данной категории следует обеспечивать максимально возможный уровень психического развития, выявление и учет индивидуально-психологических особенностей с целью использования всех их потенциальных возможностей, а также разработку и внедрение коррекционно-развивающих технологий, направленных на полноценное формирование и развитие всех видов деятельности (Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, Е.Л. Черкасова).

Для разработки и реализации коррекционно-педагогической работы по развитию познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня главными задачами является учет возрастных и характерологических особенностей детей данной категории.

С целью выявления особенностей познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, нами проведено исследование на базе частного дошкольного образовательного учреждения «Сибирячок» города Абакана. В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

При проведении исследования использовались следующие эмпирические методики: оценка переключения и распределения внимания «Проставь значки» (автор Р.С. Немов), исследование восприятия цвета, формы, величины «Разложи по цвету, форме, величине» (авторы М.М. Семаго, Н.Я. Семаго), исследование памяти «Запоминание 10 слов», «Запоминание 10 картинок»

(автор А.Р. Лурия), исследование мышления «Четвёртый лишний» (автор Н.Л. Белопольская).

Исследовав у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня такие психические процессы как внимание, восприятие, память и мышление, мы выявили следующие особенности познавательных процессов у детей данной категории:

— 35% детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, принявших участие в исследовании находятся на низком уровне оценки переключения и распределения внимания;

— 55% детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня находятся на среднем уровне восприятия цвета, формы и величины;

— 50% детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеют низкую способность к произвольному запоминанию на слух;

— 45% детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня имеют недостаточный объем произвольной зрительной памяти (низкий уровень памяти);

— 60% детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня находятся на среднем уровне наглядно-образного мышления;

— 50% детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня находятся на среднем уровне наглядно-действенного мышления;

Результаты, полученные в ходе проведения исследования, свидетельствуют о том, что требуется разработка коррекционно-развивающей программы по развитию познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Считаем, что в данной работе важно учитывать специфическое отставание в формировании познавательной активности, которое складывается у детей под влиянием речевого дефекта, сужения контактов с окружающими, и их причины.

С целью развития познавательных процессов необходимо организовать познавательную деятельность так, чтобы сделать процесс познания эмоционально насыщенным, а также помнить, что показателями активной мыслительной деятельности являются способность относительно долго проявлять интерес к проблеме и наличие интереса к педагогической задаче и процессу её решения.

#### Литература:

1. Белопольская, Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. Изд. 3-е, стереотип. — М., 2009. — 50 с.
2. Годовикова, Д.Б. Общение и познавательная активность у дошкольников // Вопросы психологии. — 2004. — № 1. — с. 34.
3. Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов [Текст] / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп. — СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. — 144 с.
4. Широкова, Г.А., Жадько, Е.Г. Практикум детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадько; — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. — 320 с.
5. Филичева, Т.В., Чиркина, Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специализированного детского сада [Текст] / Т.В. Филичева, Г.В. Чиркина. — М., 2007. — 100 с.

## Сущность и содержания понятия «живописное восприятие»

Клетнова Валерия Андреевна, студент  
Тольяттинский государственный университет

Понимание основных законов функционирования живописного восприятия возможно лишь в том случае, когда изучены психологические механизмы восприятия.

Восприятие — уровень познания окружающей действительности, который следует за ощущением. Восприятие как процесс осуществляется совместно с ощущением, если в результате ощущения человек получает информацию о свойствах и качествах предмета или явления, то в процессе восприятия человек получает целостный образ. Если рассматривать данный факт с литературной точки зрения, то можно говорить, что ощущение отвечает на вопрос «какое явление, ситуация, предмет?», а восприятие отвечает на вопрос «что это за явление, ситуация, предмет?» [1].

Наивысшей ступенью в творческой деятельности можно назвать художественное восприятие, которое характеризуется как процесс, обусловленный характерными чертами и свойствами, направленный на субъект воспринимающий художественное произведение и способствующий получению эмоционального отклика. В процессе художественного восприятия участвуют два субъекта, это зритель и автор, в процессе восприятия зритель выявляет заложенную автором идею и считывает цельный образ [2]. В случае прочтения зрителем мыслей и сюжетной идеи автора, можно говорить о положительном отклике художественного восприятия, в противном случае восприятие сталкивается с проблемой визуального языка. Таким образом можно судить о том, что настолько тонкие материи как воплощение художественного образа и его художественное восприятие зрителем является наивысшей формой познавательной деятельности, и осуществить ее может только человек. В результате хочется выделить, что в данной познавательной деятельности упор ставится на духовной и эмоциональной составляющей.

Весь процесс художественного восприятия можно разделить на: линейное, цветовое, колористическое, объемное, пластическое и живописное и т. д. [3]. Конечно, рассматривая различные виды художественного восприятия нельзя говорить о их существовании каждого в отдельности, они существуют в единстве и синтезе. В случае если один из аспектов начинает доминировать в той или иной ситуации, то можно судить о наличии определённого типа восприятия. Ученые Н. Ю. Виргилис, и В. И. Зинченко отмечают, что у творческого человека, будь то художник, музыкант или поэт одновременно может быть сформировано несколько типов восприятия [4].

Восприятие с точки зрения искусства может рассматриваться с двух точек зрения. Во-первых, восприятие

может рассматриваться как процесс видения реальности, тогда мы говорим о художественном восприятии реальности. Данный процесс характеризуется как способность восприятия действительности через культуру и искусство средствами его языка, особенных черт и свойств [5]. В случае если говорить о второй способности — восприятие произведения искусства, то следует отметить, что в данном случае художник, как автор говорит со зрителем через свой собственный замысел и своим образным языком. Иначе говоря, первый вид восприятия открывает способность к видению «мира не как все», через призму искусства и культу, а второй вид открывает способность к восприятию действительность средствами художника как проводника.

К характерным свойствам художественного восприятия относятся:

- эмоциональность;
- целостность (умение выделять главное и соединять детали воспринимаемого в единую систему при помощи средств художественной выразительности);
- единство эмоций и разума (синтез противоположностей в системе художественного восприятия);
- насыщенность видами восприятия (линейное, цветовое, колористическое, объемное, пластическое), в том числе и живописное.

Рассматривая художественное восприятие как наивысшую точку в системе формирования творческой личности, важно выделить — живописное восприятие, как свойство художественного восприятия, и как особый процесс творческого мышления. Таким образом определенно важной ступенью в системе развития творческого процесса является живописное восприятие.

Живописное восприятие — это визуальный процесс, обогащенного художественного видения, которое воплощается в определенной живописной системе. Живописное восприятие находится в неразрывной связи с цветовым видением, в результате данного синтеза образуется многообразие цветовых и тональных отношений, появляется пространство, создается колорит и как следствие живописное произведение.

Цветовое видение как основа живописного восприятия заложено в человеке от природы, не считая отклонений в здоровье (дальтонизм), оно может проявляться в разных степенях у кого-то оно может быть обостренным и развитым, а у кого-то наоборот. В случае нарушения уровня цветового видения или болезни цветового восприятия, человек не сможет стать живописцем, но сможет развить в себе другие виды художественного восприятия.

Рассматривая систему художественного восприятия как высшую точку творческого мышления, нельзя не об-

ратить внимание на тот факт, что живописное и колористическое восприятие находятся практически на одном уровне творческого развития, и все же между данными процессами зрительного восприятия есть большая разница. Нельзя сформировать живописное восприятие, не пройдя этап колористического восприятия, так как колорит является наиболее важной единицей в системе живописного обучения. Как известно, колорит в живописи — характерная сложившаяся система цветов и оттенков, способная передать эмоциональное состояние и освещенность в художественном произведении [6], а колористическое восприятие — это способность видеть и объединять в единую цветотоновую систему зачастую разрозненные в природе зрительные впечатления [7]. В результате выше сказанного можно сделать вывод, что каждый человек может обладать цветовым видением, характеризующимся способностью различать оттенки окружающего мира, но не каждый человек способен обладает колористическим восприятием и умением систематизировать увиденные цвета и оттенки в единую, гармоничную картину.

Колористическое и живописное восприятие формируется в процессе обучения. Ребенок пришедший в школу может в большей или меньшей степени обладать колористическим восприятием, кому-то от природы дано гармонично составлять цветовые сочетания, а кому-то нужно прилагать определённые усилия и обучаться. В отличие от колористического восприятия живописное восприятие формируется только средствами живописной практики и в процессе обучения. Например, формирование живописного восприятия может осуществляться по средствам анализа: пространства, цвета, формы и объема, поскольку данные характеристики входят в структуры живописного восприятия. В процессе такого аналитического восприятия обостряется цветовое видение и формируется живописное восприятие.

В художественном образовании, живописным часто называют творческие работы выполнение в графике, ученый Г. Вельфлин описывая методы и приемы изображений указывает, что при графическом восприятии акцент делается в основном на контуры, силуэты [8]. В то время, когда художник работает над графическим произведением, он старается выделить форму, контур, силуэт, подчеркнуть линию и передать особый графический характер. Художник, обладающий живописным восприятием и работающий над живописным произведением отвлекает внимание от контуров, стараясь сделать их менее заметными. Предметы и объекты становятся пятнами, распределенными по тону и образующие единый образ. Но нельзя говорить о том, что графические картины не могут быть живописными, в случае если художник создаёт графическое произведение пользуясь законами живописи и не обостряет внимание на контурах и силуэтах, то смело можно говорить о живописности данного графического произведения. Таким образом можно сделать вывод, что

живописное восприятие в некоторых случаях исключает колорит, например, работы многих живописцев выполненные в технике «гризайль» можно назвать живописными.

Анализируя особенности творческого процесса восприятия (художественного, живописного, колористического) можно сделать выводы о том, что первоначальной ступенью к творческому мышлению является цветовое видение. Ребенок осознанно или нет видит цвета, распознает их и складывает в определенные системы, и как только эти системы образуют колорит, тогда можно говорить о сформированном колористическом восприятии. В случае создания ребенком живописного произведения, в котором сочетание цветов образуют гармонию и колорит, композиция уравновешена, живописная техника отражают красоту окружающего мира и воздействуют на чувства и эмоции, тогда можно говорить о сформированном живописного восприятии. Данный факт способствует тому, что живописное восприятие — это процесс при котором учитывается не только видение и восприятие цвета, но и умение находить неразрывную связь цвета с многообразием нюансных отношений природы, в связи с освещением, расположением предметов в пространстве, композицией, воздушной и линейной перспективой и умением художника воздействовать на зрителя. Наивысшим уровнем развития творческого развития является художественное восприятие, в отличие от живописного, художественное восприятие вкладывает в умение художником не только правильно распоряжается своими способностями, но и еще наполняет художественное произведение идеями, смыслом, эстетикой и другими художественно-творческими понятиями.

В результате анализа теоретической литературы по вопросам психологии и философии восприятия, а также при изучении теоретических трудов по искусствоведению, обзора теории и методов преподавания живописи были сделаны выводы о том, что живописное восприятие складывается из следующих составляющих:

— развитое цветового видения (способность создавать гармоничный колорит, грамотно использовать основы цветоведения, уметь видеть и распределять тончайшие нюансы цветовых отношений при воздействии на предмет окружающей среды);

— развитое целостное видение (способность создавать единство между деталями изображения, умение грамотно использовать законы композиции, умение выявлять пропорциональные отношения в изображении);

— развитое живописно-пространственное видение (способность грамотно передавать световоздушную среду, умение обобщать форму и передавать объем средствами светотени и тона);

— эмоциональная выразительность (способность использовать и преобразовывать цвет как образную составляющую, умение передавать средствами композиции творческую идею и замысел).

Литература:

1. Бойко, Е.И. Механизм умственной деятельности: Динамические временные связи / Е.И. Бойко. — Москва: Педагогика, 1976. — 248 с.
2. Якобсон, П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. — Москва: Искусство, 1964. — 86 с.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / под ред. М.Г. Ярошевского. — Москва: Педагогика, 1987. — 344 с.
4. Виргилис, Н.Ю., Зинченко В.П. Проблемы адекватности образа. — «Вопросы философии». 1967, № 4, с. 55–65.
5. А. Г. Асмолов Личность как предмет психологического исследования. с. 189].
6. Алексеев, С. С. О колорите / С. С. Алексеев. — Москва: Изобразительное искусство, 1974. — 172 с.: ил.
7. Базыма, Б.А. Психология цвета: теория и практика / Б.А. Базыма. — Санкт-Петербург.: Речь, 2007. — 205 с., ил.
8. Вельфлин, Г. Основные понятия истории искусств. — М.-.: 1930.—290 с.: и.

### **Формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся направления «Прикладная механика» в контексте реализации приоритетного образовательного проекта «5–100»**

Корнеева Марина Александровна, аспирант, преподаватель;  
 Головки Оксана Станиславовна, преподаватель;  
 Михайлицина Елена Александровна, преподаватель;  
 Каширина Валентина Ивановна, старший преподаватель  
 Национальный исследовательский Томский государственный университет

На рубеже XXI века такие понятия как глобализация, информатизация, плотно укрепились в общественном сознании. «Глобализация сегодня у всех на устах. Это процесс, в равной степени и равным образом затрагивающий каждого человека» — отмечает выдающийся британский социолог З. Бауман [1]. Проникая во все сферы человеческой деятельности и области знаний, эти процессы всесторонне влияют на характер общественных отношений и неизбежно влекут за собой ряд изменений. Несмотря на то, что социологи, философы и исследователи из других областей знаний не имеют единого мнения относительно характера и последствий этого влияния, общепризнанным фактом остается наличие больших изменений, которым подвергаются сейчас устоявшиеся отношения, «и, кроме того, темп этих изменений выше, чем был когда-либо в истории» [2. с. 81]. Наблюдается значительное расширение границ и областей взаимодействия, расстояние рассматривается с позиции скорости движения информационных потоков, профессиональная, межкультурная коммуникация развиваются стремительными темпами и становятся все более интенсивной. Указанные тенденции затрагивают целый спектр сфер человеческой деятельности, в частности международное сотрудничество особенно актуально для области прикладной механики.

Интенсивность взаимодействия в данной отрасли науки объясняется не только глобализационными процессами, но и природой самой прикладной механики как отрасли физической науки, которая имеет междисципли-

нарный характер. Выпускники Российских вузов, обучающихся по направлению подготовки 15.03.03 «Прикладная механика» востребованы за рубежом. При этом участие в международном сотрудничестве актуально для учащихся не только в свете будущей профессиональной реализации, но и на этапе подготовки к ней. Речь идет не только о тесной взаимосвязи целей, задач, содержания обучения и характера потенциальной профессиональной деятельности специалиста, но и об интернационализации и гомогенизации самого образовательного пространства. Уже на этапе обучения студенты физико-технического факультета НИ ТГУ имеют возможность выступать на международных конференциях, принимать участие в вебинарах, проводимых зарубежными коллегами, участвовать в работе лабораторий международного уровня.

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в настоящий момент в образовании реализуется приоритетный проект «5–100». Целью данного проекта является «вхождение к 2020 году не менее пяти российских вузов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов» [3]. На примере нескольких ведущих отечественных вузов — участников проекта — рассмотрим некоторые приоритетные направления стратегического развития вуза в свете реализации проекта «5–100». Согласно «дорожной карте» НИ ТГУ один из показателей успешности достижений

вуза заключается в «постоянном усвоении лучшей мировой практики через интернационализацию и сотрудничество, через партнерские сети» [4]. Продолжая исследование в контексте физико-технического знания, отметим, что в свете интеграции Московского физико-технического института в международное образовательное пространство предполагается вхождение вуза в авторитетные международные ассоциации и коллаборации в области физики высоких энергий, исследований космического пространства, новых способов получения энергии и др.; «в целях развития системы международной академической мобильности сотрудники МФТИ должны будут чаще участвовать в международных конференциях и семинарах в ведущих университетах и научных центрах» [5]. Так же планируется продвижение МФТИ как площадки для проведения международных конференций и семинаров. (здесь же) Итак, студентам так же уже в процессе обучения предоставляются обширные возможности для участия в профильных конференциях с привлечением иностранных специалистов, программах академической мобильности, в рамках которых межкультурная коммуникация в профессиональной сфере имеет фундаментальное значение. Здесь отметим, что для успешного осуществления иноязычной коммуникативной деятельности специалист должен обладать наряду со знанием иностранного языка знанием норм делового общения, способностью понимать и выстраивать смылосодержащее высказывание на языке коммуникации, иметь достаточные знания о ее социокультурном контексте и др.

Одним из важнейших этапов в развитии высшей школы стало участие России в Болонском процессе в 2003 году, что заложило прочную основу для выхода отечественного высшего образования в общеевропейское образовательное сообщество и тем самым незамедлительно повлекло за собой смену целого ряда основ образовательной парадигмы. В частности это поспособствовало полномасштабной интеграции компетентностного подхода в образовательный процесс. В основе данного подхода лежат понятия компетенция, компетентность, формирование которых трактуется как планируемый результат обучения. «Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты обучения делают квалификации сравнимыми и прозрачными» [6. с. 6]. Это приобретает ключевую значимость в рамках гомогенизации общеевропейского образовательного пространства.

Итак, планируемые результаты обучения в форме компетенций закрепляются в основном образовательном стандарте ФГОС ВО третьего поколения. В результате обучения английскому языку студентов направления подготовки 15.03.03 «Прикладная механика» формируются следующие компетенции [8]:

— *общекультурные:*

• способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

— *общепрофессиональные:*

• способность демонстрировать знание иностранного языка на уровне, позволяющем работать с научно-технической литературой и участвовать в международном сотрудничестве в сфере профессиональной деятельности (ОПК-7).

Основываясь на характере заявленных компетенций, заметим, что планируемые результаты обучения имеют ярко выраженный коммуникативный характер, где речь идет как о межличностной, межкультурной коммуникации, так и о международном сотрудничестве в профессиональной сфере, что подчеркивает актуальность межкультурной коммуникации для реализации специалиста в сфере прикладной механики. Предполагается, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции является целью иноязычного образования студентов направления «Прикладная механика». Однако, учитывая, что компетентностный подход реализуется в образовании сравнительно недавно и на данном этапе находится в стадии становления, «анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования» [7. с. 7].

В связи со стремительно растущей актуальностью коммуникативной компетенции аспектам ее содержания, способам формирования и другим аспектам все больше ученых посвящают свои научные труды: Бим, Р.П. Вятютнев М.Н., Зимняя И.А., Мильруд Л.П., Сафонова В.В., М. Canale, D. Hymes, S.J. Sauvignon, M. Swain, Van Ek, и др. На начальном этапе исследования необходимо осветить содержание понятия иноязычной коммуникативной компетенции. Несмотря на достаточную изученность данного понятия, на данный момент не существует его единого определения.

Само понятие «коммуникативная компетенция» было введено всемирно известным американским лингвистом, антропологом D. Hymes (1972), рассматривающим иноязычную коммуникативную компетенцию не только как грамматическую компетенцию, подразумевающую знание грамматических правил языка, но знание контекстуальных, социолингвистических норм использования языка [9]. Коммуникативная компетенция выходит за рамки лингвистики в область антропологическую, социологическую. «Люди и языки, которые они используют, рассматриваются не изолированно, а в их социальном контексте... или окружении» [10]. Иноязычная коммуникативная компетенция, в понимании Н.Д. Гальсковой и Н. И Гез есть «способность человека понимать и порождать иноязычное высказывание в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [11, с. 19]. Анализ данного понятия в трудах вышеуказанных исследователей, наряду с рядом других исследователей (Вятютнев М.В., Мильруд Р.П., Сафонова В.В.) показал, что, несмотря на эксплицитную вариативность по-



нятия «иноязычная коммуникативная компетенция», ее ядро составляет лингвистический компонент — знание лексико-грамматических норм языка — реализуемое в социально-детерминированном контексте.

Компонентный состав данного понятия так же по-прежнему является обширным полем для исследования. «ИКК рассматривается учеными как сложное, многокомпонентное образование. При этом существует значительная вариативность выделяемого авторами компонентного состава ИКК, что связано со сложностью, многоплановостью процесса общения» [12]. Понимание структуры ИКК схожи в трудах исследователей Canale & Swain [8], S.J. Sauvignon [9] коммуникативная компетенция включает:

— *грамматическую компетенцию* — знание лексико-грамматических, грамматических норм языка, фонетики и др.;

— *Социолингвистическая компетенция* — владение социальными нормами функционирования языка;

— *Стратегическая компетенция* — способность использовать стратегии, заменяющие нехватку лексических единиц;

— *Дискурсивная компетенция* — способность порождать высказывание, логически цельное, соответствующее заданному контексту.

Модель иноязычной коммуникативной компетенции, предложенной исследователем Van Ek [13. с. 1–2], включающую следующий набор компетенций:

— *Лингвистическая компетенция* — знание лексических единиц, некоторых грамматических правил, с помощью которых они выстраиваются в смыслообразующие высказывания;

— *Социолингвистическая компетенция* — способность использовать и интерпретировать языковые нормы, подходящие для данной ситуации (цель, участники коммуникации диктуют выбор языковых форм);

— *Дискурсивная компетенция* — способность воспринимать и достигать связности отдельных высказываний в смыслообразующие коммуникативные структуры;

— *Стратегическая компетенция* — способность использовать вербальные и невербальные тактики компенсации недостатка лингвистических знаний;

— *Социокультурная компетенция* — знакомство с социокультурным контекстом использования языка;

— *Социальная компетенция* — желание взаимодействовать с другими.

В отличие от предыдущей модели ИКК, последняя включает социокультурную и социальную компетенции. Неотъемлемость этих компонентов объясняется коммуникативной направленностью как обучения в контексте реализации проекта «5–100», так и, безусловно, будущей профессиональной реализации выпускника — специалиста в области прикладной механики. С учетом реализации проекта «5–100» учащиеся направления «Прикладная механика» имеют обширные возможности участия в диалоге с зарубежными исследователями — носителями иных культур — для совместного решения профессиональных задач. В рамках данного взаимодействия очень важно иметь представление о социокультурном контексте языка-кода коммуникации. «В результате стремительной интенсификации межнациональных, межкультурных диалогов социальный и культурный контекст человеческой деятельности приобретают особо важное значение» [14]. Успешное участие в таком виде речемыслительной деятельности как дискуссия подразумевает, в первую очередь, аргументацию, обмен мнениями. Для этого учащимся необходимо не только обладать знанием предмета и умением выразить его на языке коммуникации, но и проявлять активность во время дискуссии, иными словами принимать участие в обсуждении. Исходя из результатов исследования теоретических основ иноязычной коммуникативной компетенции, можно утверждать, что формирование ИКК как цели иноязычного обучения студентов направления «Прикладная механика» в контексте реализации приоритетного образовательного проекта «5–100» представляет значительную актуальность.

#### Литература:

1. Бауман, З. Глобализация. Последствия для человека и общества // Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь мир», 2004. — 188 с.
2. Уэбстер, Фрэнк. Теории информационных обществ. Пер. с англ. М. В. Арапова, Н. В. Малыхиной. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 400 с.
3. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». <http://5top100.ru/documents/regulations/671> (дата обращения 25.05.2016).
4. План мероприятий по реализации программы повышения конкурентоспособности («дорожной карты») федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет» на 2013–2020 гг. (2 этап — 2015–2016 гг.).
5. Сайт МФТИ. Проект 5–100. Интеграция. <https://mipt.ru/science/5top100/integration/> (дата обращения 23.14.2016).
6. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 72 с.

7. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 15.03.03 «Прикладная механика» (уровень бакалавриата). <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/150303.pdf> (дата обращения 10.02.2017).
9. Canale, Michael. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics. Oxford University Press, 2002.
10. Sandra, J. Savignon. *Communicative competence: Theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.
11. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.
12. Шульгина, Е. М. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: Профиль «Рекреационная география и туризм», английский язык: диссертация ... кандидата педагогических наук. 13.00.02. Томск, 2014. 243 с.
13. Joe Sheils. Council of Europe. *Communication in the modern languages classroom*. Council of Europe Press, 1993.
14. Корнеева, М. А. Историография социокультурного подхода // Язык и культура: Сб. статей XXVI Междунар. науч. конф./ Отв. ред. С. К. Гураль. — Томск: Издательство Национальный исследовательский университет, 2016. с. 28–31.

## Русские народные игры и игрушки и их воспитательное значение

Лавриненко Светлана Алексеевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 85 «Красная Шапочка» г. Белгорода

*В статье идет рассказ о возникновении игрушки на Руси, раскрывается ее роль в жизни каждого ребенка.*

**Ключевые слова:** игрушки, дети, старинные игрушки, куклы-закрутки

Дети и игрушки неразлучны: во все времена и всюду, где жили люди, дети имели те или иные игрушки. Они стали неотъемлемой частью жизни, глаза привыкли к ним как к чему-то обыденному. Этим, вероятно, объясняется, что история и психология, педагогика и искусство обратили внимание на игрушку не так давно, в XIX веке, как на очень древний и сложный по своему содержанию материал по истории культуры.

Чтобы, лучше узнать людей, достаточно приглядеться к тому, чем и как играют их дети. Ведь игры детей — жизнь, и в этих играх они, как в зеркале отражают то, что происходит вокруг них в жизни взрослых, в окружающей жизни целого общества и даже народа в данное время. А не запечатлевается ли эта жизнь на тех игрушках, которыми играют дети? Вот вопрос, достойный внимательного изучения.

В настоящее время опубликовано небольшое количество трудов, посвященных воспитанию детей на традициях русской культуры. Среди них можно выделить работы Н. Д. Бартрама, Г. Л. Дайн, Г. В. Луниной. Игрушка оказывает большое влияние на психику ребенка. На разных этапах психологического развития дети играют в разные игры. Они усложняются вместе с возрастом ребенка. Играя, ребенок копирует мир взрослых, применяя на себя различные социальные статусы. Сейчас многие русские народные игрушки стали частью русской культуры. Например, трудно представить Россию без матрешки.

В современной России выделяют ряд педагогических проблем:

- воспитание патриотизма;
- формирование духовно-нравственных качеств личности;
- воспитание уважения к историческому наследию России.

Взгляды народа на воспитание складываются исторически, под влияние особенностей всего уклада жизни, исторических и географических условий, характера трудовой деятельности, быта, верований, системы взаимоотношения людей, традиций, обычаев, обрядов.

Игры и игрушки многофункциональны, но главной их функцией является воспитательная. Кукла играет огромную роль в жизни ребенка. Все мы знаем, что игра — это самый важный вид деятельности в воспитании и развитии ребенка. В игре формируется личность ребенка, его морально — волевые качества.

Часто ли мы, как родители, думаем о том, чем играют наши дети, а главное, какие качества у них формируются в процессе игры с современными игрушками? Сегодня в мире фабричных игрушек, а также кукол «Винкс» и «Барби», совсем не осталось места для добрых и простых игрушек, которые несут в себе любовь тех, кто их создавал и согреты теплом их сердца. Современные куклы уже давно вытеснили из нашей жизни народную игрушку.

Народные куклы всегда радовали детей своей простотой и наивностью. Кроме того, что они дарили людям добро, они также приучали девочек к рукоделию. Народные куклы не перестают нести в себе добро и в наше время, и учат добру каждого ребенка, который с ними играет.

Воображение ребенка также формируется в игре. Играя, ребенок соединяет свои эмоции и действия. Личность ребенка обогащается и расширяется в тех ролях, которые он проживает во время игры. Поэтому родителям важно обращать внимание на то, чем играет их ребенок. Вы можете с пользой провести свое время, если начнете вместе с ребенком создавать традиционные народные игрушки. Подарите вашему ребенку возможность превратиться в «маленького волшебника». Позвольте ему получить удовольствие от общения с вами, а также от процесса рукоделия.

Знаете ли вы, что умение делать куклы помогает ребенку познать себя, оно открывает его сердце для любви. Интересно, что куклы — это не просто творение рук, это творение души человека.

Многие современные игрушки, к сожалению, развивают в ребенке агрессию, не оставляя малышу выбора действий. Скажите, во что можно играть роботом с оружием? Какие эмоции вызывает у вас такая игрушка?

Игрушка же, сшитая своими руками, будет вызывать только добрые чувства, а отсутствие лица у нее позволит ребенку проявлять свои собственные эмоции. В результате эмоции ребенка будут развиваться. Это полезно еще и тем, что малыш не будет накапливать в себе негативные эмоции, выплескивая их с помощью своих кукол.

Играя традиционными народными куклами, ваш ребенок будет учиться творить, фантазировать, тренировать память. Куклы помогут ему также научиться общаться и проявлять милосердие.

Но самое главное — это, конечно, эмоциональный контакт с куклой. Дети привязываются к своим любимым куклам, как к живым, и расставание с любимой игрушкой воспринимается ими очень болезненно. Никогда не выбрасывайте старые куклы: помойте их, причешите и сшейте для них новую одежду. Участвуя вместе с вами в этом процессе, ребенок научится доброте, чуткости и бережливости.

Игрушка была одним из тех средств, с помощью которых старшее поколение передавало, а младшее принимало, сохраняла жизненный опыт. Играя в игрушки, ребенок усваивает социальный опыт. У современного ребенка, играющего с монстрами и трансформерами, таких качеств, как способность к сопереживанию, желание прийти на помощь более слабому не стоит ожидать. Нарушается логическая цепочка «общество — игрушка — ребенок».

Актуален и вопрос о соответствии игрушек возрасту ребенка и их количестве. По мнению О. М. Манасеиной, «...обилие игрушек вредно потому, что, давая ребенку слишком много разнообразных ощущений, мешает ему уходить в свой внутренний мир и таким образом уничтожает самое существенное в играх». Да и сами родители

зачастую понимают, что не все игрушки несут добро, полезны и нужны их малышу. Большинство родителей и не подозревают о том, что они могут своими руками сотворить своему ребенку чудо — добрую народную игрушку.

Сейчас в России народными образцами игрушки являются матрешка, неваляшка, колобок, плюшевый мишка. Они, по своей сути, игрушки безобидные, веселые, добродушные. Но не стоит забывать о древних славянских куклах. В России на протяжении веков был самый высокий в Европе уровень рождаемости. Он сочетался с высокой игровой культурой. Тряпичная кукла была широко распространена и в России, любима и почитаема детьми и взрослыми всех сословий. С ней играли и в царских дворцах, и в крестьянских избах. Благодаря своей популярности она бытовала во всех губерниях и была очень разнообразной. Куклы были самого разного размера, возраста и характера, что собственно и определяло суть игры, её приёмы и роль самой куклы в игре. Фабричное производство игрушек отсутствовало. Взрослые вместе с детьми сами делали игрушки. Их наделяли магическими качествами: считалось, что они способствуют счастливому браку, материнству, богатому урожаю, уберегают от сглаза. Игрушка могла и навредить. Дарить игрушку было распространённым обычаем. Народная игрушка — своеобразный эталон русского искусства, и, как игрушка вообще, является традиционным, необходимым элементом воспитательного процесса.

Мудрость и интуиция мастера сделала народную игрушку современной на все времена. Народная кукла экологична, лаконична, благородна по форме, в меру нарядна и незатейлива по декоративному решению. Народная кукла очень добрая, душевная и помогает вырасти ребенку душевно здоровым. Тряпичная кукла всегда оказывала положительное влияние на психику ребенка: во-первых, в отличие от пластмассовой, она снимает психологический барьер между ребенком и «миром больших вещей»; во-вторых, воспитывает ласковое и небоязливое отношение к миру; и, в-третьих, постоянное наличие рядом оберега, защитника успокаивает малыша.

А как приятно малышу играть с игрушкой, сделанной своими руками! Куколку, в которую вложил свой труд и душу, он будет беречь. Тряпичная игрушка играет неопределимую воспитательную роль: у будущих хозяйшек воспитываются усидчивость, аккуратность, терпение; дети учатся любить свой труд и уважать труд других. В деревнях с пяти лет девочки изготавливали кукол сами: на кукол шили и ткали, вязали пояски, плели лапти, вышивали. С большим старанием куклу «рядили», зная, что по ней будут судить о вкусе и мастерстве её хозяйки. Раньше игрушки, сделанные своими руками, хранили и передавали по наследству. Как хочется, чтобы эта славная традиция вернулась!

Практические уроки рукоделия при изготовлении тряпичной народной куклы развивают мелкую моторику рук ребенка, что, как доказано, способствует его общему развитию; развиваются глазомер, образное и простран-

ственное мышление. Раньше сам акт творения игрушки был педагогическим средством: взрослые, делая игрушку, размышляли вслух по поводу создаваемого образа, поощряли положительные качества, как бы указывая путь к развитию личности. Формировались конкретные, первоначальные представления ребёнка, в которых широко отражались разнообразные человеческие отношения: семейные отношения и идеалы, любовь детей к родителям, заботливые отношения между братьями и сёстрами, мудрость и жизненный опыт старых людей. Положительные герои народных игрушек трудолюбивы, крепки физически, наделены силой воли и терпеливы. Через игрушку с раннего возраста происходило формирование нравственных понятий, отношение к людям и вещам. В процессе совместного творчества удовлетворялись и поддерживались потребность в общении, любознательность, побуждалась наблюдательность детей.

Своими игрушками народ с детства учил любить труд дедов и отцов, свой родной край, его историю и современность. В процессе творчества происходит приобщение ребёнка к традициям русской народной культуры. В интересной игровой форме дети узнают о народных куклах, о русских традициях и праздниках: вместе с куклами «Мартинички» и «Птица-Радость» закликают весну, с «Покосницей» встречают осень, с «Масленицей» провожают зиму. Сколько обрядовых традиционных праздников дети усваивают в процессе знакомства с народными куклами и их изготовления! Сколько потешек, песенок, поговорок они слышат и легко заучивают! Развивается память, речь детей, умение чувствовать прекрасное. Дети узнают, как жили их предки — нравственное значение этого фактора трудно переоценить. Выполненная из натуральных мате-

риалов, игрушка с первых дней жизни знакомит ребёнка с природой и воспитывает творческое отношение к миру.

В последнее время много уделяется внимания приобщению ребёнка к традиционной отечественной культуре, воспитанию бережного отношения и любви к ней. В этом может помочь народная кукла, и знакомство детей с её историей и значением в жизни наших предков нужно начинать в дошкольном возрасте. Народная кукла способствует укреплению и внутрисемейных связей: дети рассказывают родителям о своей работе и предлагают дома сделать совместно куколок, изготовить для них атрибуты; заинтересованные родители посещают мои мастер-классы, мастерят дома с детьми. А ведь это так важно, особенно сейчас, когда дети испытывают дефицит родительского внимания.

Народная игрушка — это не только игра, забава, детское увлечение, но и средство педагогического воздействия, средство воспитания и обучения, развития творческих и креативных возможностей ребёнка, неиссякаемый источник его культурного развития, с помощью которого детям передаётся ценный опыт жизни предков, самобытность их характера, культуры, обычаев, видение мира и отношений, символических образов, особенностей художественно-прикладного творчества. Приобщение детей к изготовлению народных игрушек, активные игры с ними — важный этап воспитательного воздействия на ребёнка, получения им истинных знаний о мире, природе, людях, формирования устойчивых нравственно-духовных ценностей русского народа. Народная игрушка должна стать тем важнейшим объектом, на который ребёнок проецирует весь мир, связующим звеном между внешним и внутренним миром растущей личности.

#### Литература:

1. Вершинина, Н., Горбова О. Знакомство с особенностями декоративно-прикладного искусства в процессе дидактических игр. //Дошкольное воспитание. — 2004. — № 6.
2. Князева, О.А., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. — СПб.: Акцидент, 1997.
3. Скоролупова, О.А. Знакомство детей старшего дошкольного возраста с русским народным декоративно-прикладным искусством. — М.: Скрипторий, 2006.

## Готовность студентов к самообразованию в ракурсе профессионального самоопределения

Мальчукова Надежда Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Куликова Светлана Васильевна, старший преподаватель  
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

В процессе осознания своего места в обществе, в выборе жизненного пути и сферы профессиональной деятельности у будущего бакалавра возникает потребность в самообразовании. Самообразование при этом стано-

вится именно той деятельностью, которая способствует осуществлению поставленной цели. Уровень самообразовательной деятельности зависит от уровня владения студентами познавательными умениями. Чем выше уровень

умений, тем успешнее будет проходить самостоятельное познание, тем целенаправленнее будет самообразовательная деятельность. Но, с другой стороны, систематичность и целенаправленность протекания самообразования способствует повышению уровня познавательных умений.

Формирование у студентов стремления к самообразованию рассматривается в педагогической литературе через наличие психологической и практической готовности.

В психологическую готовность включается мотивационный компонент деятельности и личностно-волевой компонент.

Подробно анализируя готовность самообразования студентов, Б. Ф. Райский выделив следующие компоненты их готовности к этой деятельности:

1) Глубокие и прочные общеобразовательные, политехнические и профессиональные знания, служащие фундаментом самостоятельной познавательной деятельности;

2) Действенные мотивы, побуждающие личность к непрерывному образованию, убежденность, в общественной необходимости и осознания личной значимости постоянного пополнения знаний для профессионального совершенствования, расширения кругозора, повышение своего идейно-теоретического уровня, стойкие познавательные интересы, влечения, установки;

3) Развитие навыка самостоятельного овладения знаниями и умениями при использовании различных источников и в разных формах самообразования (чтение, слушание, наблюдение, экспериментирование и др.);

4) Формирование операций умственной деятельности (анализ, сравнение, выделение существенного, синтез, установление причинно-следственных связей, абстрагирование и др.) выделение проблемы и пути ее решения;

5) Умение самоорганизации познавательной деятельности (выбор источника познаний и форм самообразования, планирование и организация рабочего места, саморегуляция, самоконтроля, самоотчеты).

Условность определяется тем, что в последней группе присутствует важный психологический аспект: владение запасом знаний, умениями и навыками самообразования.

Можно предположить, что формирование потребности самообразования обусловлено: сложной системой отношений в коллективе и дома, глубиной осознания общественной и личной значимости самообразования, объективной самооценкой этой деятельности, всесторонней активностью студента в процессе самообразования [1].

Рассматривая вопрос о формировании потребности в самообразовании необходимо, по нашему мнению отметить, что широкая специальная подготовка к этой деятельности, к сожалению, в ВУЗах осуществляется в недостаточной мере. Опрос преподавателей ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» (г. Тюмень) показал, что не всегда в вузе целенаправленно готовят студентов к самообразованию, как фактору включения в непрерывное образование. Отсюда, исходя из важности самообразования, возникает задача формировать готовность

к самообразованию, в процессе обучения в вузе и развивать в ходе практической деятельности.

Одним из факторов мотивации к самообразованию является профессиональное самоопределение молодежи. Осознанный выбор молодым человеком сферы будущей профессиональной деятельности мотивирует его к глубокому постижению профессии, получению профессиональных умений и навыков, формированию соответствующих компетенций. Глубокий интерес и желание стать профессионалом в выбранной профессии стимулирует человека к самообразованию на протяжении всей профессиональной деятельности [2].

Под «профессиональным самоопределением» понимают самопознание и объективную оценку личностью собственных индивидуальных особенностей, сопоставление своих профессионально-важных качеств и возможностей с требованиями, необходимыми для овладения конкретной профессией. Это процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности (выбор профессии, профессионального учебного заведения, места работы). Уральские ученые Ю. Р. Вишневецкий, Л. Н. Банникова и Я. В. Дидковская понимают «профессиональное самоопределение» как выбор молодежью своего профессионального пути (профессии, вуза, места работы и др.) и построение профессиональной карьеры [3].

Как же молодые люди, будучи абитуриентами, выбирают будущую профессию и место обучения? Опрос, проведенный среди первокурсников Государственного аграрного университета Северного Зауралья в 2016 г., частично дает ответ на этот вопрос. В опросе приняло участие 157 респондентов.

На вопрос «Почему Вы выбрали именно этот профиль обучения?» 62% респондентов ответили, что это их личный выбор. Это говорит о сформированности профессионального самоопределения студентов. Первокурсники прокомментировали свой выбор следующим: хочу стать хорошим специалистом этого профиля; давно интересуюсь этой профессией; эта профессия отвечает моим личным качествам; хочу продолжить династию; это мое призвание; с этой профессией смогу открыть свое дело; у меня такой склад ума. 20% респондентов оказались прагматичными, они отметили престижность и востребованность будущей профессии, и как следствие, не будет проблем при трудоустройстве на работу. 9% выбрали профиль по совету родителей, родственников, знакомых учителей, коллег родителей. Такой же процент респондентов указал причину — не поступил в другой вуз или на другой профиль. 10% опрошенных решили продолжить династию.

Главной причиной выбора профиля обучения является интерес к своей будущей профессии, что видно из ответов респондентов. Такие же результаты были получены при аналогичном опросе в 2014 г. (65%). Мнение родителей, родственников, знакомых играет существенную роль в выборе профессии, но год от года их влияние уменьшается, абитуриенты пытаются принимать самостоятельное решение по выбору будущей профессии, ориентируясь на

свое профессиональное самоопределение и свое понимание профессии.

Студенты, мотивированные к самообразованию, пытаются проявить себя не только в учебном процессе. Такие студенты участвуют в различных предметных олимпиадах, студенческих научных конференциях разного уровня, научных исследованиях, профессиональных мероприятиях и т. д. Кроме того, они готовы совмещать учебу с работой по профессии, причем, размер заработной платы не очень интересует, главное — «погружение в профессию», обучение практическим профессиональным навыкам.

Подлинное стремление студентов к овладению избранного профиля и направления обучения, на основе которого формируется потребность в самообразовании, чтобы достичь наивысших результатов, есть, прежде всего, стремление к познанию и усвоению самого содержания этой деятельности, овладения методикой этой работы. Если это не происходит, то степень неудовлетворенности своими результатами оказывается высокой. Поскольку непрерывное образование — это образование через всю жизнь, то для становления студента как конкурентноспособного профессионала необходимы навыки самообразования. поэтому самообразование следует понимать как жизненную необходимость, которая является одним из условий формирования

профессионального самоопределения личности, продолжающегося в течение всей профессиональной деятельности человека., при этом оно является необходимым условием для успешного освоения учебных программ, формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущего выпускника вуза, мобильного и способного к приобретению новых профессиональных знаний, умений и навыков [4]

Для формирования готовности к развитию профессиональных потребностей реализуемых в самообразовании, с нашей точки зрения, необходимо и возможно, в условиях учебно-воспитательного процесса в ВУЗе, в первую очередь, усилиями преподавательского коллектива создавать атмосферу активной помощи студентов в осмыслении специфики будущей деятельности. Это, с одной стороны, придает уверенность в овладении профессией, с другой — снимает в определенной степени отрицательные эмоции, которые снижают интерес к будущей деятельности. Без соответствующей помощи у студентов не может сформироваться стремления к достижению высоких результатов. Постоянное поощрение через анализ положительного опыта работы, умение увидеть, и оценить удачу студентов, и делать это достижение учебного коллектива развивает интересы студентов к достижению высоких личностных и профессиональных результатов.

#### Литература:

1. Аграрный вуз в ракурсе профессионального самоопределения старшекласников. / Гончаренко О.Н., Куликова С.В. // Современные направления теоретических и прикладных исследований: Сборник научных трудов SWorld. — Одесса, 2013. — Вып. 1. Том 20 — с. 17–27.
2. Проблемы профессионального самоопределения абитуриентов. / Куликова С.В. // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте: Сборник научных трудов SWorld. — Одесса, 2013. — Вып. 4. Том 21. — с. 77–80.
3. К вопросу формирования профессиональных компетенций и самоопределения сельской молодежи. / Куликова С.В. // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Проблемы формирования ценностных ориентиров в воспитании сельской молодежи». Часть 1. Тюмень, 2014. — с. 99–103.
4. Самообразование как часть системы непрерывного образования / Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук [Текст]: материалы XXV международной и научно-практической конференции 26–27 ноября 2015 г. В 2 т. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». — Москва: Изд-во «Институт стратегических исследований»: Изд-во «Перо», 2015. — с. 418.

## Социально-коммуникативное развитие младших школьников с ограниченными возможностями здоровья во внеурочной деятельности

Манзюк Татьяна Васильевна, воспитатель высшей категории

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

Воспитание детей — очень сложное, тонкое и ответственное дело. Мы, воспитатели, оказываемся перед массой вопросов: как научить детей учиться, трудиться, как воспитать в каждом чувство доброты и справедливости, отзывчивости и непримиримости к злу.

Еще острее эти вопросы стоят, когда работаешь с детьми с ОВЗ.

Дети комплексного реабилитационно-образовательного центра имеют свои особенности. У таких детей наблюдается отклонения во всех видах деятельности, осо-

бенно в сфере социально-коммуникативных процессов. Но! Именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения социально — коммуникативными умениями в силу интереса к осмыслению речевого опыта, общению.

Сформировать социально-коммуникативные умения, значит, научить ребенка задавать вопросы и формулировать на них ответы, внимательно слушать и обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников.

Наблюдая за ребятами, я отметила, что многим трудно вежливо общаться друг с другом, многие не умеют правильно обращаться за помощью к ребятам и взрослым. Порой просто требуют, чтобы им помогли, сделали за них работу, не умеют благодарить. Ребятам трудно договариваться между собой. Наша задача — воспитывать их так, чтобы их поведение во всевозможных жизненных ситуациях соответствовало существующим в нашем обществе социальным нормам.

Внеурочная деятельность оказывает большое влияние на формирование социально — коммуникативной компетенции младших школьников, так как личность развивается в общении, творчестве, неформальной обстановке.

Формирование социально-коммуникативных универсальных действий у младших школьников происходит успешнее во внеурочной деятельности. Что же мы делаем для этого? Проводятся всевозможные игры и упражнения, направленные на формирование социально — коммуникативных учебных действий и умений у младших школьников (игра «Давайте познакомимся», «Изобрази предмет», «Общий круг», «Закончи предложение», «Найди пару»).

Для создания условий для более близкого общения детей и закрепление знаний о школьных правилах были проведены занятия: «Я — ученик», «Права и обязанности школьников», «Как вести себя в школе». Для стимулирования внутригруппового общения — социоигра «Найти пару». Для развития межличностного общения в группе: игра «Закончи предложение», час общения «Добрые слова о моей игрушке». Для развития коммуникативных способностей: ролевые игры «Знакомство», «Приветствие», «Разговор по телефону», речевые игры «Учимся благодарить», «Поздравление». Для того, чтобы научить решать возникающие проблемы мирным способом: воспитательский час «Мы дружные ребята»; просмотр и обсуждение мультфильмов «Приключение кота Леопольда», «Зима в Простоквашино».

Для того, чтобы научиться анализировать свои поступки и поступки других людей — разбор жизненных ситуаций «Я на улице», «Общественный транспорт». Для развития положительной самооценки — составление автопортрета «Это — я».

Разобрала основные мотивации стиля здорового образа жизни ребенка и наметила пути, через которые будет формироваться сознательное отношение к здоровой жизни:

— через обучение детей санитарным навыкам можно дать им расширенное представление о мире микроорганизмов, об их вредном воздействии на здоровье человека.

— через ознакомление с правилами дорожного движения — воспитание в них навыков безопасного поведения на улице.

На этих же занятиях давались общие представления о понятии «личность» в теме «Знакомство с самим собой», о здоровом образе жизни.

Разобрали, что значит заботиться о себе (дышать свежим воздухом, есть здоровую, свежую пищу, много двигаться, одеваться по погоде, беречь зрение и выполнять все рекомендации врачей) — вести здоровый образ жизни.

Продолжаю вести работу по закреплению социальных качеств.

Эти социальные качества развиваются через внеурочную деятельность — подготовка и участие в праздниках, трудовая деятельность, выполнение поручений, воспитательские часы.

Вся работа по социализации помогает нашим детям приобрести:

— четкие представления о нормах и правилах, существующих в обществе;

— учиться чувствовать и понимать других людей;

— продолжает происходить приобщение к общественным ценностям: добру, красоте, здоровью, счастью как условию духовно-нравственного развития человека.

Обязательным в такой работе является соучастие в ней родителей и воспитателя. Именно от стиля поведения самих родителей и наставника ребенка, особенностей их взаимодействия с детьми зависит успешность и результативность проводимой работы.

**И в заключении** хочу сказать, что внеклассная и внеурочная деятельность способствуют развитию социально-коммуникативных универсальных действий.

Ну и то, чего я хочу добиться в результате своей работы по формированию социально — коммуникативных действий:

1. Умение детей учитывать позиции других людей.
2. Умение слушать, вступать в диалог, спрашивать.
3. Умение участвовать в коллективном обсуждении.

Во время уроков, праздников, экскурсий, различных видов групповой и парной работы, я стараюсь помогать детям, высказывать своё собственное мнение, создавать ситуацию, чтобы дети помогали друг другу, старались не смеяться над другими, а приходили на помощь товарищу. Конечно, не всегда всё получается. Некоторые дети испытывают трудности в общении со сверстниками, педагогами, воспитателями. Я всё же стараюсь, чтобы каждый ребёнок, даже «слабый» почувствовал свои успехи и увидел положительный результат своих действий.

Литература:

1. Коломинский, Я.Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский. — М: Аспект Пресс, 2003.
2. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. — М.: Просвещение, 2005.
3. Развитие коммуникативных умений младших школьников [Электронный ресурс] / <http://ext.spb.ru/> Режим доступа: <http://ext.spb.ru/>
4. Развитие коммуникативных навыков у детей [Электронный ресурс] / <http://xreferat.ru/> Режим доступа: <http://xreferat.ru/>
5. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2015/01/09/razvitie-kommunikativnoy-funktsii-rechi-u-mladshikh>
6. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2016/12/23/vneurochnaya-deyatelnost-obuchayushchih-s-ovz>

## Роль игровой деятельности в развитии личностного потенциала учащихся

Михайленко Татьяна Михайловна, учитель начальных классов, зам. директора по воспитательной работе  
ГБОУ СОШ № 412 г. Санкт-Петербурга

В соответствии с федеральным государственным стандартом, главная задача обучения — подготовка детей к жизни, умение самостоятельно оценивать и отбирать полученную информацию, так как ребенок включен в информационные процессы (телевидение, компьютер, Интернет), и ему приходится активно воспринимать и перерабатывать мощный поток информации. А в период ученичества дети фактически лишь в игре получают возможность трансформации окружающего мира в соответствии со своими желаниями, и, кроме того, игра, как справедливо утверждает Д. Брунер, является источником удовольствия для ребенка, она способствует его безболезненной адаптации к условиям социальной жизни в дальнейшем. Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Одной из форм обучения и воспитания, развивающей подобные умения, является игра [1].

А.С. Макаренко так характеризовал роль детских игр: «Игра имеет большое значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...» [6].

Игра содействует формированию физических и духовных способностей растущего человека, его познавательной деятельности, воображения, воли. Игра — это школа общения. Ребенок учится в игре понимать другого, входить в его положение, что чрезвычайно важно для жизни в обществе. Поэтому игра — действенное средство нравственного воспитания и модель «взрослой» жизни [2].

Воспитательный потенциал игры и ее влияние на развитие детской личности особенно, ярко обнаруживают себя при тщательном изучении и использовании скрытых

игровых механизмов. В процессе игры у детей возникают три вида целей. *Цель первая* — наиболее общая — наслаждение, удовольствие от игры. *Вторая цель* — это и есть собственно игровая задача, связанная с выполнением правил, разыгрыванием сюжета, роли. *Третья цель* непосредственно связана с процессом выполнения игровой задачи, что по сути своей составляет творчество [3].

Таким образом, игра становится средством перевода требований, предъявляемых к ребенку взрослыми, в требования, которые ребенок предъявляет сам себе. Это и составляет основной механизм ее влияния на личность ребенка и процесс его самовоспитания.

В игровой деятельности также происходит развитие подструктур личности ребенка и сфер психики, обеспечивающих их выполнение. К ним относятся интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность, индивидуальность и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность. Они же определяют его образ жизнедеятельности. Рассмотрим их сущности, прежде всего в качестве целей развития школьника.

*Интеллектуальная сфера*, характеризуется видами, стилем мышления, качествами ума, познавательными процессами, мыслительными операциями, умениями учиться, внепредметными и предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний [4].

*Мотивационная сфера* включает всю совокупность потребностей, мотивов и целей человека, которые формируются и развиваются в течение всей его жизни [4].

*Эмоциональная сфера* характеризуется не только эмоциями и чувствами, но также тревожностью и самооценкой. [4].



*Волевая сфера* характеризуется осознанной постановкой человеком цели, сверхзадачи. Человеку с развитой волей присущи целеустремленность, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и нервного напряжения, самообладание, инициатива [4].

*Сфера саморегуляции* характеризуется свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; совестливостью, самокритичностью, разносторонностью и осмысленностью действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью; умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне. [4].

*Предметно-практическая сфера* включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общении [4].

*Экзистенциальная сфера* характеризуется гармонией чувств и поступков, слова и дела, чувств и общения, которые выражаются в жизненной позиции человека по отношению к себе и другим [4].

Таким образом, организация в учебном процессе игровой деятельности младших школьников, направленной на их личностное развитие, предполагает, с одной стороны, осознание педагогом тех психических сфер, развитие которых обеспечивает конкретная игра, с другой — использование тех игр, которые обеспечивают комплексное развитие сфер психики ребенка.

Г.К. Селевко описывает три функции игровой деятельности — воспитывающую, развивающую и социализирующую. Обратимся к его интерпретации названных функций.

*Воспитывающая функция* учебных игр исходит из специфики игры, ее характера, которые востребуют волевые усилия, развивают целеустремленность, так как без них нет победы в игре. Одновременно, игра способствует развитию самодисциплины, так как нарушение игровых правил ведет к разрушению игрового пространства, точно также как неумение вести себя в коллективе либо выводит участника ее вне игры или разрушает игру.

*Развивающая функция* состоит в том, что игра ставит участника в такие ситуации, что он вынужден самостоятельно искать решение проблемы. Однако для этого необходимо научиться формулировать эту проблему, обсудить ее, что без хорошего развития мышления и речи представляется затруднительным. Игра в любом ее виде способствует творчеству, развитию находчивости, воображения, особенно деловые игры. Постоянный активный поиск, некоторая непредсказуемость игры, заключенная в ней тайна, способствует поддержанию познавательного интереса, развитию мотивации учебной деятельности.

*Социализирующая функция* заключена в том, что через игру происходит приобщение к общечеловеческой и национальной культуре, происходит полилог культур. Не в назидательной, а в непринужденной форме учащийся обучается основным нормам поведения в обществе. Обладая уникальными психотерапевтическими свойствами, игра вводит ребенка с наименьшими для него потерями в общество, при этом учащийся сам проводит диагностику, определяя ближайший уровень развития.

В игре мы выделяем *обучающую, развивающую, воспитывающую и социализирующую* функции, которые воздействуют на все сферы личности. Причем обучающая функция игры выступает источником и средством развития и воспитания личности. Влияние игры на развитие личности представлено на рисунке № 1:

Большое влияние на формирование личности ребенка оказывают такие игры, как: сюжетно-ролевые и тематические дидактические, подвижные и театрализованные игры. Они представлены в таблице № 1.

Результатом игры являются более глубокие представления детей о жизни и деятельности взрослых людей, об их обязанностях, переживаниях, мыслях и отношениях. Результатом игры являются также формирующиеся в процессе игры товарищеские чувства, гуманное отношение к людям, разнообразные познавательные интересы и умственные способности детей. В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Важнейшим результатом игры яв-



Рис. 1. Влияние игры на развитие личности ребенка

Таблица 1

Виды игр	Характеристика
Дидактические игры	<p>Данный вид игры имеет готовый <i>игровой материал, замысел и правила</i>. Дидактические игры имеют <i>цель</i>, т. е. эта игра направлена на получение конкретного результата. Цель имеет два аспекта:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— познавательный, т. е. то, чему мы должны научить ребенка;</li> <li>— воспитательный, т. е. те способы сотрудничества, формы общения и отношения к другим людям, которые следует привить детям.</li> </ul> <p>Игровой замысел представляет собой игровую ситуацию, в которую вводится ребенок, и которую он воспринимает как свою.</p> <p>Среди дидактических игр можно выделить:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— игры, направленные на развитие гуманных, нравственных отношений, волевых качеств личности, которые выражаются в поступках и действиях.</li> <li>— игры, способствующие сенсорному развитию (слуховое восприятие, восприятие цвета, формы, качеств, величины).</li> <li>— игры, развивающие познавательные процессы (интеллект, память, внимание, речь).</li> </ul>
Подвижные игры	<p>Направлены на укрепление здоровья, улучшение общей физической подготовленности детей, удовлетворении их биологической потребности в движениях. Подвижные игры должны содержать интересные двигательные задания, игровые образы, неожиданные ситуации. Существуют подвижные игры, направленные на развитие ловкости, координации движения, скорости и т. д.</p>
Театрализованные игры	<p>Делают возможным знакомство школьника с окружающим миром через образы, краски, звуки. Зрелищность вызывает радость, а сказочность образов усиливает привлекательность игры.</p> <p>Театрализованные игры делят на <i>режиссерские и игры-драматизации</i>.</p> <p>К режиссерским относят настольный театр, теневой театр. Тут ребенок или взрослый не является действующим лицом, а создает сцены, ведет роль игрушечного персонажа — объемного или плоскостного. Он действует за него, изображает его интонацией, мимикой.</p> <p>Участвуя в играх-драматизациях, ребенок как бы входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью.</p>
Сюжетно-ролевые	<p>В ходе сюжетно-ролевых игр школьник берет на себя определенные <i>роли</i> и подчиняется <i>правилам</i>, требуя и от других детей их соблюдения. Учитывая данную особенность сюжетно-ролевых игр, взрослому важно грамотно руководить игрой детей, чтобы донести до них нравственные нормы поведения и правила, которые воспроизводятся детьми в процессе игровой деятельности.</p>

ляется глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим процессом игры, в наибольшей мере отвечающей их потребностям и возможностям действенного познания

окружающего мира и активного общения с людьми. [5]. Таким образом, можно сказать, что в игре происходит развитие всех сфер личности ребенка.

#### Литература:

1. Брунер, Д. Игра, мышление, речь // Перспективы: Вопросы образования. 1987. — № 1.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1966. — № 6.
3. Гельфан, Е. М., Шмаков С. А. От игры к самовоспитанию. / Е. М. Гельфан, С. А. Шмаков. — М.: Педагогика. — 1971. — 104 с.
4. Гребенюк, О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. ун-т. — Калининград, 2000. — 572 с.
5. Люблинская, А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. — М.: Просвещение, 1971.
6. Макаренко, А. С. Лекции о воспитании. — М.: Просвещение, 2000. — 246 с.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Просвещение, 1998.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с. — (Стандарты второго поколения)
9. Эльконин, Д. Б. Психология игры. М.: «Владос» 1999. — 360 с.

## **Развитие коммуникативных навыков общения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья средствами игровой деятельности (из опыта работы)**

Пикун Анна Григорьевна, воспитатель

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

В статье раскрывается тема «Развитие коммуникативных навыков общения младших школьников с ОВЗ средствами игровой деятельности», а также методы, которые помогают овладеть коммуникативными навыками детей с ограниченными возможностями здоровья.

Умение общаться — большое искусство и жизненно важная необходимость для всех людей, в том числе и для детей. Общение даёт знания, радость от контактов. Каждый ребенок — маленький исследователь, с радостью и удивлением открывающий для себя окружающий мир.

Игра — это одно из ведущих средств всестороннего воспитания и развития личности ребенка. Игра оказывает большое влияние на психическое развитие ребенка, на становление его личности. Во время игровой деятельности дети развиваются и взаимодействуют с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми, развивается их речь: увеличивается объем словаря, развивается грамматический строй речи, умение слушать и думать, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, движений, жестов, мимики. В игре развиваются и отрабатываются необходимые двигательные умения, эстетические нормы и правила поведения.

В игре воспитанники получают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически усваивают моральные нормы и правила, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, активность, самостоятельность. При использовании игры воспитанники работают в группе, а это один из способов социально-коммуникативного развития ребенка. Ребенок учится работать со сверстниками, быть терпеливым, слушать других, учиться общению. В совместных играх у детей воспитывается чувство коллективизма, взаимопомощи, а так же нормы нравственного поведения.

Коммуникативные игры направлены на формирование коммуникативных качеств и позитивное отношение к другим людям, развитие умения владеть своими чувствами, сопереживать партнерам по общению, конструктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

В моём классе воспитанники с разными нарушениями развития: речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития. Воспитанники имеют множество ограничений в различных сферах деятельности, в том числе коммуникативной. Дети лишены широких контактов, возможности получать социальный опыт от других. У большинства детей недостаточно сформирована речевая коммуникация и связная речь, что создает барьеры в межличностном взаимодействии. Это проявляется в следующем: воспитанники в основном малоразговорчивы с педагогом и со сверстниками, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении часто по инициативе воспитателя, хотя многие понимают обращенную к ним речь.

Часто это сопровождается повышенной тревожностью, напряженностью в контакте, страхами, обидчивостью. Они не испытывают желания вступать в речевые и личностные контакты, обмениваться впечатлениями, договариваться о содержании предстоящей совместной деятельности. Поэтому развитие коммуникативных навыков является актуальным для данной категории детей. Одним из наиболее эффективных и доступных способов формирования коммуникативных способностей, имеющих большое значение для психологического развития и эмоционального состояния ребенка, является игра.

В игре отображается то, что дети видят в реальной жизни. Важно, чтобы воспитанники усвоили логику и последовательность игровых действий, научились объединять в общий сюжет отдельные действия.

Проведению игр предшествуют наблюдения за действиями взрослых, используемые ими предметы, рассмотрение картинок, обыгрывание игрушек. Воспитанники переносят наблюдаемые действия в игры с помощью воспитателя, который демонстрирует последовательность действий в игре.

Я учу детей производить игровые действия, предварительно расчленив их на отдельные этапы. Каждый этап объясняю, помогаю ребенку выполнить сначала каждый этап отдельно, а затем и все игровое действие. Обучение играм

происходит в различных формах: в свободной деятельности детей и на занятиях. Организация занятий позволяет вести систематическую и последовательную работу по обучению играм. Совместно со своими воспитанниками мы обыгрываем игрушки, подбираем игрушки для игр.

Существует огромное количество дидактических игр: игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные. В своей работе я использую дидактические игры на развитие коммуникативных навыков. Такие игры носят характер дидактических, потому что с их помощью дети овладевают последовательностью действий, а затем учатся переносить их в собственную деятельность в реальной жизни. В этом отношении роль дидактических игр велика, в них интенсивно развиваются восприятие, образная память, воображение. По мере овладения структурой и последовательностью игровых действий у детей с ОВЗ формируется ролевое поведение. Например: игра «Вежливые слова», «Возьми игрушку», «Пожалуйста», «Парные картинки», «Лото».

Особое место занимают сюжетно-ролевые игры. В них заложены большие возможности для развития навыков общения. В играх воспитанники воспроизводят все то, что видят вокруг себя. Сюжетно-ролевые игры — это согласованное выполнение детьми ролевых действий в соответствии с сюжетом. Сюжетно-ролевые игры направлены на воспроизведение отношений между людьми, способствуя развитию коммуникативных умений, развивают воображение, творчество, выразительность в движении. Сюжетно-ролевые игры помогают понять логику простых жизненных ситуаций.

Сюжетно — ролевые игры являются источником формирования социального сознания ребёнка и возможности развития коммуникативных навыков. В игре воспитывается умение жить и действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивается чувство коллективизма, ответственности за свои действия.

Начальные навыки ролевого поведения дети получали в игре с куклами. В первом классе мы учились играть с куклой — игрушкой. Для игры подбираю несложные сюжеты, показываю детям пример, как накормить куклу, покачать её, уложить спать, спеть колыбельную песню, затем передаю куклу ребёнку для самостоятельной игры, при затруднении провожу совместную игру.

Воспитанники совершенствуют свои коммуникативные навыки в сюжетно-ролевых играх: «Семья», «Больница», «Магазин» «Парикмахерская» «Маленькие помощники» в которых усваивают правила поведения. В процессе ролевых игр дети воссоздают цепочки игровых действий, связанных с определенной ролью.

В своей работе использую театрализованные игры, которые имеют огромное значение в жизни ребёнка. Театрализованные игры в полном объёме развивают речь ребёнка, развивается эмоционально-волевая сфера, происходит коррекция поведения, развивается чувство коллективизма, ответственности друг за друга, стимулируется развитие творческой активности, самостоятельности.

Знакомимся с несложными сюжетами сказок, разыгрывания небольших сценок с использованием игрушек, настольного театра, например «Колобок», «Репка».

Чтобы инсценировать сказку, провожу предварительную работу. Совместно с детьми, мы обсуждаем героев, их поведение, учимся распределять роли, отработываем мимику, жесты. Общаясь друг с другом, дети более полно и активно используют различные ролевые средства, проявляют коммуникативную активность.

Игры — имитации «Зайка серенький», «Медведь», «Лиса», «Волк», «Идем в гости к зайке» позволяют детям переживать разнообразные эмоции, учатся передавать свое эмоциональное состояние изображаемого образа.

Игры-хороводы представляют собой песни для сопровождения движений и поэтому имеют простую мелодику. Мы с детьми играем в хороводные игры. Например: хороводная игра: «Кто у нас хороший» «Ходит Ваня», «Каравай», эти игры сближают детей, они начинают выражать доброжелательное отношение друг к другу, создают общее эмоциональное поле, в котором происходит обмен положительными эмоциями. Дети быстрее чувствуют себя свободными в среде сверстников.

Для развития коммуникативных навыков я организовываю различные игровые и практические ситуации, смысл, которых понятен ребёнку, близок его личному опыту и требует активных действий. В каждой ситуации я стараюсь заинтересовать детей и эмоционально представить возникшую проблему, требующую решения.

В своей работе использую игры — ситуации, целью которых развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику.

Детям предлагается разыграть ситуации: например:

Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы — попроси его.

Ты нашёл на улице слабого, замученного котёнка — пожалей его.

Внимательное, заботливое отношение педагога к детям и регулярное использование разнообразных игр, дает положительные результаты и составляет основу правильного воспитания и полноценного развития детей. Повышает социальную активность детей, происходит систематическое развитие коммуникативных навыков.

Дети становятся более инициативными, любознательными, более внимательными и доброжелательными друг к другу. У детей развивается уверенность в своих силах. Полученные навыки дети смогут применять в повседневной жизни, что будет способствовать их дальнейшей успешной социализации.

Весь комплекс игр помогает в решении коррекционных-развивающих задач по формированию коммуникативных навыков детей с ОВЗ, формирует у детей знания и умения доброжелательного общения. Воспитывает культуру общения, помогает сформировать у детей коммуникативные навыки, умение распознавать эмоции других людей и владеть своими чувствами, сопереживать — ра-

доваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений. Они приобретают навыки, умения и опыт, необходимый для адекватного поведения в обществе,

способность оценить других, понять и выразить себя через общение, умение регулировать своё поведение в соответствии с нормами и правилами.

Литература:

1. Анисеева, Н.П. Воспитание игрой. — М.: Просвещение, 2001.
2. Бобнева, М.И. Психологические проблемы социального развития личности. — М.: 2004.
3. Клюева, Н.В., Касаткина Ю.В., «Учим детей общению». Ярославль, 1996, «Академия развития».
4. Коноваленко, С.В., «Коммуникативные способности и социализация детей 5–9 лет». Москва, «Издательство Гном и Д».
5. Шипицина, Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., «Азбука общения», Санкт-Петербург, «Детство — Пресс», 1998.

## Исследование речевых нарушений в морфологической системе у лиц с афазией

Полякова Ангелина Викторовна, студент  
Волгоградский социально-педагогический университет

В настоящее время в афазииологии достаточно обширно раскрыты проблемы речевых расстройств, наблюдающихся у больных при различных формах афазии (А.Р. Лурия, Jakobson, Э.С. Бейн, Е.Н. Винарская, Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина и др.). В современной афазииологии имеется много новшеств: собран объемный клинико-диагностический материал, с использованием достижений в современных науках, таких как: психология, нейрохирургия, статистика, лингвистика, электрофизиология (В. Пенфильд, Л. Робертс, А.Н. Соколова, Ю.С. Юсевич, Е. Вау, Th. Alajouanine, А.Р. Лурия, Е.Д. Маркова, Э.С. Бейн и др.). Однако, значительно менее изученными остаются проблемы нарушений речевой деятельности в морфологической системе языка, так называемых дизморфологий. Важно отметить, что данный компонент является не только частью вербальной коммуникации, но и имеет непосредственное отношение к вербальным формам мышления.

Афатические дизморфологии с точки зрения нейролингвистики проявляются в неспособности использования человеком, страдающим какой-либо формой афазии, в речи морфологические средства и правила языка [2, с. 65].

Искажение дешифрования морфологической системы речи влияет и на понимание речи, что является неотъемлемой частью мыслительной функции. Из-за нарушения процесса морфологического кодирования (словообразования и словоизменения) снижается способность совершения умственных операций, тесно связанных с процессами внутренней речемыслительной сферы.

Совершенствование способов и методов преодоления афатических дизморфологий, бесспорно, является актуальным в наше время.

На данный момент методики по преодолению афазии (М.К. Шохор-Троцкая, Л.С. Цветкова, А.Р. Лурия,

Е.С. Бейн и др.) практически не берут в учет особенности специфики нарушений морфологической системы языка, а также не предусматривают коррекционно-логопедической работы по преодолению дизморфологий, а лишь дают некоторые рекомендации касательно таких форм афазии как, семантическая и моторная эфферентная, в области восстановительной терапии речевых нарушений, в том числе работа по восстановлению анализа логико-грамматических и предложно-падежных категорий, образованию грамматических форм [2, с. 124].

Целью исследования является теоретическое и практическое обоснование процесса восстановительного обучения при нарушениях морфологического компонента речевой деятельности при афазии.

Нами проводится исследование лиц с афазией с целью определения уровня сформированности морфологического строя речи и разработки методики, направленной на восстановительное обучение лиц, перенесших инсульт. Данное исследование планируется осуществить в течении 20 месяцев (октябрь 2015 г. — май 2017 г.). На базе Логопедического Центра «Дискурс» Центрального района города Волгограда, а также на базе неврологического отделения «Городской клинической больницы скорой медицинской помощи № 25» г. Волгограда. Количество исследуемых 6 человек.

Первый этап (октябрь — декабрь 2015 г.) — аналитико-подготовительный, включающий себя изучение и анализ теоретических основ по теме исследования.

Второй этап (январь — апрель 2016 г.) — аналитико-поисковый, включающий подбор методик для проведения обследования по выявлению афатической дизморфологии, проведение нейропсихологического констатирующего исследования пациентов неврологического отделения с афазией, количественный и качественный анализ данных.

Третий этап (январь — апрель 2016 г.) — экспериментальный этап, включающий подбор методов и приемов восстановительного обучения по исправлению недостатков морфологического компонента языка, использование комплекса методов в экспериментальной группе, формирование контрольной группы, проведение повторного обследования на сформированной контрольной группе, сравнение полученных данных восстановительного обучения по подобранным методикам первой и второй групп.

Четвертый этап (апрель-май 2017 г.) — заключительный, который включает в себя количественный и качественный анализ результатов диагностических данных по двум обследованиям, формулировку выводов, оформление диссертации, внедрение комплекса методик в работу по восстановительному обучению лиц с афазией.

В настоящий момент нами пройден аналитико-подготовительный этап, был проведен анализ литературы по проблеме исследования в результате чего, мы приняли решение осуществлять обследование лиц с афазией, у которых нарушена парадигматическая организация речи, так как именно данный аппарат формирования речевого сообщения включает нарушение морфологической системы языка, то есть это люди с афферентной моторной, сенсорной, акустико-мнестической, семантической формами афазии [1, с. 59]. Проведя обзор диагностических методик, мы взяли за основу нейропсихологическое обследование по методикам Лурия А. Р. с дополнением фрагментов из методики диагностики речевых функций Т. Г. Визель.

#### Литература:

1. Лурия, А. Р. Основы теории речевой деятельности/ Лурия А. Р. — Москва, изд. «Наука», 2008. — с. 367
2. Цветкова, Л. С., Ахутина, Т. В., Методика оценки речи при афазии/ Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина. — Москва, изд. МГУ, 2011. — с. 65.

## Условия реализации доступной среды инклюзивного образования в вузах

Сапрыкина Людмила Александровна, ассистент

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Железноводске

В последнее время интеграционные процессы стали всё более широко охватывать различные группы студентов, имеющих отклонения в развитии. Ранее, в советское время, в образовательных учреждениях преобладала бесконтрольная интеграция, со временем появился уровень одного образовательного учреждения, а в настоящее время образование приобретает всё более разные модели интегрированного или инклюзивного обучения.

В процессе развития инклюзивного образования в вузах начинает преобладать принцип «Равные и разные»,

В результате проведения диагностического исследования нами было выявлено, что у лиц, перенесших инсульт более отчетливо проявляются ошибки в изменении форм глаголов, образовании форм местоимений, а также в применении и правильном использовании предлогов. Все это свидетельствует о неавтоматизированности морфологического строя в постинсультном состоянии у лиц с афазией. Данные полученные нами в ходе проведения обследования говорили о необходимости проведения восстановительного обучения по формированию морфологических категорий у обследуемых лиц.

В настоящее время мы перешли к третьему, экспериментальному этапу, включающему подбор методов и приемов восстановительного обучения по исправлению недостатков морфологического компонента языка, использование комплекса методов в экспериментальной группе, формирование контрольной группы, проведение повторного обследования на сформированной контрольной группе, сравнение полученных данных восстановительного обучения по подобранным методикам первой и второй групп. Проведение восстановительного обучения дает, определенно, положительные результаты, но работа продолжается.

Данное исследование, главным образом, рассчитано на разработку эффективных методов и приемов по преодолению афатических дизморфографий, а также на применение и проверку эффективности данных методов и приемов на экспериментальной группе, с целью апробации и дальнейшего использования в процессе восстановительного обучения лиц, перенесших инсульт.

что дополняется понятием «качество доступности». Инклюзивное образование — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Суть его заключается в том, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) вместе со своими сверстниками, становятся полноправными членами коллектива, развиваются в соответствии с возможностями и приобретают перспективу участия в жизни общества. [1, с. 104]. Интеграция — (лат. *integration*-восстановление, восполнение

от integer — целый), сторона процесса становления, результатом чего является объединение ранее разнородных частей в целое. [2].

Однако, существенным различием инклюзивного подхода от интегрированного является качественное реформирование социально-педагогических условий, основанных на кардинальном преобразовании учебно-воспитательного процесса, создание единого социально-образовательного окружения, а также стремление членов современного общества к личностным и профессиональным переменам для лиц с ОВЗ.

Социализация — (от лат. *Socialis* — общественный), процесс усвоения человеческим индивидуумом определенной системой знаний, норм и ценностей, обретение социальных характеристик мышления и поведения, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. [3]. Сущностью инклюзивного образования в вузе является совместное обучение студентов с ОВЗ с другими студентами в соответствии с общими требованиями к процессу, качеству и результату образования. Актуальность данного вопроса заключается в привлечении людей с определенными физическими особенностями в социальное окружение. В связи с этим, в настоящее время одной из основных проблем перед социумом, государством, и перед системой образования является формирование условий, обеспечивающих доступность и качество получаемого образования лицами с ОВЗ и инвалидностью. Доступная среда в инклюзивном образовании — основное требование в развитии ВУЗов.

Итак, основными направлениями в развитии «включенного» образования должны являться:

I. Организационные мероприятия по формированию информации по категориям студентов:

- анализ контингента обучающихся студентов вуза в начале учебного года;
- формирование учетных данных по студентам-инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья;
- ведение личных дел на каждого студента-инвалида;
- осуществление контроля за сроками действия справок об установлении инвалидности;
- назначение выплат (социальной стипендии и материальной помощи), предусмотренной законодательством

РФ и законом «Об образовании», в соответствии со статусом обучающихся.

II. Психологическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья:

- индивидуальная работа психолога со студентами данной категории;
- адаптация студентов с ОВЗ посредством проведения тренингов;
- обучение, направленное на командообразование.

III. Лечебно-оздоровительные мероприятия:

- физическая культура по спец. программе;
- посещение спортивно-оздоровительных комплексов вуза;
- консультации медицинских работников вуза.

IV. Культурные мероприятия во внеучебной деятельности:

- проведение мероприятий с участием «медийных личностей» инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- вовлечение студентов с ограниченными возможностями здоровья в культурную и спортивную жизнь ВУЗа.

V. Развитие и формирование толерантного отношения к студентам с ограниченными возможностями здоровья:

- привлечение волонтеров (из числа студентов) для помощи студентам-инвалидам, в том числе при передвижении по территории ВУЗа;
- волонтерство студентов в организации учебного процесса инклюзивного обучения;
- участие студентов-волонтеров в культурно-массовых мероприятиях, организованных для студентов-инвалидов;
- проведение круглых столов и тематических мероприятий, направленных на образование толерантной социокультурной среды;
- информирование о достижениях студентов-инвалидов на сайте ВУЗа.

Таким образом, для реализации данных направлений ВУЗам необходимо приложить немало усилий, чтобы организовать подходящие условия инклюзии каждому отдельному студенту. Вместе с тем, всё же можно вести речь о перспективных линиях деятельности в условиях осуществления высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

#### Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Текст] / С.В. Алехина, В.К. Зарецкий // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «наша новая школа». М., 2010. — С. 104–116
2. Большой энциклопедический словарь. Гл. ред. Ярцева В.Н. М.: Науч. изд-во «Большая Рос. энциклопедия», 2000
3. Философский энциклопедический словарь. Гл. ред. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н. и др. М.: Советская энциклопедия, 1983

## Экспериментальное исследование особенностей нарушений письма у детей младшего школьного возраста

Солдатова Наталья Алексеевна, старший преподаватель;  
Ткачук Юлия Геннадьевна, магистрант  
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Проверке навыков письма предшествует обследование состояния чтения, звукопроизношения, фонематического развития, лексико-грамматического строя речи каждого ученика по традиционной методике. Это позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и оценить степень выраженности нарушения разных сторон речи.

Основные задачи: исследование нарушения письма у детей младшего школьного возраста; выяснение степени овладения грамотой с учетом этапа обучения и требований школьной программы на момент обследования; выявление нарушений письма (отсутствие или наличие специфических ошибок, их характер и степень выраженности).

Критерии оценки:

1. Возможность и качество выполнения письменных заданий различной степени сложности.
2. Отсутствие/наличие (количество, характер, преобладающий тип) специфических ошибок письма (классификация Р.И. Лалаевой, Е.Н. Российской).
3. Отсутствие/наличие (количество и характер) орфографических ошибок.
4. Особенности процесса письма, наличие и характер моторных затруднений при письме (по результатам наблюдения).
5. Темп письма.
6. Способность к саморегуляции и самоконтролю при письме (включаемость в работу, отвлекаемость, темп выполнения задания в процессе работы, способность самостоятельно находить и исправлять ошибки).

Апробированный речевой материал для обследования письма, отвечает следующим требованиям:

- речевой материал включает звуки всех фонетических групп;
- предусматривает позиционную близость звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству;
- включает слова различной сложности слоگو-ритмической структуры.

В экспериментальном исследовании принимала участие группа детей младшего школьного возраста с нарушением письма МБОУ «СОШ № 1» г. Абакана.

Исследование проводилось методом индивидуального эксперимента. Перед началом проведения каждого задания давалась инструкция.

Для изучения навыков письма и для выявления особенностей его нарушений у детей младшего школьного возраста были проведены:

- слуховой диктант,

- списывание с печатного и рукописного текста.

В процессе выполнения заданий ребенком отмечалось количество ошибок и затруднений, испытываемых ребенком при выполнении задания.

В результате были получены данные:

- ошибки письма, связанные с недостаточностью фонематического восприятия (смешение согласных по глухости/звонкости; твердости/мягкости; смешение аффрикат; смешение гласных под ударением) — 70 %;
- ошибки письма, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза (пропуск гласных; согласных букв; перестановка букв и слогов, повтор слога в слове) — 40 %;
- ошибки письма, связанные с несформированностью анализа структуры предложения (слитное написание предлога со словом; разрыв слова на части) — 30 %;
- ошибки письма, связанные с неумением выделять предложение из текста (отсутствие заглавной буквы, отсутствие точки в конце предложения) — 30 %;
- ошибки письма оптического характера (смешение букв по оптическому сходству, зеркальное изображение букв, зеркальное написание части слова, элементы зеркального изображения букв) — 10 %;
- трудности каллиграфического характера (неряшливый почерк, поправки, исправления и нечитаемости, недописывание элементов букв) — 40 %;
- наличие орфографических ошибок (безударные гласные, в корне слова) — 50 %.

Таким образом, мы видим, что у исследуемых детей младшего школьного возраста есть особенности нарушений письма, которые заключаются в наличии стойких специфических ошибках. Наибольшее количество ошибок совершаемых детьми, относятся к ошибкам, связанным с недостаточностью фонематического восприятия — 70 %. На втором месте, ошибки с наличием орфографических ошибок, таких как безударные гласные в корне слова — 50 %. Далее — связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза и с трудностями каллиграфического характера — по 40 %, следом — связанные с несформированностью анализа структуры предложения и с неумением выделять предложение из текста — по 30 %, менее всего — ошибки оптического характера — 10 %.

Для выявления уровня письменных работ у детей результаты оценивались по 3-х бальной системе по следующим критериям:

- высокий уровень (3 балла) — выполнение работы без ошибок;



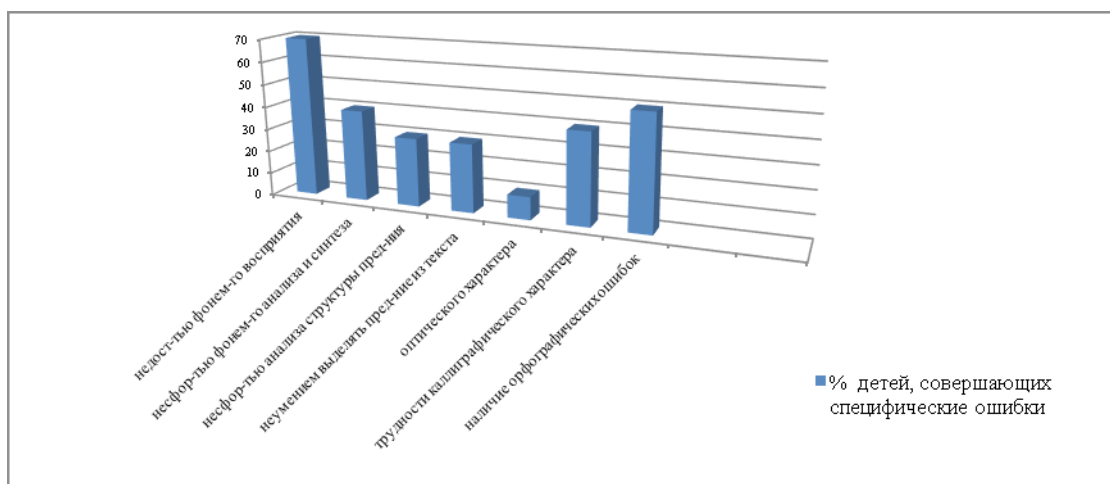


Рис. 1. Уровень наличия специфических ошибок полученных у детей младшего школьного возраста с нарушением письма

— средний уровень (2 балла) — выполнение работы с 1–2 ошибками;  
 — низкий уровень (1 балл) — выполнение работы с 3 и более ошибками.

В процессе выполнения заданий ребенком отмечалось количество специфических ошибок и затруднений, испытываемых ребенком при выполнении задания.

В ходе обследования было выявлено, что дети допускали ошибки на уровне слогов, слов и предложений. *Высокий уровень* письма имеет 0 детей — это составляет 0%. *Средний уровень* преобладает — 40%. На данном уровне дети допускают небольшое количество ошибок. *Низкий уровень* — 60%. — справились, допустив большое количество ошибок.

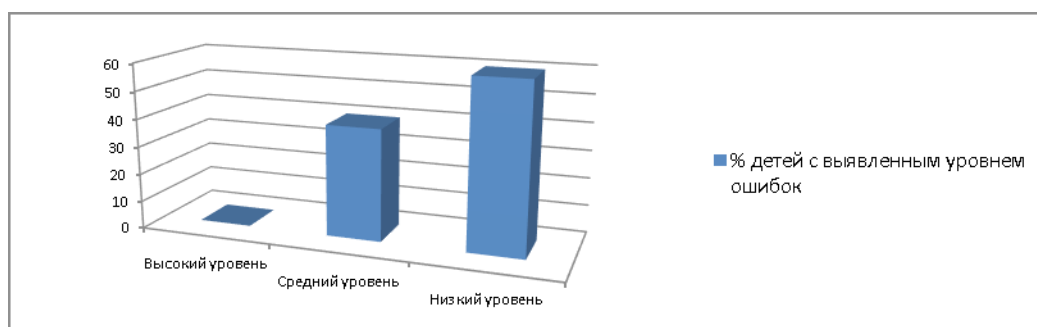


Рис. 2. Результат выявленного уровня письменных работ у детей

Результаты, полученные в ходе диагностики, позволили определить направления логопедической работы, подобрать соответствующий лексический и наглядный материалы, направленные на исправления специфических ошибок письма.

Общая задача при коррекционно-развивающем обучении — своевременная и целенаправленная работа по восполнению пробелов в развитии устной речи, как звуковой, так и смысловой ее сторон. В связи с этим главной задачей начального этапа коррекционного обучения является нормализация звуковой стороны речи. Это значит, что для детей необходимо сформировать:

- полноценные фонематические процессы;
- навыки анализа и синтеза звуко-слоговой состава слова, а также скорректировать дефекты произношения (если таковые имеются).

Таким образом, общее содержание и последовательность коррекционного обучения детей при планировании

логопедических занятий заключается в подборе речевого материала, соответствующего общему развитию ребенка и лингвистической структуре дефекта.

Основными задачами этих занятий являются развитие фонематического слуха, постановка и закрепление звуков, формирование психологических предпосылок (внимания, памяти, умения переключаться с одного вида деятельности на другой, умения слушать и слышать логопеда, темпа работы и т. д.) к полноценной учебной деятельности.

Работа при этом осуществляется при строго обязательном индивидуальном подходе к каждому ученику, с учетом его психофизических особенностей, выраженности речевого дефекта, степени отработанности каждого звука.

При завершении I этапа коррекционного обучения следует провести проверку усвоения учащимися содержания материалов данного этапа.

II этап это восполнение пробелов в развитии лексико-грамматических средств языка и дальнейшее их совершенствование.

Поскольку одной из самых сложных грамматических категорий русского языка является ударение и именно оно — основа овладения правилом правописания безударных гласных, отработка его постановки занимает одно из основных направлений логопедической работы. Так как нами было выявлено наличие орфографических ошибок, таких как безударные гласные в корне слова, нам важно научить ребенка не только правильно ставить ударение, но и уметь на материале большого числа родственных слов анализировать, сопоставлять и выделять слова с ударением в определенной позиции. Должны быть сформированы предпосылки к осознанному усвоению такой важнейшей темы программы обучения русскому языку, как безударные гласные в корне.

В связи с тем, что нами были так же выявлены ошибки письма, связанные с несформированностью анализа структуры предложения (слитное написание предлога со словом и раздельное написание приставок), то в процессе логопедических занятий должна постоянно осуществляться работа, направленная на овладение моделями различных предложений с образованием слов при помощи приставок. Значение каждого вновь образованного посредством приставки слова уточняется, прежде всего, в словосочетании и предложении.

#### Литература:

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Уч.-методич. пособ. — СПб.: ИД «МиМ», 1997.
2. Лалаева, Р.И. Гермаковска А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. 2000. — № 4.
3. Методы обследования нарушений речи у детей: Сб. науч. тр. /Отв. ред. Т.А. Власова, И.Т. Власенко, Г.В. Чиркина. М.: Изд-во АПН СССР, 1982.
4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. — М., 1983.
5. Ястребова, А. В., Бессонова Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М.: АРКТИ, 2007.

В течение II этапа обязательно осуществляется активная работа по развитию и совершенствованию навыков письма.

В том числе, нами были выявлены ошибки письма, связанные с неумением выделять предложение из текста (отсутствие заглавной буквы, отсутствие точки в конце предложения), следовательно основной задачей III этапа является отработка и совершенствование предложений различных синтаксических конструкций, что подводит детей к созданию различных видов текстов.

В начале III этапа проводится работа по совершенствованию различных синтаксических конструкций — построение, переконструирование предложений: составление предложений при помощи различных приемов (по опорам словам, по иллюстрации); распространение, сокращение предложений; восстановление деформированных предложений; составление из двух простых предложений сложных и наоборот и др. Основным содержанием этой работы является развитие умений и навыков построения текста различных стилей и типов: определение темы и основной мысли текста, последовательности, связности предложений и смысловой зависимости между ними. Наряду с этим — отдельные задания по совершенствованию практических представлений детей о тексте.

Все это создает необходимые предпосылки для формирования и закрепления навыков правильного письма, развития языкового чутья, предупреждения общей и функциональной неграмотности.

## Моделируя, познаем мир

Сорока Ольга Александровна, учитель начальных классов  
АНОО г. Ногинска «Ломоносовский лицей» (Московская обл.)

**В**оспитание всесторонне развитой, духовно богатой личности, умеющей широко мыслить, чутко откликающейся на огромные изменения, происходящие сегодня в нашей жизни, — задача важная и ответственная. Учителю принадлежит значительная роль.

Неограниченные возможности заложены в познании окружающего мира.

Знакомство с учебным предметом окружающим миром на уроках в начальной школе предполагает в основном циклы бесед, лекций и перечитывание текстов учебников. Что не всегда способствует повышению интереса и мотивации по изучению окружающего мира в целом. Беседа только тогда превратится в важное средство познания окружающего мира, когда будет наполнена содержа-

тельным и практическим материалом, представляющим интерес для ребят.

На первый план сейчас выходят такие эффективные способы познания окружающего мира, как наблюдение, экспериментирование с последующей фиксацией знаний в виде практических измерений, составлением графиков, диаграмм, карт, схем, таблиц, макетов, моделей. Это проблеме уделяют внимание следующие авторы: Е. В. Чудинова, Е. Н. Букварева, А. А. Плешаков, З. А. Клепинина и другие.

Перед учащимися ставится задача открытия и освоения наиболее распространенных способов представления данных в их простейшем виде. Работа по поиску способов действий всегда сопровождается моделированием, т. е. фиксацией открытого способа действий в некоторой схеме (модели). Моделирование — исследование объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений, а также для предсказания явлений, интересующих исследователя. [2]

Схема способа действий позволяет детям строить свою работу при столкновении с новым материалом, выделять единое общее отношение в разных условиях, служит планом действий. Поэтому учитель должен строить работу детей так, чтобы схема способа действий становилась действительным психологическим орудием детей, помогала им на всех этапах их работы с предметом.

Академик Р. С. Гайсина в своей статье утверждает: «В отличие от работы с готовыми моделями, моделирование предполагает совместные действия учителя и учащихся по построению и изучению модели исследуемого природного объекта или явления. Моделирование как особый вид познавательной деятельности представляет собой процесс создания учащимися под руководством учителя образа изучаемого объекта, включающего наиболее существенные его характеристики, с отвлечением от незначимых и второстепенных. Например, для выбора способа удаления пыли с растений важно выделить такие признаки, как количество листьев и характер поверхности. Безразличны несущественные для данной деятельности их цвет и форма. Абстрагироваться от этих признаков представляет возможность моделирование». [1, с. 68]

Важно научить ставить цель моделирования и в процессе совместного исследования находить пути её достижения. Начиная с первого класса следует постепенно приучать детей самостоятельно планировать предстоящую работу, организовывать и контролировать свои действия. Наводящие вопросы, которые бывает необходимо задать учащимся в процессе работы, должны побуждать детей к самостоятельным техническим, логическим, творческим размышлениям, поискам наиболее правильного рационального решения, способствовать выполнению задания с наибольшей самостоятельностью и выходом на собственно научные понятия

Это обстоятельство дает возможность не вести детей в течение года от задачи к задаче по строго определенной логике, но двигаться в содержании в последовательности, обусловленной детскими выборами. Такое движение соответствует зарождающейся в этом возрасте учебной самостоятельности детей. Работа со схемами должна проводиться на каждом уроке по мере их появления, но недолго по времени. У учащихся появляется сосредоточенный взгляд, необходимость найти слова, чтобы описать происходящее. Ученики, решающие задачу через схематизацию, могут разглядеть и зафиксировать в объекте то, что очерчено моделью или, наоборот, противоречит ей.

Учитель может предложить детям первого класса следующее задание: рассказать, что показывает схема или определенный знак и составить схему нужного способа из нарисованных на карточках символов. (Рис. 1)

Например. Прочитай текст, где описывается процесс круговорота воды в природе. Покажи стрелками на рисунке, как это происходит. Вода под действием лучей солнца испаряется с поверхности озера и поднимается в виде пара в атмосферу. В воздухе пар охлаждается и превращается в мельчайшие капельки воды, из которых образуются облака. Затем, из облаков в виде дождя, вода выпадает на поверхность земли. И опять всё начинается сначала... [4].

Учитель может предложить детям второго класса следующее задание: выполнить действия в порядке, показанном на схеме. (Рис. 2)

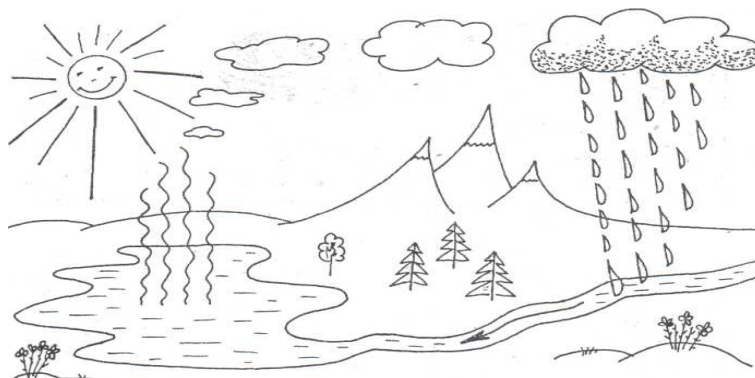


Рис. 1.

Например. А вот данные о составе российского мусора по сравнению с американским: стекла, пластмассы и металла

в российском мусоре в несколько раз меньше, зато дерева — в два раза больше, пищевых отходов — в 3 раза больше. [4].



Рис. 2.

Учитель может предложить следующее задание детям 3 класса: дополнить или изменить схему в соответствии с задачей. (Рис. 3)

Например. В 1997 году в парке установили новые мощные светильники. Рассмотрите план парка в разные годы. Представьте данные наблюдения за деревьями в виде таблицы или графика. Выскажите свои предположения о причинах гибели деревьев в парке. [4].

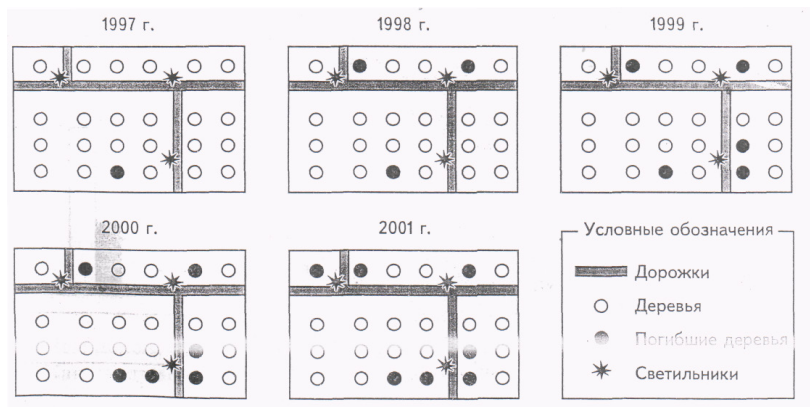


Рис. 3.

Учитель может предложить следующее задание детям 4 класса: высказать предположения о том, что мы сможем наблюдать. (Рис. 4)

Например. Раньше люди думали, что летучие мыши ориентируются в полной темноте потому, что у них очень острое зрение. Но появились те, которые утверждали, что им помогает летать в темноте тонкий нюх (обоняние). Как доказать, что верно? Предложи опыт для доказательства любой из гипотез. [4].

Например. Раньше люди думали, что летучие мыши ориентируются в полной темноте потому, что у них очень



Рис. 4.

Использование метода моделирования способствует развитию логического мышления, учит рассуждать, последовательно излагать материал, повышает наглядность и практическую направленность обучения естествознанию. [3, с. 4]

Из вышеизложенного можно сделать следующие вы-

воды, что никакая модель не может заменить само явление, но при решении задачи, когда нас интересуют определенное свойство изучаемого процесса или явления, модель оказывается полезным, а подчас и единственным инструментом исследования, познания окружающего мира.

Литература:

1. Гайсина, Р. С. Моделируя — познаем мир: воспитание и обучение/ Р. С. Гайсина// Начальная школа. — 2006. — № 9. — с. 67–71.
2. Методика преподавания природоведения: учебник для студентов пед. ин-тов/ В. М. Пакулова, В. И. Кузнецова — М.: Просвещение, 1990. — 191 с.
3. Чудинова, Е. В. Естествознание: методич. пособие по экспериментальному курсу/ Е. В. Чудинова, Е. Н. Букварева — М.: Интор, 1996. — 51 с.
4. <https://infourok.ru/prezentaciya-po-okruzhayuschemu-miru-na-temu-modelirovanie-kak-sredstvo-formirovaniya-uud-na-urokah-okruzhayuschego-mira-469949.html>
5. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=563234>

## Арт-терапия как метод преодоления коммуникативных трудностей подростков

Султанова Мая Садриевна, воспитатель высшей категории

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

Наиболее эффективными методами преодоления коммуникативных трудностей в подростковом возрасте, как показывают многочисленные исследования, являются, *методы арт-терапии*. Арт-терапия используется как комплекс разнообразных форм творческого самовыражения с целью развития подростка как субъекта общения, его самораскрытия и коммуникативного самосовершенствования.

**Арт-терапия** (от англ. art, искусство) — направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на искусстве и творчестве.

В узком смысле слова, под арт-терапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством, имеющая целью воздействие на психоэмоциональное состояние ребенка.

Основная цель арт-терапии, по мнению К. Рудестама, состоит в гармонизации развития личности:

- через развитие способности самовыражения и самопознания;
- через предоставление социально приемлемого выхода агрессивности и других негативных чувств;
- через облегчение процесса лечения;
- через получение материалов для интерпретации и диагностических заключений;
- через проработку мыслей и чувств, которые клиент привык подавлять;
- через развитие чувства внутреннего контроля;
- через концентрацию внимания на ощущениях и чувствах;

— через развитие художественных способностей и повышение самооценки.

С точки зрения К. Тисдейл, *задача арт-терапевтической работы* — побудить участников группы учиться посредством такого опыта, который ранее не был ими осознан. Чем более понятным человек станет для себя самого, чем лучше постигнет эффекты воздействия собственной личности на окружающих, тем более он будет способен к осмыслению возможных отклонений в своем поведении.

Л. С. Выготский выделял два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арт-терапии:

— первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта;

— второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение».

Развивающие возможности арт-терапии обусловлены предоставлением субъекту, испытывающему те или иные коммуникативные трудности, условий для самопознания, самовыражения и саморазвития. «Искусство, являясь важным фактором художественного развития, оказывает большое психотерапевтическое воздействие на ребенка, влияние на его эмоциональную сферу, при этом выполняет коммуникативную, регулятивную функции. Участие

проблемного ребенка в художественной деятельности со сверстниками и взрослыми расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию коммуникативной сферы».

Арт-терапевтическая работа с детьми имеет широкий спектр *показаний*, в том числе: негативная «Я-концепция», низкая степень самопринятия; трудность эмоционального развития, повышенная тревожность, страхи, агрессивность; неадекватное поведение, нарушения отношений с окружающими, проблемы в межличностных отношениях, враждебность к окружающим, трудности в коммуникативной сфере; трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность, эмоциональная депривация ребенка, переживание отвержения, чувство одиночества, наличие конфликтов в межличностных отношениях; низкий уровень развития самосознания и рефлексии ребенка, проблемная социальная адаптация, несформированность позиции учащихся как субъектов обучения, неадекватная самооценка, эмоциональная нестабильность и др.

Арт-терапевтическая помощь подростку в преодолении актуальных коммуникативных трудностей может включать разнообразные формы (пассивную — активную, структурированную — неструктурированную) и методы

**Изобразительное творчество** — метод, использующий процесс рисования (лепки, аппликации) ребенка как способ воздействия на его личность. Рисование — творческий акт, позволяющий ребенку ощутить и понять самого себя, свободно мечтать, фантазировать, выражать свои мысли и чувства, избавляться от негативных эмоциональных состояний.

**Музыкотерапия** — метод, использующий музыку в качестве средства коррекции. Методики музыкотерапии предусматривают как самостоятельное использование музыки в качестве фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, музицирование и др.), так и музыкальное сопровождение других коррекционных приемов (рисование, куклотерапия) для усиления эффекта воздействия.

**Библиотерапия или сказкотерапия** — метод коррекционного воздействия на ребенка с помощью чтения специально подобранной для него литературы. Литературные образы и связанные с ними чувства, влечения, желания, мысли восполняют недостаток образов и представлений ребенка, заменяют тревожные мысли и чувства или направляют их по новому руслу, к новым целям.

**Танцевальная терапия** — метод, использующий танец как средство воздействия, сочетающий в себе танцевальные движения, физический контакт и интенсивное межличностное взаимодействие детей.

**Куклотерапия** — метод воздействия, основанный на процессе идентификации ребенка с любимым героем сказки, фильма, игрушкой. В качестве основного сред-

ства воздействия используется кукла как промежуточный объект взаимодействия ребенка и педагога.

**Психологические этюды** — метод воздействия, основанный на включении ребенка в актерскую деятельность, в рамках которой создаются условия для снятия актуальных травмирующих состояний и выработки эффективных способов решения возникшей проблемы.

Арт-терапевтические технологии способствуют самораскрытию подростка в межличностном общении, осознанию и преодолению собственных коммуникативных трудностей. Наиболее типичными коммуникативными трудностями подростков являются трудности, связанные с высоким уровнем их агрессивности, враждебности, цинизма, нетерпимости к людям, завуалированной жестокости; интерактивные трудности, связанные с особенностями межличностных отношений с партнером; стремление максимально контролировать отношения с партнерами.

— Методы изобразительного творчества и библиотеки являются эффективным средством в преодолении агрессивности, цинизма, враждебности, нетерпимости, негативистических установок по отношению к коммуникативному партнеру через развитие эмпатии, отзывчивости, контактности, самоконтроля в общении, готовности принимать и оказывать помощь и эмоциональную поддержку партнерам.

— Методы танцевальной терапии и психологических этюдов способствуют снижению у подростка уровня физической, косвенной агрессии, подозрительности, вербальной агрессии, чувства вины; снижают степень внутренней напряженности и дискомфорта подростка; способствуют развитию коммуникативного планирования и самоконтроля в общении.

— Деструктивные коммуникативные установки подростка связаны с различными формами агрессивного поведения в общении; эффективным методом преодоления этих коммуникативных проблем подростка является музыкотерапия, снижающая степень выраженности конформных и эгоистических установок в межличностных отношениях; проявление таких форм агрессивного поведения, как неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты, провокация агрессии у окружающих, склонность к отраженной агрессии, аутоагрессия, удовольствие от агрессии, расплата за агрессию.

Особую ценность в терапии средствами искусства (арт-терапии) может иметь работа с детьми, у которых имеются затруднения в выражении и вербализации своих чувств и мыслей, например в силу речевых, эмоциональных или коммуникативных нарушений, а также сложности самих переживаний и наличия значительных внутренних барьеров для их выражения.

Занятия искусством предоставляют уникальную возможность опыта коллективных взаимодействий, что во многом способствует преодолению коммуникативных проблем у детей и их родителей.

Литература:

1. Медведева, Е. А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве М: Институт консультирования и системных решений, 2009.
2. Левченко, И. Ю., Медведева Е. А., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

## Логопедический уголок как часть предметно-развивающей среды в группе ДОУ

Файзулаева Резеда Равильевна, учитель-логопед;  
 Артемьева Наталья Валерьевна, воспитатель  
 МБДОУ г. Астрахани «Детский сад № 64»

В дошкольном возрасте весьма актуальной проблемой является проблема речи во всем ее видовом разнообразии. Существует множество методик, позволяющих регулировать процесс развития речи у детей. Важнейшим условием совершенствования речевой деятельности дошкольников является создание эмоционально благоприятной ситуации, способствующей возникновению желания активно участвовать в речевом общении.

На развитие ребенка дошкольного возраста большое влияние оказывает окружающее его пространство, среда, в которой он находится большую часть времени. Предметно-развивающая среда позволяет обогатить опыт эмоционально-практического взаимодействия ребенка со сверстниками и педагогом, включить в активную познавательную деятельность всех детей групп. В состав предметно-развивающей среды входит коррекционный уголок в группе. Он представляет собой специально оборудованное пространство для игр поодиночке или небольшими группами. В его оборудование входят стеллажи, зеркало, игровой, дидактический и наглядный материал. С их помощью воспитатели создают условия для коррекции отклонений в развитии детей, стимуляции речевой деятельности и речевого общения. Содержание определяется не случайно, а в строгом соответствии с программой, физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи.

Дидактическое оснащение должно соответствовать структуре речевых нарушений детей, их индивидуальным и возрастным особенностям. Только при таком подходе возможна эффективная коррекция речи дошкольников. Неотъемлемым атрибутом речевого уголка должна быть игрушка — «одушевленный персонаж», который помогает решать такие важные коррекционные задачи, как преодоление неуверенности, стеснительности, достижение эмоциональной устойчивости, саморегуляции, вызывать у детей речевой интерес, побуждать к речевой активности.

Расположить коррекционный уголок целесообразно в хорошо освещенном месте и несколько удаленном от игровой зоны. Это создаст более комфортные условия

для занятий в нем. Доступ к уголку должен быть удобным, чтобы дети сами могли подходить к нему и заниматься. При недостаточном освещении, необходимо предусмотреть дополнительное.

Наполняемость логопедического уголка в группах осуществляется по разделам:

— артикуляционная гимнастика в картинках: (картинки к артикуляционным упражнениям, комплексы упражнений для артикуляции в картинках-таблицах).

— мелкая моторика: волчки, сухой бассейн, шнуровки, трафареты и т. п.;

— дыхание: вертушки, дудочки, шары для надувания, пузырьки, игры на воздушную струю и т. п.;

— фонематический слух: игры на дифференциацию звуков

— звукопроизношение: альбомы по автоматизации звуков, игровые упражнения, игры на автоматизацию звуков: «Логопедические лото» и др.

— лексика: картинки, отражающие изучаемую лексическую тему (сюжетная и предметные); развивающие пазлы, игры: лото, «Подбери пару», «Кто больше назовет», «Часть и целое» и др.;

— грамматический строй речи: игры «Чей хвост?», «Один — много», «Назови ласково», «Чего нет?» и др.;

— связная речь: сюжетные картинки, «Угадай по описанию», «Когда это бывает?», «Играем в профессии» и др.;

— грамота: схемы слов, предложений, игры: «Подбери слово к схеме», «Составь предложение по схеме», «Сложи слово» и др.

Игровой и дидактический материал заменяется и пополняется в коррекционном уголке еженедельно, в зависимости от лексической темы. Необходимо разнообразить деятельность детей в коррекционном уголке. Дидактическое оснащение должно удовлетворять потребности актуального, ближайшего развития ребенка и его саморазвития. Не следует перезагружать уголок оборудованием, т. к. это затрудняет выбор. Но необходимо учитывать, что и пустое по содержанию предметное пространство утом-

ляет и побуждает к безделью и агрессии. Опора на игру, как на ведущий вид деятельности дошкольников, обеспечивает педагогам значительный положительный эффект в коррекционной работе.

Подбор игрового и дидактического материала осуществляется логопедом и воспитателем совместно, что делает их взаимодействие не формальным, а очень тесным и плодотворным. Материал, содержащийся в коррекционном уголке должен носить многофункциональный характер, дающим возможность использовать его в разных целях.

Создавая коррекционный уголок группы, очень важно чтобы окружающая детей обстановка была комфортной

и эстетичной. Его оформление должно быть привлекательным для детей и вызывать у них стремление к самостоятельной деятельности. В то же время необходимо научить детей поддерживать порядок в уголке и воспитывать бережное отношение к игрушкам.

Таким образом, использование коррекционного уголка позволяет расширить речевую среду в группе, создать у детей эмоциональную отзывчивость и желание участвовать в речевом общении с взрослыми и самостоятельно, в процессе игры, легко и непринужденно развивать и совершенствовать свои речевые навыки.

Литература:

1. Артамонова, О.В. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. -2005-№ 4
2. Коноваленко, В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе — СПб, ГНОМ и Д, 2009.
3. Нищева, Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду, Н.В. Нощева.-Спб.:Детство-Пресс,2006.
4. Степанова, О.А. Организация логопедической работы в ДОУ.-М., 2007.

## Good practice in using the internet and information technology in teaching and learning science

Xamrayeva G. R., assistant  
Tashkent University of information technologies

*This article devoted to issues of implementation as they present themselves to educational systems, schools, teachers and their students. Besides of these I will look at arguments for including science in a basic education and WISE note taking tool.*

**Keywords:** *ICT, scientific concepts, SKI-framework, lifelong learning skills, web browser, independent work, web sites*

## Передовая практика использования интернет и информационных технологий в обучении

Хамраева Гулноз Рустамовна, ассистент  
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

**Ключевые слова:** *ИКТ, научные концепции, SKI-основа, навыки обучения, веб-браузер, самостоятельная работа, веб-сайт*

Information Technology has become an accepted tool for teaching and learning science. The modern science classroom includes Internet based computing providing visualizations and simulations, modeling, on-line probing and even connections to actual research institutions, scientists and web-based data. Changes are occurring rapidly at the research

and development level as countries invest large sums of money into research and development projects. However, change at the implementation level is progressing slower than perhaps many of us are willing to accept. In this paper, I will look at issues of implementation as they present themselves to educational systems, schools, teachers and their students. [1]



The use of Internet resources is especially important at the senior level of training, as here comes to the fore independent use of a foreign language as a means of obtaining information, expanding vocabulary and knowledge. Particular emphasis is given to the students own activity on search, realization and processing of new knowledge. The teacher also has to act as the organizer of the activity of pupils, so it can be concluded that Internet resource — part of the information culture and the teacher and students.

Almost every researcher, engaged in the task of integration of Internet technologies into the learning process, to address the problem of the educational potential of Internet resources in varying degrees. Additional information and the possibility of forming the subject learning environment contributes to the level of foreign language communicative competence of the students, the formation of which is the main objective in teaching foreign languages in high school.

At the present stage of education in the school actively introducing information and communication technologies, e-learning resources are formed. The use of Internet resources in the learning process becomes a requirement of reality caused by information technology literacy of students. In order, for the process of education has become more mobile, informative and versatile you can not do without information technology, and training opportunities via the Internet is constantly expanding.

Computer technology can be applied in all aspects of the educational process, which are implemented in different educational institutions (school, high school, high school, college, university). With them the opportunity of realization of current trends in the educational systems of many countries. It should be noted that the pursuit of integration in the field of education, as one of the most evident direction sets the output requirement for a unified world educational space.

At various stages along with the development of technical thought is an active introduction of a variety of visual and technical means in the educational process, thereby improving the effectiveness of the proposed innovation and the educational process as a whole. In general, in pedagogy, didactics and methodology of foreign language always prosecuted one single goal — the development, training and education of the younger generation.

First, in the process of learning used only conventional blackboard and chalk, but over the years been used more and more technical equipment. Initially, these were tape recorders, televisions, and then, eventually, computers.

Development of communication in economically developed countries has resulted in a unique, surprising the Internet, which then began to be used in the educational process. By definition, educational online resources — it is text, audio and visual materials that have different subjects, contributing to the formation of foreign language communica-

tive competence and the development of communicative and cognitive abilities of students to search, selection, classification, analysis and synthesis of information.

It is said professor-teachers should take independent work from students in every subject educational system of Uzbekistan. For example, as for me I give a lecture «Information technologies on education», this subject has 36 point in every academic year, including these there are 18 point for independent work. [4]

How I make independent work? I can give students internet web sites, which helps them to take more innovative and useful information to make decision via video courses, the last take certificate ([udemy.com](http://udemy.com), [coursera.com](http://coursera.com), [edx.com](http://edx.com)).

With the help of online resources, students have the opportunity to more involved in the educational process of learning. [2]

In most Western countries, there are demands and needs for all of the above mentioned points. Certainly in Europe where enrolments in the sciences are declining, we are concerned with recruiting enough youth into the sciences as an expertise. Educators seem to agree that countries can not start early enough in presenting motivating and engaging science programs in schools for all children such that an ample number of students will keep their options open for advanced studies in these areas. And certainly one cannot argue with the need for an educated society for participation in the democratic decision making process. Citizens will not only need to know some science, they will also need to know how science operates and where to access reliable information they can trust [3].

The following is an attempt to categorize the advantages we gain using ICT in science teaching.

The SKI-framework includes four major principles that guide the design of successful inquiry activities and technologies. First, make science accessible: Inquiry curriculum requires an appropriate level of analysis for the scientific content so that students can restructure, rethink, compare, critique, and develop ideas that are more cohesive. Second, make thinking visible: Inquiry curriculum should challenge students to articulate what they know and mean about scientific topics so that they are able to restructure their thinking when new ideas are presented. Third, help students learn from each other: Inquiry curriculum should include opportunities for collaboration, discussion and debate, enabling students to articulate their own ideas for their peers, as well as to receive and exchange feedback. Fourth, help students develop autonomous learning skills. To help students become autonomous science learners, inquiry curriculum can enable the development of lifelong learning skills such as critiquing evidence, debating arguments, or designing solutions to relevant problems.

#### References:

1. Michael Moore, Greg Kearsley. «Distance Education a systems view». 2005. Wadsworth Canada.

2. Timothy K. Shih, Jason C. Hung. «Future directions in distance learning and communication technologies» 2007. Taiwan, USA.
3. Закон Республики Узбекистан от 29.08.1997 г. № 464–1 «Об образовании» — Ташкент 1997 г.
4. Национальная программа по подготовке кадров (Утверждена Законом Республики Узбекистан от 29.08.1997 г.)

## Решение химических задач с экологическим содержанием как средство формирования и оценки универсальных учебных действий

Широкова Оксана Евгеньевна, студент

Научный руководитель: Романова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Южный федеральный университет

Химия, как одна из фундаментальных областей науки, в значительной мере определяет развитие научного мышления. Известно, что без химии, химических процессов и химических продуктов не может существовать ни одно производство, ни одна отрасль современной экономики и социальной сферы. Учащимся необходимо понимать практическую значимость химии, ее связь с повседневной жизнью. Они должны убедиться в возможности нахождения посредством химии ответов на другие «почему» из сферы своих жизненных и производственных интересов. Особенно важно решение вопроса элементарной «химической» подготовленности людей, ведь с веществами, способными принести вред человеку, сегодня контактирует практически каждый из нас. Однако немногие из нас, использующих лекарственные препараты, косметические и парфюмерные средства, удобрения, красители, различные виды топлива и т. д., имеют представление об опасностях, связанных с их применением. К сожалению, в большинстве школ активная просветительская работа с учащимися, связанная с характеристикой основных свойств распространенных в быту и на производствах химических веществ, особенно в аспекте их влияния на окружающую среду, ведётся крайне слабо и нерегулярно. В основном учащиеся получают лишь общетеоретические представления, не адаптированные к реалиям жизни и, особенно к экологической проблематике.

Для решения даже отдельных экологических проблем необходимо подлинное целостное обновление мышления людей, которое заключается в переориентации ценностей и поведения отдельных лиц и групп населения в отношении к окружающей среде и своему здоровью, в поиске новых экологически эффективных способов достижения успеха в любой сфере деятельности. Формирование же нового стиля мышления, формирование универсальных учебных действий невозможно без качественных преобразований в системе экологического образования.

Многолетнее изучение проблем экологического образования школьников позволило некоторым исследователям выйти на определение экологической культуры, которая, должна быть связана с социально-нравственной деятельностью, вызывающей потребность в улучшении

окружающей среды. Экологическая культура личности строится на базе понимания закономерностей живых систем и уважения жизни, и ее главным показателем является социальная и индивидуальная экологическая ответственность за события в природе и жизни людей. [3; 6]

Понятие экологической культуры соединяет в себе:

- знание основных законов природы;
- понимание необходимости считаться с этими законами и руководствоваться ими в жизни;
- стремление к оптимальности в процессе личного и производственного природопользования;
- выработку чувства ответственного отношения окружающей человека среде.

Таким образом, экологическая культура — это система научных знаний и практических мероприятий по рациональному использованию природных ресурсов, защите природной среды от загрязнения и сохранению природных объектов. Она охватывает интеллектуальные, эстетические и этические, деятельностно-волевые аспекты человеческой жизни, практику бытовой и профессиональной деятельности. Все выше перечисленное может быть достигнуто, если учитель формирует универсальные учебные действия учащегося.

В воспитании экологической культуры людей немаловажна роль химических знаний, которая определяется тем, что экологические проблемы имеют в своей основе преимущественно химическую природу, а в решении многих из них используют химические средства и методы. Химия как учебный предмет должна обеспечить учащихся основами химических и экологических знаний необходимых для повседневной жизни, производственной деятельности, продолжения образования, правильной ориентации в поведении в окружающей среде.

Перед учителем химии, ведущим работу по формированию универсальных учебных действий, стоят следующие задачи:

- раскрыть единство неорганического и органического мира, влияние деятельности человека на окружающую среду и формирование на этой основе убежденности в необходимости бережного отношения к природе (формирование познавательных УУД);

— раскрыть двойственную роль химической промышленности в отношении природы (формирование логических универсальных действий);

— вооружить школьников практическими умениями и навыками, позволяющими посылно участвовать в мероприятиях по защите природы (формирование личностных универсальных действий). [2]

Одним из основных методов формирования экологической культуры и универсальных учебных действий при обучении химии является использование в учебном процессе химико-экологических задач. При их составлении рекомендуется придерживаться следующих методических требований:

1. Условия задач и результаты решения должны содержать практически значимую информацию.

2. Эта информация должна быть тесно связана с программным материалом и реальными экологическими проблемами.

3. Задачи должны быть посылны для учащихся данного класса.

4. Решение задач должно опираться на возможности, на комплекс знаний по разным предметам. [4]

Исследуя данную проблему, мы проанализировали и апробировали на уроках химии ряд задач с экологическим содержанием, представленные в сети интернет.

*Задача 1.* В природе постоянно происходит круговорот биогенных элементов: углерода, водорода, кислорода, фосфора, азота и др. Человек в процессе своей деятельности вмешивается в круговорот веществ, используя минеральное сырье для своих нужд. Какая масса углерода должна превратиться в  $\text{CO}_2$ , чтобы получить 1 л минеральной газированной воды с концентрацией углекислоты 2%,  $\rho = 1 \text{ г/см}^3$ .

*Задача 2.* При сгорании в карбюраторе автомобиля 1 кг горючего в воздух выбрасывается до 800 г оксида углерода (II). Вычислите массу и объем (н. у.) оксида углерода (II), образующегося при сгорании 100 кг горючего. [1]

При решении подобных задач учащиеся узнают о веществах, загрязняющих атмосферу: выхлопных газах автотранспорта, продуктах сгорания органического топлива, выбросах промышленных предприятий.

*Задача 3.* Установлено, что за вегетационный период дерево, имеющее 10 кг листьев, может обезвредить без ущерба для него свыше 500 г сернистого газа и 250 г хлора. Рассчитайте, какое количество указанных газов может обезвредить одно такое дерево.

Решая эти задачи, учащиеся узнают о роли растений в обезвреживании ядовитых газов. Подобные факты еще раз убеждают их в необходимости сохранения каждого дерева и мобилизуют на активное участие в озеленении своего города.

Для повышения эффективности формирования экологической культуры и формирования универсальных учебных действий необходимо, чтобы решение задач проводилось не от случая к случаю, а систематически. Эта работа может проводиться как индивидуально, так и в

группах. При работе в группах учащиеся могут не только решать задачи, но и составлять их, используя наборы различных фактов.

Например, при изучении в 10 классе темы «Природные источники углеводородов» ученики знакомятся с месторождениями нефти, узнают о добыче нефти на морском шельфе и, зная её физические свойства, формулируют задачу: «Почему добыча нефти в море может стать экологической катастрофой? Какие есть способы защиты окружающей среды от разлива нефти?»

Важно, чтобы содержание природоохранного материала было современным и отражало социальные проблемы общества. Основы ответственного отношения к окружающей среде должны закладываться на протяжении всех лет обучения.

Одним из способов закрепления знаний может быть составление старшеклассниками задач с экологическим содержанием для младших школьников. Например:

*Задача 4.* Площадь Жигулевского заповедника составляет 23000 га, а национального парка «Самарская Лука» 12800 га. Сколько всего земли и лесов охраняет государство в окрестностях нашего города?

*Задача 5.* Один куст можжевельника за сутки выделяет 10 кг фитонцидов. Сколько этих полезных веществ выделяют 10 кустов можжевельника?

Ключевым моментом нашего исследования стало выявление эффективности использования задач с экологическим содержанием на уроках химии. Нами было разработано поурочное планирование по химии с подбором экологических задач к урокам и рекомендовано учителям. Впоследствии было проведено анкетирование учащихся десятых и одиннадцатых классов МБОУ СОШ № 8 г. Волгодонска.

Анализ ответов показал, что использование задач с экологическим содержанием на уроках химии не только активизирует учащихся, но и позволяет решать многие дидактические задачи: осуществлять дифференцированный подход, учащиеся считают интересным решение подобных задач и не испытывают затруднений при их решении; индивидуализировать учебную работу, и, в конечном счете, влиять на качество обучения учащихся.

Экологическое образование ни в коем случае не должно сводиться к пассивному усвоению набора фактических данных. Для принятия в каждом отдельном случае экологически и экономически обоснованного решения необходимо правильно оценить ущерб от существующих и прогнозируемых антропогенных воздействий. Важно помнить, что общество в равной мере заинтересовано как в причинении ущерба природе, так и в отсутствии лишних затрат на её сохранение. Правильный выбор можно сделать на основе определённой информации, подтверждённой соответствующими количественными данными. Поэтому обсуждать экологические проблемы и формировать универсальные учебные действия стоит в процессе решения расчётных задач по химии с экологическим содержанием. [5]

## Литература:

1. Безуевская, В. А. Химические задачи с экологическим содержанием. // Химия в школе, 2000. — № 3. — с. 59–61.
2. Винокурова, Н. Ф. Интеграция экологических знаний. — Нижний Новгород, 2006. — 150 с.
3. Ермаков, Д. И., Зверев И. Д. Учимся решать экологические проблемы. — М.: Школьная пресса, 2002.
4. Медведева, М. В. Активизация познавательной деятельности на уроках химии. // Среднее профессиональное образование, 2009. — № 6. — с. 25.
5. Новиков, Ю. В. Экология, окружающая среда и человек. — М.: ФАИР — ПРЕСС, 2000. — 320 с. 6.
6. Суравегина, Т. И. Как учить экологии. — М.: Просвещение, 1996

# КУЛЬТУРОЛОГИЯ

## Влияние субкультуры «рейв» на формирование брендов российского андеграунда

Кипер Кэтэлина, студент

Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

*В статье рассматривается развитие российского андеграунда и его основной субкультуры — рейва (rave). На конкретных примерах проанализированы ключевые компоненты субкультуры Rave и их влияние на современные российские бренды, наиболее популярные в молодежной среде.*

**Ключевые слова:** рейв, андеграунд, молодежные субкультуры, брендинг, образ жизни, культурная гибридизация

### Определение термина «молодежные субкультуры»

Социокультурный анализ современных субкультур показывает, что они рождаются и развиваются в мегаполисах. Их интенсивность и другие характеристики непосредственно связаны с размером города, где они возникают. В своей книге «Социальная поляризация в постиндустриальном метрополий» Джон О’Локлин определяет субкультуры в городской среде, цитируя высказывание Д. Фишера о том, что разнообразие и отчетливость этих субкультур «предполагает меняться в зависимости от размера города: чем больше город, тем больше вероятность, что он содержит специфические среды своих жителей: наркоманов, радикалов, представителей интеллигенции, свингеров, поклонников здорового питания и т. д. Тем более вероятно, что они влияют на любое общество (или оскорбляют его) [2: с. 1329].

В своем изложении проблемы, автор выделяет следующие характеристики:

1. Городское общество представляет собой мозаику субкультур.
2. Субкультуры определяются как «совокупность модальных убеждений, ценностей, норм и обычаев, связанных с относительно четкой социальной подсистемой, которые существуют в рамках более крупной социальной системы и культуры.
3. Количество субкультур и их размер возрастает одновременно с увеличением размеров городской агломерации.
4. Размер субкультуры (количество членов) находится в тесной корреляционной связи с разнообразием (числом и диапазоном) таких общественных объектов, как магазины, клубы, церкви, так как рентабельность любого такого учреждения зависит исключительно от спроса [2].

В России Москва и Санкт-Петербург являются самыми важными центрами разнообразных субкультур. Именно здесь политические, социально-экономические и культурные факторы, спровоцировали рождение многих молодежных субкультур. Согласно исследованию [3], если подразделить российские молодежные субкультуры по категориям, можно перечислить выделить следующие: «Спорт и игры» (футбольные болельщики, велосипедисты, скейтеры, сноубордисты, BMX), «Музыка» (металлисты, эмо-глем рокеры, инди-рокеры), «Клубные» (Freaks, Ravers), «Криминальные» (скинхеды, гопники), «Комплексные» (стиляги, гламур, Hip-Hop, поклонники аниме, риветхед, панки, хиппи).

Далее рассмотрим подробнее самую большую молодежную субкультуру российской андеграундной сцены: рейв.

Rave является нигилистической субкультурой, ориентированная на будущее, немного эгоистичная, которая отрицает реальность и окружающую среду. Парадокс заключается в том, что русский рейв имеет другие характеристики чем интернациональный рейв. Он не отрицает прошлое, не отрицает историю, ни окружающий реальный мир, а скорее использует определенные национальные и традиционные символы, которые объединяют последователей этой субкультуры, в сплоченности музыки, вибраций, стилей, цветов и ощущений. Однако, начнем с начала.

### Историческая справка: как родился русский рейв?

В конце 80-х годов вплоть до начала 90-х, русская ночная жизни практически отсутствовала. Распад Советского Союза, как ожидали многие, обещал новаторскую свободу, большие перемены, веселье и достаток, но на самом деле, это был всего лишь период путаницы, нераз-

берихи и хаоса. Уровень преступности был очень высок, бандиты держали монополию на все, старые ценности и герои исчезли, российский рынок вдруг наполнился западными продуктами, массовое потребление процветало, а граница между богатыми и бедными была огромная. В те дни жизнь в России была похожа на лотерею: «Вы можете все потерять, либо вы можете все приобрести».

На этом фоне у молодых людей сложился кризис личности. Родители приучили их, как жить в стабильной системе. Вдруг все рухнуло, и то, что они когда-либо знали, исчезло: их истина, добро, зло. Они столкнулись с неограниченной свободой и не понимали, что с ней делать. Именно это замешательство молодых людей привело к возникновению Rave.

### **Расцвет креативного ивента: известные тусовочные места и события**

В 1990-м году, под влиянием западной ночной жизни, группа восторженных молодых людей из Санкт-Петербурга выступила с идеей открыть частное, творческое место, для любителей живой музыки на виниловых дисках. Этим первым рейв-местом встречи была обычная квартира по популярному адресу «Фонтанка, 145». Оно было основано братьями Алексеем и Андреем Хаас, пионерами российского рейва. Как пишет Рассел Бова в своей книге «Россия и западной цивилизации: культурных и исторических встреч», «квартира на Фонтанке, 145 стала идеальным пространством ... для новых творческих экспериментов». [1, с. 78]. Эти «пати», проходившие на Фонтанке, стали культурными мероприятиями, на которых участники получили возможность экспериментировать новые образы, творческие и оригинальные наряды. Этот вид творчества называется символическим творчеством. По идее, символическое творчество представляет собой «процесс творческого потребления (одежды, музыкальных записей, журнал и т. д.) в условиях позднего капиталистического рынка» [1, с. 78].

В этом случае символическое творчество представляет собой процесс творческого присвоения культурных символов с помощью рыночных и нерыночных методов, из официального постсоветского рынка, а также из различных субкультур и черных рынков, которые экранируют официальную борьбу с распадом социалистического государства [1]

Бывший Санкт-Петербургский планетарий был еще одним местом для рейв-вечеринок. Он был основан И. Веричевым и В. Алаховым, которые работали в планетарий в качестве технических специалистов. В свободное время, они экспериментировали со светом, цветом и звуками, начали сочинять музыку. Они стали группой «Новые Композиторы», проводимые ими рейв-мероприятия проходили с большим успехом.

Инициаторы мероприятия научились организовать, финансировать и рекламировать ивенты субкультуры, не просто развлекать эпатажную молодежную общественность, но и создавать новое творческое пространство.

Первый эксперимент в Планетарии был широко рекламирован и вскоре повторен в гораздо большем масштабе. Основатели Фонтанки и восторженные промоутеры рейв-субкультуры, реализовали новую идею «Гагарин-пати». Первая «Гагарин-пати» была проведена в павильоне «Космоса» наВДНХ.

Главные российские национальные символы, — космос и Гагарин, знаменитый пионер космоса, который стал национальным героем, в глазах всех (старых и новых поколения), были использованы в брендинге этого огромного рейв события. Опираясь на символическом материале, пережившей крах советской системы, промоутеры выбрали в качестве местного для танцевальной вечеринки Космос павильон на знаменитой советской выставке достижений народного хозяйства — центре советской мифологии светлого будущего. Полный космических аппаратов, в том числе первого искусственного спутника Земли и космического корабля, в котором был первый человек в космос, Юрий Гагарин, павильон богат метафорами, символами. Декорации «Гагарин-пати» представляли собой фрагменты космических кораблей, развернутые солнечные батареи, свисающие с потолка, и огромный портрет Гагарина, специально выполненный для этого мероприятия. В баре сидели настоящие космонавты СССР в военно-воздушной форме и общались с посетителями. Этим мероприятием можно рассматривать как одно из первых успешных проявлений постсоветской футуристической молодежной культуры с элементами «техно» и SF-эстетики [1, с. 92]

«Когда западный рейв стал очень русским» — эта фраза могла бы стать идеальным девизом для «Гагарин-пати». Советские символы прошлого смешались с рейв-символами будущего. Для русской национальной традиции характерны контрасты и парадоксы при восприятии иных культур. Даже западная рейв-субкультура быстро адаптировалась к условиям российского бытия: рейв стал русским, пройдя процесс культурной гибридации.

Сегодня типичный русский рейв изменился. Теперь он в большей степени ассоциируется с электронной и техно-музыкой. «Подземные» пати и мероприятия в настоящее время проводятся в заброшенных фабриках или промышленных площадках, на крышах домов или в других необычных местах: на кораблях (например, стоящий в центре Москвы теплоход «Брюсов»). Техно-центры стали теперь претенциозными местами Среди них нужно упомянуть такие, как «Кругозор», «ARMA завод», «Рабица» и другие.

Русский рейв породил немало парадоксов. И эти парадоксы оказались востребованы творчеством, искусством, брендингом. Когда символы переосмыслены, они могут превратиться в нечто прекрасное. Они становятся большими брендами, с четко определенной идентичностью.

### **Бренды, вдохновленные рейвом**

Здесь мы сталкиваемся с весьма интересным феноменом — **преднамеренно незаметный бренд вместе с тем становится культовым, различимый и востре-**

**бованный теми, «кто в курсе», и игнорируемый всеми остальными.**

Сегодня уже насчитывается немало молодежных российских брендов, которые придумали свой собственный образ исходя из стиля рейверов. Такие бренды захватывали большую популярность среди молодежи — среди тех, кто принадлежит к рейв субкультуре, а также среди тех, кто не принадлежит к определенной группе, но которые всегда стремятся быть творческими личностями, желая испытать на себе значимые изменения, если не участвовать, то хотя бы быть рядом с какими-то протестными общественными движениями.

В этой сфере широко известен проект «Волна» (Wave) основанный в 2013 году, собирает вместе основные российские Streetwear и андеграундские торговые марки. Их основная целевая аудитория — молодые люди, которые принадлежат к определенным субкультурам, таким, как: скейтеры, рейверы, хипстеры, панкеры.

Среди брендов проекта Volna, можем встретить «Спутник 1985» (даже название говорит), сочетает в себе символы прошлого и будущего. Его одежда использует советские и 90-ых символы, такие как: Ельцин, Калашников, символы и атрибутика русской армии и т. п. По мере того как бренд описывает себя на веб-сайте проекта «Волна», бренд он обретает свою собственную индивидуальность и свою определенную целевую аудиторию. «В детстве, в СССР, мы получали такую одежду из Европы и США как гуманитарную помощь, теперь мы делаем ее сами. Практичные, простые вещи и классическая форма, в которых комфортно на улице. Подростками мы забирались на чужую территорию и конечно никто не думал, как выглядит. Мы не перестали пробираться по крышам, но сейчас мы уделяем больше времени своему внешнему виду. И делаем вещи, которые носим сами. Они не будут стеснять вас при необходимости перебраться через забор, но и посетить театр в них запросто. Мы открыты для совместных проектов, и регулярно делаем совместные работы с фотографами, татуировщиками, панк-художниками».

**Бат Нортон** — еще один русский «подземный» бренд уличной моды, которая имеет более темный диапазон

цветов. Как бренд официально описывает себя, он подходит для тех, кто не боится, для тех, кто хочет отличаться от толпы: «Bat Norton® — уличный бренд одежды из Санкт-Петербурга, который не намерен продавать людям стереотипы и заезженные тренды, а напротив, готов создавать одежду для парней и девушек, которые не стесняются выражать себя через нестандартные образы. Умение придавать свежий образ привычным элементам одежды — отличительный талант дизайнеров бренда. Bat Norton® безусловно является одним из основных трендсеттеров молодежной уличной культуры в России».

**Выводы**

Несмотря на свою «смутную» историю, субкультура русского рейва стала легендой, которая до сих пор живет среди молодежи, посещающей мероприятия российского андеграунда.

Многие отмечают тот интересный факт, что российский рейв сильно отличается от берлинского или от лондонского рейва. Это отличие, в частности состоит используемых символах, а также в том, что русский рейв в большей степени ориентирован на общество, чем внутри себя самого. Целевая аудитория русского рейва стала более уверенна в себе, она не отрицает прошлое, она не отрицает определенную систему или власть, она не склоняется к эскапизму (который активно пропагандируют адепты западного рейва), она склоняется к поддержанию общественного баланса, имеющего тенденцию подниматься на более высокий уровень, все выше и выше. Это объясняет тот удивительный факт, что в продвижении русского рейва используются космические символы. Еще много вопросов остались без ответа, остались еще много предположений, которые должны быть подтверждены или опровергнуты.

Данная статья не претендует на полноту рассмотрения проблемы. В своих дальнейших исследованиях автор постарается проанализировать ее с разных точек зрения. В частности, планируется более глубокий анализ ряда брендов, критическое изучение российских печатных изданий, имеющих отношение к субкультуре рейва.

**Литература:**

1. Bova, R. (2003) *Russia and Western Civilization: Cultural and Historical Encounters*, 2nd edition (2015), UK: Routledge, Abingdon, Oxon OX144RN.
2. Friedrichs, J., O’Loughlin J. (ed.) (1996) *Social Polarization in Post-industrial Metropolises*, New York, Berlin: Walter de Gruyter & Co.
3. Burenina, I. V., Gabdrakhmanova L. N., Gaisina L. M., Gavriluk T. V. (2016) *The Dynamics of the Global Youth Subcultures and Movements: the Russian Context*, *Global Media Journal*, S2:10
4. Bat Norton, Official VK page. [Электронный ресурс] — URL: <https://vk.com/batnorton>
5. Project Volna, brands. [Электронный ресурс] — URL: <http://project-volna.ru/brands/>
6. Марк ди Сома. Бренд-подполье. [Электронный ресурс] — URL: [http://www.dv-reclama.ru/others/articles/breeding/7965/brend\\_podpole/](http://www.dv-reclama.ru/others/articles/breeding/7965/brend_podpole/)

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## Хореографическая интерпретация общечеловеческих ценностей

Абрайкулова Насиба Эркиновна, старший преподаватель  
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана (г. Ташкент)

*В данной статье рассматривается вопрос хореографической интерпретации общечеловеческих ценностей в народных танцах. Автор статьи стремилась раскрыть особенности жанров и разновидностей нескольких народных танцев мира, их отличительные черты в области исполнительства и интерпретации.*

**Ключевые слова:** *танец, балетмейстер, хореография, балет, жанр, образ, оазис, сюжет, фольклор, символ, религия, поклонение, стили, мифы, легенды, народные ценности, традиции*

*Народное творчество является самым лучшим учителем для тех, кто хочет сцену превратить в образ жизни*

*И. А. Моисеев*

При внимательном рассмотрении идейного содержания народных танцев различных национальностей можно обнаружить, что в них ярко отражаются бытовые традиции, религиозные воззрения, мировоззрение народов мира. Исторические танцы долгие тысячелетия переходя из поколения в поколение, стали искусством, имеющим многовековое историческое и духовное богатство. Известно, что национальное наследие с течением времени переходит из поколения в поколение, развивается, гармонирует с духом времени, завоевывает авторитет среди населения. Национальное танцевальное наследие состоит из двух взаимопроникающих, взаимодополняющих, вместе с тем имеющих своеобразные индивидуальные черты направлений. Первое направление — это народные танцы, второе — танцы, созданные балетмейстерами. Оба направления имеют свои внутренние закономерности, формы, исполнительские стили, территорию и эпоху.

Танцевальное искусство имеет свои отличительные черты в области исполнительства и интерпретации. Великий русский балетмейстер, народный артист, знаток танцевального искусства многих народов И. А. Моисеев о народных танцах писал следующее: «Народное творчество является самым лучшим учителем для тех, кто хочет сцену превратить в образ жизни. Фольклорные танцы необходимо всегда инсценировать на сцене. Человек танцует не для зрителей, а танцует для себя. Если эти танцы поставить на сцене, то они «прозвучат» точно как в жизни» [1, с. 32]. Хотя танец и является творчеством народа, на нём, однако, оставили свои отпечатки эпохи и исторические изменения. Впоследствии некоторые танцы естественным

образом приобрели религиозное содержание, во многом потеряли былую специфику или же просто исчезли. В танцах народы мира изображают свою радость, любовь, мольбу высшим силам, просьбу защитить от разных отрицательных явлений, убеждения и другие внутренние переживания.

Такие элементы искусства танца различных национальностей, как поклон, мимика, движение тела, головы, рук и ног, одежда и украшения имеют кардинальные различия между собою. Однако могут быть схожи друг с другом события, мифы и легенды, народные ценности, которые встречаются в жизни различных народов, в их традициях. Например, индийские народные танцы, такие как «Прощение дождя», «Заискивание луне», «Поклонение» были видами выражения буддизма, такое же отображение, только уже своих религиозных убеждений можно видеть в уйгурских танцах «Вода», «Небо» и в других.

Танец «Танура» — египетский арабский танец, своеобразие которого заключается в том, что танцор, высоко подняв правую руку, изображает поклонение аллаху, а левая рука его опущена вниз, в таком положении полчаса кружится на одном месте, также имеет ритуальное начало (его исполняли суфийские дервиши) и символизирует единение с Богом. Танцор как будто правой рукой берёт силу у аллаха и левой рукой эту силу передаёт людям. Танец производит сильнейшее впечатление и исполняется только мужчинами. Впервые этот танец исполнил в IX веке Зуннун ал Мисри в Египте, 10-килограммовая «юбка-танура» считается основным элементом этого египетского танца. Танец переходит от отца к сыну и изучается с дет-



ства, а когда юноше исполняется 25–30 лет, у него появляется сила для ношения такой тяжелой «юбки-тануры» и возможность мастерски исполнять этот танец.

Корейский народный танец также отличается своим многообразием. Широко распространённый корейский народный танец «Салпури» является сольным танцем, исполняемым с белым шарфом. Танцовщица белым шарфом «как будто колдует, и при этом она сама духовно очищается от грехов». Корейские танцы «Сам-бук», «Чак-поп» и другие считаются обрядовыми религиозными танцами. Впоследствии, в связи с социальным развитием они потеряли былое религиозное значение и превратились в народные танцы. Разнообразие, многокрасочность образов и сюжетов народного танцевального искусства придаёт народному танцу очарование. В народных танцах отражаются праздники времён года, славный труд народа, местные национальные обычаи и обряды. Эти танцы своим многогранным и интересным сюжетом изображают настоящие условия жизни народа. Корейский народный танец «Пуче-чум» исполняется с веерами, и волшебными очаровывающими движениями танца напоминает танец бабочек. Танец «Хваганму» исполняется танцовщицей с короной, сплетенной из цветов, он, в основном исполнялся на торжествах и церемониях, проходивших в роскошных императорских дворцах. Красивые одежды, сшитые из дорогих материалов, являются символом богатства королевства. Знаменитый народный танец «Тхал-чум» считается комическим танцем и танцуется в масках. А танец «Чанго-чум» исполняется в сопровождении барабана чан-га и изображает явление дождя от начальных единичных капель до сильнейшего ливня.

В различных регионах Узбекистана издавна существует обрядовые, трудовые, семейно-бытовые танцы. В них отражаются обычаи, традиции, национальные ценности нашего народа. Например, такие танцы как «Чанковуз», «Кошик» («Ложка»), «Кади» («Тыква»), принадлежащие танцевальной школе Сурхандарьинского оазиса, выражают радость женщин, а танцы «Сюзане», «Урчук» («Веретено») изображают тонкий трудовой процесс узбекских мастериц-рукодельниц. Танец «Чирок» («Лампа»), с одной стороны, имеет философско-воспитательное значение и отображает стремление человека из темноты в свет, от зла к добру, от жёсткости к благодеянию, с другой стороны, он считается обрядовым танцем и изображает ритуал, который проводится в самую длинную ночь года. Танцы «Подачилар» («Скотоводы»), «Товок» («Ляган»), «Пичок» («Нож»), «Уфо-жакала», «Якку-як», «Чавандозлар» («Всадники»), «Дучава» и другие изображают боевые, трудовые и обрядовые процессы мужчин. Самый красивый образец фольклорного танцевального искусства Хорезмского оазиса — «Лязги» — имеет девять вариантов, и каждый вариант имеет свою историю и содержание. Имеются и специальные танцовщицы для каждого из девяти вариантов исполнения «Лязги»: «Олов» («Огонь»), «Кайроқ» («Кастаньеты»), «Гармонь», «Дутар», «Сурнай», «Хива», «Углон-бола», «Масхара-

боз» («Клоун»), «Замонавий» («Современный»). Танцы «Коса», «Пичок» («Нож»), «Таёқ» («Палка»), входящие в цикл «Масхарабоз лязги», исполняются сидя, и требуют от танцора ловкости и выносливости в сложных элементах танца.

Танцы «Чугирма», «Списа уйин», «Нон ёпиш» («Испечение лепёшки») связаны с бытовой жизнью. Пантомимические танцы «Чағалоқ» («Чайка»), «Хўроз» («Петух»), «Кумпишак», «Ғоз» («Гусь»), «От ўйин» и другие исполняются в подражание животным и птицам, своеобразные танцы-пародии, обличающие нелицеприятные стороны поведения человека. Танцы «Кичкинажон-кичкина», «Омон ёр», «Воҳай бола», принадлежащие танцевальной школе Ташкента и Ферганской долины, трудовые и шуточные танцы Бухарско-Самаркандского оазиса и многие другие считаются задушевно-любимыми танцами зрителей. Поэтому во время праздников, обрядов и церемоний народные танцы воспринимаются зрителями с огромным интересом.

Вплоть до конца XIX века искусство народного танца не привлекало должного внимания профессиональных исполнителей и публику. Аристократы были далеки от истинно народных танцев, для зрителей высшего общества эти танцы инсценировались в виде идиллических пасторалей и исполнялись как некие зарисовки народной жизни. Лишь с 1930-х годов XX века активизируется изучение народного танца. Российские народные артисты-балетмейстеры: И. Моисеев, Г. Устинова, П. Вирский, Н. Рамишвили, И. Сухишвили, В. Вронский, Н. Надеждина, заслуженный деятель искусства Литвы Й. Лингас и его соотечественник В. Гритскас, заслуженный деятель искусства Белорусской Республики А. Опанасенко, грузинские — Д.Л. Джавришвили и Е.Л. Гварамадзе, И.И. Арбатов в Армении, деятели искусства Латвии Евгений Чанга, Бруно Приенда, Милда Ласман, представители исполнительского искусства Таджикистана — Гаффар Валламатзаде, Азиза Азимова, Арсуяк Исламова, Узбекистана — Уста Алим Камиров, Юсуф Кизик Шакарджанов, Тамараханум, Мукаррам Тургунбаева, Исахар Акилов и другие были основателями и мастерами профессиональных школ народных танцев своей страны. Благодаря их исследовательской и исполнительской деятельности формировалось и развивалось самодеятельное и профессиональное танцевальное искусство. Кроме того, организовывались специальные творческие экспедиции, собирались музыкальные и танцевальные образцы народного творчества, которые, впоследствии, обогатили профессиональное искусство. Хореографы и балетмейстеры, опираясь на оригинальные народные материалы, создавали и создают значительные постановки, обогащающие мировой классический танец. На основе образцов русского народного танца были созданы балеты «Барышня-крестьянка», «Всадник без головы», «Конёк-горбунок», «Каменный цветок» и другие. Танец «Яблочко» в балете «Красный мак», созданный композитором и балетмейстером и поставленный на сцене Большого театра в 1927 году, считается народным

танцем. В балете «Бахчисарайский фонтан» использовались татарские и польские народные танцы, в балетах «Дильбар», «Лейли и Меджнун» — таджикские, в балете «Кавказская пленница» — черкесский фольклор, в балете «Сердце гор» — грузинские народные танцы, в балете «Чулпан» — киргизские, в балете «Песня журавля» — башкирские, в балете «Симург» — узбекские народные танцы и другие. Узбекский народный танец «Танавар» является целым танцем-спектаклем. В танце-монологе отображаются внутренние переживания, секретные мечты и чаяния узбекских женщин. В 1937 году А. Козловский осуществил нотную запись мелодии «Қора сочим» («Мои чёрные волосы») в исполнение Народной артистки Халимы Носировой. Обработка композитором мелодии для солиста и оркестра в дальнейшем, в 1968 году, послужила основой создания балета. Варианты и мелодии «Танавар» были использованы С. Василенко и М. Ашрафи в балетах «Бурани», «Амулет любви», Г. Мушелем в цикле «Газели» и многих других произведениях. И в настоящее время этот танец исполняется знаменитыми танцовщицами Узбекистана. Танцовщица Кизлархон Дустмухамедова передала секреты исполнения танца «Танавар» американской танцовщице Лорель Грей, таким образом, этот знаменитый танец стал широко известен американскому зрителю.

Литература:

1. Авдеева, Л. Танцы Мукаррам Тургунбаевой. — Тошкент: Укитувчи, 1989.
2. Ткаченко, Т. Народный танец. — Москва: Искусство, 1954.
3. Эльяш, Н. Хореография в оперетте. — Москва: Искусство, 1960.

В основе балета «Пер Гюнт» лежат народные сказки и традиции древних норвежцев и танец «Халлинг». Количество балетных спектаклей, поставленных на основе народных танцев очень велико, эти спектакли неизменно тепло встречаются зрителями, и многие десятилетия живут на сцене. В этих спектаклях мастерски изображены красота родной земли, обряды и обычаи трудового народа. Зрители с огромным интересом встречают балетные спектакли, где отражается внутренняя природа человека, воспеваются лучшие стороны человечества.

Музыка и движения в народных танцах изображают национальный характер каждого народа-создателя этих танцев. В мужских танцах изображаются сила и мощь, трудолюбие, преданность мужчин, забота и уважение к женщине. В женских танцах отражаются их нежность и красота, уточнённое чувство, скромность и простота, заботливость и толерантность, преданность и трудолюбие.

Народные танцы, имеющие богатую историю, обладают глубоким содержанием. Эта аксиома доказана и практически, и теоретически. Теперь мы — специалисты-хореографы должны более глубоко исследовать грани традиционных народных танцев, ещё больше раскрывать их своеобразие и специфику, развивать и наполнять их новым современным содержанием.

## Термины вокального искусства и профессиональные певческие жанры Узбекистана

Матякубов Шавкат Батирович, доцент  
Государственная консерватория Узбекистана (г. Ташкент)

*В статье говорится о методах звукоизвлечения в Узбекском традиционном музыкальном искусстве. Также о терминах, названиях профессиональных жанров и о манерах звукоизвлечения.*

**Ключевые слова:** *открытый голос, belcanto, вокальный стиль, вокальное звукоизвлечение, шашмаком, мухаммас, газал, суворий, катта ашула, песня*

С древних времён красота и сила воздействия человеческого голоса рассматривались как проявления божественного начала. Известно, что стихи священной книги зороастризма «Авесто» читались нараспев. Тексты священного Корана были переданы пророку Мухаммеду именно божественным, напевным голосом. И поэтому все аяты и суры Корана по традиции распеваются приятными голосами, что усиливает воздействия. Известно, что традиция распева молитвенного призыва «Азан» в высоком

регистре была начата Хазрати Билолом. Эти и другие факты свидетельствуют о том, что человечество всегда для выражения и передачи своих верований, священных идей, любви к Всевышнему, всех эмоции использовало и силу слово также вокальную интонацию. В частности, на мусульманском Востоке очень ценились исполнители Корана, профессионально подготовленные певцы; существовали специально разработанные для вокалистов-мужчин методы звукоизвлечения и певческие стили. Об этом гово-



Рис. 1. Миниатюра Камолитдин Бехзод под названием «Музыканты» (XVвек)

ряться в музыкальном трактате Дервиш Али<sup>1</sup> так: — «Для исполнения макомов<sup>2</sup> певцы должны владеть тремя способами вокального звукоизвлечения. Первый из них «кулукий» или «килкий» — (писари книг называли так свои остро натачиваемые калямы из камыша) — то есть острый, резкий голос. Второй «димогий» — звукоизвлечение, использующее усилия гортани, третье «халкий» — открытый голос, который формируется в глоточной области и опирается на глубокое дыхание». Также подчёркивается, что «не владеющие этими видами вокального звукоизвлечения не должны петь макомы». Арабские Кулукий, димогий и халкий слова на фарси как бинниги, гуллиги и ишками.

В способе звукоизвлечения «бинниги» формирующийся в гортани звук «отталкивается» от головного резонатора и нёба, затем выпускается наружу через ротовую и полости. Голос представителей этого стиля воспринимается выше, чем их реальное звучание. Причина использования термина «бинниги» (буквально-носовой) заключается в том, что образуемый с помощью активной работы головных резонаторов голос воспринимается как исходящий из носовой полости. Употребления этого способа звукоизвлечения связано с физиологическими особенностями головного аппарата певца, размерами и формами резонаторов, голосовых связок, гортани, носовой полости. Для певцов этого стиля удобнее петь, используя именно

головного резонаторов. Такого типа манера вокального звукоизвлечения широко распространена, в основном, в Азербайджане, среди турецких певцов, она была известна и в Древнем Хорезме. В исполнении хорезмских певцов 20 века, таких как Матюсуф Харратов и Мадрахим Якубов (Шерозий) можно отчётливо проследить как положительные стороны, так и недостатки этого стиля.

А в стиле «гуллиги» звук образуется большей частью в грудном резонаторе, через гортань и ротовую полость распространяется наружу. В высокой тесситуре голоса головные резонаторы резонируют менее активно, чем нижние. По мнению мастеров пения, у исполнителей в манере «гуллиги» воспроизведение высоких нот сопровождается расширением шейных артерий и некоторым увеличением диаметра шеи, что становится видимым снаружи. Эти физиологические изменения шеи вокалиста внешне напоминают раскрытие цветка, с чем и связано название этого стиля (гуллиги буквально — цветочный, расцветший).

Один из выдающихся мастеров классических музыкальных традиций Ферганской долины 20 века, певец, композитор Журахан Султанов пел именно в стиле «гуллиги». Его музыкальная деятельность стала своеобразным творческим мостом, соединившим этот пласт музыкального наследия с нашими днями.

<sup>1</sup> Бухарский музыковед, композитор, певец, поэт XVII века, автор трактата «Рисолаи мусикий».

<sup>2</sup> Маком — классическая циклическая музыкальная форма.

В Узбекском традиционном вокальном искусстве есть ещё один певческий стиль, который популярен и в наши дни. Эта манера вокального звукоизвлечения называется «ишками» (шикам в переводе с фарси — живот брюхо; то есть пение с опорой на брюшные мышцы). Особенность её заключается в том, что сформировавшийся в связках звук, сначала усиливаясь в глотке и головном резонаторе, затем через гортань и ротовую полость извлекается наружу. В низком регистре в основном используется грудной резонатор, в высоком регистре — головной резонатор. Этот стиль голосообразования многими своими качествами напоминает итальянское belcanto. Но в belcanto голос формируется с определённым давлением, звук с силой выталкивается наружу. В «ишками» голос не форсируется, отличаясь естественностью звукоизвлечения. Используя народную терминологию, эту вокальную манеру можно назвать «очик овоз» (то есть открытый голос, открытый в прямом и переносном смысле этого слова).

Все эти термины используются как условные обозначения вокальных стилей, лишь в общих чертах характеризующие их особенности. Так, например, представители стиля «бинниги» звуки нижнего регистра также образуют с помощью грудного регистра. А в манере «гуллиги» голос в высоком регистре так же как и в «ишками» образуется с помощью головных резонаторов.

Наряду с этими терминами, к примеру в Фергано-Ташкентской традиционной культуре, бытовали локальные наименования типов голосообразования. Об этом говорится в книге народного певца Узбекистана Фаттохона Мамадалиева «Миллий хонандалик ва унинг овоз хусусиятлари» (Национальное вокальное искусство

и особенности вокала), где автор излагает соответствующую терминологию и даёт характеристику способов голосообразования.

Традиционное искусство пения Узбекистана в современный период своего развития представлено множеством жанров. Музыкальное воплощение каждого образца пропитано свойственными различными жанрам мелизмами (интонационными оборотами). Важно отметить, что национальная характерность вокального исполнения в большой степени определяется уместным использованием присущей различным стилям и жанрам орнаментики. В целом же, современное национальное вокальное искусство, наряду с традициями макомата и узбекской классической музыки, включает в себя искусство бахши (исполнители эпосов), жанры катта ашула, ялла, лапар, исполнительская манера и жанровая разновидность по регионам, а также академический (европейский) вокал, эстрадный вокал.

Один из традиционных вокальных жанров — катта ашула что в переводе означает большая или высокая (лирическая) песня. Вопросы происхождения этого древнего жанра до сих пор дискутируются среди учёных. Некоторые молодые исполнители считают, что катта ашула представляет собой любое произведение, основанное на ритмически неупорядоченном протяжном распеве какого-либо поэтического текста. На самом деле, катта ашула является сложным, основанном на определённых внутренних закономерностях и правилах (канонах) самостоятельным вокальным жанром, изучение и постижение которого молодыми исполнителями является одной из актуальных задач вокальной педагогики Узбекистана.

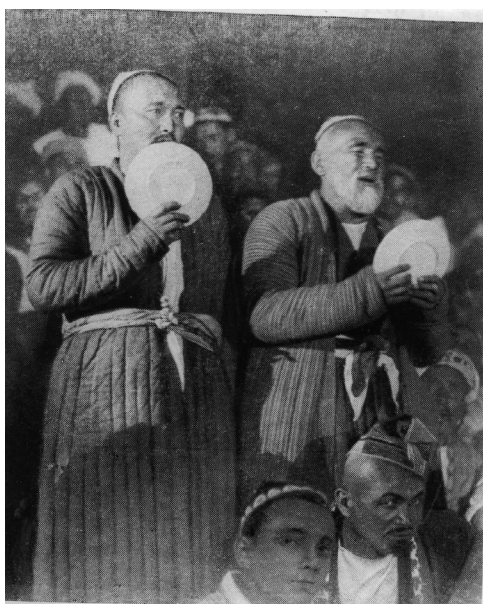


Рис. 2. «Ката ашула», фото В. Нестерова снято в 1957 году. На нём Эрка кори Каримов и Шеркузи Бойкузиев

Песни «катта ашула» — жанра, сформировавшегося в течение определённого исторического периода, всегда являлись широко популярными произведениями, выражая эти-

ческие духовные потребности демократического слушателя. Генезис жанра катта ашула связан с религиозной сферой. В исполнении известных хафизов (певцы, которые поют ре-

лигиозные песни и макамы) особенно любимыми являются такие произведения как «Бог аро», «Куп эрди», «Ёввойи Чоргох», «Ёввойи Ушшок», «Ирок», «Келдик», «Ухшарсиз», «Кириб бустонни кездим», «Эй санам», «Топмадим». Названия многих образцов составлены из радифов газелей (то есть, повторяющихся в конце каждой строчки слов или оборотов). А некоторые названия — такие как Ушшок, Чоргох, Ирок отражают их звуковую (ладовую) основу.

Жанр «суворийхонлик» (дословно — пение «сувора») распространён в Хорезмском регионе, истоки этого жанра можно отнести к периоду формирования мусульманской обрядности. В частности, «сувора» представляет собой музыкальное проявление суфийских традиций. Этимология термина по мнению многих учёных связана со значением слова «всадник».

Своеобразием жанра «Сувора» является творческое соревнование двух певцов, то есть «дийралишма». Помимо свадебных выступлений и народных гуляний высокие образцы вокальных состязаний «дийралишма» можно было наблюдать в каландархане города Хивы, а также в таких священных местах, как Боборис (Бобурус), Гозли бобо, Султон Увайс бобо. Здесь исполнители

демонстрировали все возможности своего голоса, владение и знания многочисленных мухаммасов (тип поэзии на арузе). В случае проявления усталости, неспособности исполнить высокие ноты, истощения багажа поэтических форм соперник считался побеждённым и наказывался материально, но и, например, домашний скот (верблюд, лошадь, бык, баран и т. д.)

В народе говорится: «Суворий — суз айтмок (суворий — значить петь слово), маком — соз атак» (маком — исполнять, петь мелодию), достон — вокеликдир (достон то есть эпосы — это драматургия»). Поскольку в центре жанра суворий — интонируемая поэзия, важным является использование в одном выступлении мухаммасов одного поэта таких как Навоий, Бедил, Машраб, Фузулий и т. д. Профессионализм певцов определяется не только вокальными данными, но и глубокими познаниями в области поэзии, знанием большого количества газелей, мухаммасов и других поэтических форм. По свидетельствам старших мастеров певцы подготавливались к исполнению «суворий» постепенно, достигнув определённого уровня и исполняя долгое время макомные мелодии, только допускались к исполнению суворий.



Рис. 3. «Суворийхонлик». На фото с таром — Нурмухаммад Болтаев, с аккордеоном — Мадрахим Якубов Шерозий, с баяном Тельман Мусаев. Фото В. Нестерова (1958 г.)

#### Литература:

1. Матякубов. О «Maqomot» Т. «Musiq» 2004 у
2. Матякубов. О, Болтаев. Р, Аминов. И «Хоразм tanbur chizig»I «Musiq» nashriyoti Т., 2010 у.
3. Матякубов. Б «Хоразм достон ижрочилигининг зархат сахифалари». «Хоразм», 1999 у.
4. Матякубов., Б. «Достон Наволари», «РАММ» Т., 2009 у.
5. Матякубов. О, Матниязов. А «XI—XV асрларда узбек мусикаси» Урганч 2010 у.
6. Ахмедов. М, Олимбоева. К «Узбек халк созандалари» I китоб.,
7. Matyoqubov. Sh «An»anaviy ijrochilik tarixi» Toshkent 2015 у.

## ФИЛОЛОГИЯ

### Художественное своеобразие исторического романа А. Айдамирова «Долгие ночи»

Атабаева Хелина Султанбековна, преподаватель  
Чеченский технологический техникум (г. Грозный)

Проблема романа широка и многообразна. Она охватывает обширный круг вопросов, связанных с определением содержания и характера восстания, его связи с «общим освободительным движением народных масс России последней трети XIX столетия». Писатель анализирует в нем истинные причины возмущения горцев, их подлинное отношение к русскому народу, с одной стороны, и колониальным властям — с другой. Он прослеживает процесс размежевания в среде чеченцев, раскол между единой прежде нацией, как следствие многолетней изнурительной войны, на которой одни разбогатели, приняв сторону победителей, принимая от них земельные наделы, отнятые у другой части их соплеменников, и обирая последних вместе с новыми властями, другие обнищали, теряя последнее...

Особенно внимательно Айдамиров прослеживает, как в экстремальных условиях бескомпромиссной борьбы за выживание проявляется национальный характер — чеченцев, аварцев, даргинцев, беглых русских солдат и казаков, оказавшихся в одном лагере борцов против охранителей «тюрьмы народов».

В романе Абузара Айдамирова действуют реальные исторические лица, рядом с вымышленными персонажами. Состав противоборствующих по обе стороны, как нетрудно заметить, интернационален. Это, во-первых, соответствовало реальной действительности. Во-вторых, разводя по разные стороны, автор руководствовался также и принципом группировки персонажей по их классовым интересам. За Алибеком — горская беднота, ограбленная и доведенная до отчаяния бездельем и голодом. Со Свистуновым — представители новой чеченской «знати», готовой за царские «милости» пролить кровь единоплеменных «оборванцев». Таковы, например, Бьоршиг Шалинский, Бота Шамурзаев, служивший то царю, то Шамиллю, поручик Лаудаев, автор «труда» «Чеченское племя», в котором из лакейского угодничества своим хозяевам подверг уничижительной характеристике историю, нравы, предания, нравственные понятия своего «племени».

Главный мотив идейного содержания романа Айдамирова, пронизывающий все его содержание, заключается в том, что бедные горцы поднялись на неравную борьбу не из природного легкомыслия или романтического молодечества. Многим из них с самого начала представлялись виселицы и каторга. Во время выбора имама в ночном лесу в пламени горящих факелов Кайсар, один из восставших, видит охваченные пожаром аулы, вереницу новых «мухаджиров» «изгнанников», отправляемых в Сибирь.

В ярких, глубоко правдивых картинах писатель показывает, что восстание было вызвано крайне тяжелым экономическим положением горцев-крестьян, издевательствами над ними администрации.

Женщины в романе Айдамирова отличаются душевной щедростью глубокой верой в правоту дела, за которое борются их мужья, и непоколебимой стойкостью в лишениях. Все эти качества их характера ярко проявляются в условиях восстания, когда опасность днем и ночью грозит их существованию.

В целенаправленном сосредоточении внимания автора на образах людей из народа, на выявлении существенных черт национального характера того народа, которому принадлежит персонаж, как отмечалось выше, проявилась одна из главных сторон идейно-поэтической позиции писателя.

Айдамиров обращается к «крупному плану» гораздо чаще, когда рисует демократическую среду, создает групповые портреты простых людей. В их образах писатель выделяет взаимовыручку, самоотверженность, готовность с риском для себя помочь ближнему. Его герои добры и чистосердечны, верны дружбе; проникнутые сознанием своей социальной общности, они свободны от чувства неприязни национального или религиозного порядка. Это легко можно проиллюстрировать на примере взаимоотношений Маьчига и Вассала, Эльсы и Кайсара, Хайбуллы и Кьори, Али и Айзы.

И наоборот, религиозными, национальными и тайповыми чувствами пытаются манипулировать царские слуги — генералы, осуществляющие карательные экспе-

диции против мятежных и мирных аулов, и пресмыкающиеся перед ними чеченские «верхи».

Автор убедительно раскрывает двурушническую, антинародную сущность продажного местного духовенства, пытающегося дискредитировать в глазах соплеменников вождей восстания, как отступников от заповедей Аллаха.

Исторически конкретны и социальны обусловлены образы «классовых врагов» — Орцу Чермоева, Бобршига Шалинского, майора Мустафинова, поручика Лаудаева и других. образу Алибека — Хаджи, молодого вождя, Айдамиров уделяет внимание не на много больше, чем другим персонажам. Алибек Олдамов, как и его исторический прототип, получил религиозное образование, совершил паломничество в Мекку для совершения хаджа. По настоянию предводителей восстания Алибек принимает титул имама. Как известно, исторический, реальный Алибек не объявлял газавата. Не объявляет его и герой Айдамирова.

В образе айдамировского Алибека-Хаджи, разумеется, имеет место художественный вымысел, сопряженный с идейно-эстетическими задачами автора. В целом же, автор стремился как можно полно передать подлинный облик прототипа своего героя и воплотить замысел, иначе говоря, аккумулировать в нем лучшие черты народного характера.

Алибек-Хаджи Айдамирова — один из многих и первый среди равных. Писатель как будто избегает показа его крупным планом, в выигрышных сценах и ситуациях. Так, в начале романа, где в конных состязаниях молодой Алибек завоевывает главный приз, автор сосредотачивает внимание не на победителе, а на его друзьях — Къайсаре, Болате и через их восприятие подает героя. На втором и даже на третьем плане находится ичкерийский имам и во время самого крупного, решающего сражения.

Писателю важно было показать, что восстание — следствие всеобщего недовольства, а не одной личности, пусть даже наделенной незаурядным умом и силой воли.

#### Литература:

1. Джамбеков, О. А. Историзм и фольклорные истоки трилогии Абузара Айдамирова «Долгие ночи». 2009 г.

И какими бы ни были личные качества имама, ему и так и не удастся полностью контролировать ход военных действий. Здесь Айдамиров добросовестно следует реальной правде, воспроизведя характерные черты стихийного народного выступления, с его бурным всплеском и активностью участников в случае успеха и таким же неожиданным спадом при первой же неудаче.

В личности и судьбе Алибека — Хаджи нашли отражение сильные и слабые стороны возглавляемого им движения. Ему не хватает организаторского опыта, не достаёт ему и решительности, особенно, когда он становится перед необходимостью преодолеть противодействие единоплеменников ...

И тем не менее это незаурядная личность, натура глубокая, противоречивая, ищущая. Писатель стремится дать его образ в движении, эволюции. Как отмечалось, Алибек-Хаджи религиозное образование, но он не фанатик. Горький опыт поражения приводит его к мысли о необходимости просвещения, знания наук: в родном селе открыл школу, хотел выучиться русскому языку.

Конечно молодой предводитель повстанцев не понял и не мог понять всей сложности мотивов, приведших к столкновению людей, вставших под его начало. Но он был твердо убежден в праве обездоленных на сопротивление против несправедливости обирающих их под прикрытием чужого закона местных мироедов и их хозяев.

Своим воспитанием и уважением к старшим, готовностью к самопожертвованию Алибек тесно связан с простыми людьми. Искренняя дружба и беззаветная любовь к родной земле объединяет его с товарищами по борьбе. Когда дальнейшее продолжение борьбы становится бессмысленным и может лишь увеличить жертвы, Алибек отдается в руки карателей. Это трудное решение было плодом всей его жизни, логическим результатом его воспитания и характера.

## Перифрастические иносказания в немецкоязычных публицистических статьях и способы их перевода

Вирченко Мария Александровна, ассистент;  
 Нечипорук Татьяна Викторовна, старший преподаватель;  
 Свистунов Александр Сергеевич, ассистент;  
 Чех Наталья Витальевна, старший преподаватель  
 Севастопольский государственный университет

В статье рассматриваются перифразы в публицистических статьях, поскольку они являются не только стилеобразующим элементом, но и выполняют различные функции в газете.

**Ключевые слова:** перифраз, публицистический стиль, метафора, метонимия, ирония, гипербола, функция

Общественно-политические, массовые журналы и газеты отличаются своим стилем. Стилистические особенности языка прессы носят универсальный характер, являясь типичными для современной прессы. Другие черты языка и стиля прессы являются интернациональными, так как они активно перенимаются газетами и журналами во всем мире. Универсальные языковые черты прессы обуславливаются ее направленностью на широкую аудиторию.

Языково-стилистические особенности прессы — результат общности информации мирового значения. Это является причиной сближения стиля высказывания, интенсивного заимствования терминологии, некоторых стилистических приемов, типов заголовков, манеры подачи содержания. Универсальные и интернациональные языково-стилистические приемы прессы трансформируются в немецкий язык, основываясь на структурные и выразительные возможности национального языка.

Воздействующие и оценочные факторы являются приоритетными в современных газетах. Чтобы реализовать воздействующую функцию языка прессы, используются перифрастические иносказания, включающие в себя новую информацию для создания экспрессивного эффекта.

Являясь многоаспектной единицей, перифраз не имеет единого лингвистического определения. Этот описательный оборот изучается в функционально-речевом и теоретическом аспектах на базе современного русского языка. Такие ученые как В. В. Виноградов, А. Б. Новиков, О. В. Катаева, А. К. Ильина, Л. Н. Синельникова и В. И. Орлова рассматривают перифраз как средство стилистики в публицистическом стиле. Д. Э. Розенталь и М. А. Теленкова дают определение перифразе как описательному выражению, а именно: «Выражение, являющееся описательной передачей смысла другого выражения или слова» [3]. Перифраза также определяется, как стилистический приём. Например, А. П. Квятковский определяет перифразу как: «стилистический прием, заключающийся в замене какого-либо слова или словосочетания описательным оборотом речи» [2].

Новиков А. Б. дает наиболее достоверную формулировку перифразе. По его мнению, под перифразой пони-

мают вторичное название, которое является средством образно-описательной характеристики и выступает синонимом к слову или выражению, что является основным названием предмета [1, с. 103].

Полисемичность термина обусловлена его использованием в литературоведении, логике, стилистике, риторике и морфологии, поэтому перифразу можно рассматривать не только при анализе лингвистических текстов.

Основные признаки перифразы:

- семантически неделимая единица;
- замена слова или выражения;
- отдельный член предложения [1, с. 104].

В немецкой публицистике перифрастический стиль высказывания очень распространен. В журналах и газетах можно встретить много образных традиционных перифраз. Это могут быть заимствования из текстов Библии или античной мифологии, имеющие традиционные эквиваленты в русском языке. Если при переводе образность оригинального текста полностью сохранена или частично дополнена, то он может считаться эквивалентным. Например, *ein räudiges Schaf* — паршивая овца (библ.), *das schöne Geschlecht* — прекрасный пол. [7, с. 18].

Переводчик должен знать не только общепринятый перевод, но происхождение и значение. К примеру, вавилонской блудницей сторонники реформаций называли Римско-католическую церковь, а аттическую соль в Древней Греции — тонким остроумием. *Babylonische Dirne* — вавилонская блудница; *attisches Salz* — аттическая соль. [8, с. 46].

При отсутствии эквивалента в русском языке перифраза может быть переведена следующими способами:

1. *Транскрипция.* Этот прием предполагает использование реалии, максимально приближенной к фонетической норме в оригинале, посредством графических средств. При транскрибировании переводчик передает колорит и смысловое содержание, при этом перифраза передана кратко и понятно. Например, *Lorelei* — Лорелея. [6, с. 53].

2. *Сочетание транскрипции и перевода.* Иногда транскрипция не является достаточным средством перевода, поэтому ее сочетают со вспомогательным средством осмысления. *Hans Gerstenkorn* — Ганс Ячменное



зерно, *Onkel Otto* — Дядя Отто (транскрипция имен собственных). [6, с. 54].

3. *Экспликация*. Данный прием используется при отсутствии соответствующей лексики в языке перевода. Наиболее успешный вариант описательного перевода — лаконичное объяснение, иначе текст будет громоздким и многословным. *Drei K* — три К — под этим выражением подразумевается уклад жизни примерной жены, которая должна уметь готовить, смотреть за детьми и регулярно посещать церковь. *Drei K* это *Kinder, Küche, Kirche*, что означает дети, кухня, церковь. [9, с. 20].

4. *Калькирование и переводческий комментарий*. При калькировании полностью сохраняется семантика, но не всегда колорит высказывания. Частично слово или выражение передается доступными средствами в языке перевода. Сочетание кальки и комментария от переводчика помогают читателю быстро сориентироваться в тексте. *Elbflorenz* — Флоренция на Эльбе (так называют город Дрезден). [9, с. 44].

Для перевода немецкой публицистики самым оптимальным является коммуникативный способ, исключающий сокращения и упрощения в тексте оригинала. При таком способе перевода учитываются все аспекты: лексика, содержание, эмоционально-эстетический смысл. Однако при переводе перифразы в публицистических текстах необходимо учитывать тот факт, что иностранный текст рассчитан на восприятие в определенном поле. Это значит, что общеизвестные иностранные факты могут быть непонятны для аудитории читателя перевода. Поэтому основной задачей переводчика является выбор такого способа перевода, при котором сохраняется содержание и эмоционально-эстетическое значение.

Самыми распространенными перифрастическими иносказаниями являются перифразы метафорические и метонимические, с элементом иронии и гиперболы. Особенно популярным видом перифрастического иносказания является метафорический перифраз. Метафорический перифраз выражает экспрессию и делает, таким образом, статью более живой и привлекательной.

Например, *Der Gang verschiedener osteuropäischer Staaten zum Internationalen Währungsfonds «war der letzte Sargnagel für den Euro»* [8, с. 7]. Обращение разных восточно-европейских стран к Международному валютному фонду «забило последний гвоздь в гроб для евро». Используя метафорическую перифразу «забить последний гвоздь в гроб», автор довольно красноречиво и доступно для читателя дает прогноз для европейской валюты.

Следующим распространенным видом перифрастического иносказания является метонимический перифраз. Метонимический перифраз, как правило, указывает на смежные с обозначаемым понятием признаки. Таким образом, метонимический перифраз позволяет избежать в статьях повтора, а за счет своей экспрессивности — заинтересовать читателя.

*Erneuter Picasso-Raub: Ein kostbares Skizzenbuch des Künstlers ist aus dem Picasso-Museum in Paris gestohlen worden* [10, с. 52]. Новый грабёж Пикассо: Ценная книга эскизов художника была украдена из музея Пикассо в Париже. В статье говорится о том, что был ограблен художник Пикассо, но мы понимаем, что был ограблен музей, где хранились его шедевры, так как сам творец этих произведений жил в 20 веке.

Среди перифрастических иносказаний, к которым прибегают немецкие журналисты, мы встретили перифрастические иносказания с элементом иронии. Перифраза, содержащая элемент иронии, отражает отношение автора к происходящим событиям и наталкивает читателя на размышления.

*Mit Club-Boss Roth geht der letzte Patriarch* [4, с. 19]. С тренером клуба Ротом уходит последний патриарх. Журналист говорит о тренере футбольного клуба в Нюрнберге, который после пятнадцатилетнего президентства оставляет свой клуб. Называя его патриархом, автор иронизирует, присваивая тренеру клуба высокий титул.

Наименее распространенным видом перифрастических иносказаний является перифрастическое иносказание с элементом гиперболы. Перифраза на основе гиперболы не только привлекает читателя, но и подчеркивают мнение автора по данному вопросу. *Reich Schwarzeneggers ruiniert* [10, с. 13]. Империя Шварценеггера рушится. Империей здесь называется штат, во главе которого стоит губернатор Арнольд Шварценеггер.

Анализируя статьи, мы также встретили примеры, где в перифрастических иносказаниях сочетаются одновременно ирония и метафора, а также гипербола и метафора. *Flucht aus der Herde* [8, с. 30]. Побег из стада. В данном заголовке используется метафорическая перифраза с элементом иронии. Под стадом имеется в виду футбольная команда, а речь идет о выходе из нее одного из футболистов.

*Er ist die Große Ikone der Linken* [5, с. 47]. Он является для Левых (партии) главной иконой. В этом предложении сочетается как метонимический перифраз, так и метафорический. Речь идет о политическом лидере, мнению и действиям которого беспрекословно подчиняются однопартийцы.

Одновременное сочетание различных элементов в перифрастическом иносказании особенно подчеркивает отношение автора к предмету статьи, чем привлекает внимание читателя.

В немецкой публицистике, как и в художественной литературе, встречаются общеязыковые и индивидуально-авторские перифразы. Общеязыковые перифразы имеют устойчивый характер, они всегда понятны читателю. Рассмотрим пример данной перифразы в заголовке:

*Das Geld des großen Bruders* [5, с. 53]. Деньги большого брата. Это общеязыковая перифраза, которая пережила процесс фразеологизации. «Большим братом» называют Соединенные Штаты Америки, которые за счет финансовой помощи оказывают огромное политическое влияние на страны, принимающие эту помощь.

Индивидуально-авторские перифразы позволяют наиболее эффективно отразить в тексте отношении автора к происходящему. Такие перифразы могут формировать позитивное впечатление у читателя: *Der Schriftsteller Dan Brown kann sich die Hände reiben* [4, с. 65]. Писатель Дэн Браун может потирать руки. Такое перифрастическое иносказание несет позитивную информацию об успехах писателя, по сценарию книги которого был снят фильм. Индивидуально-авторские перифрастические иносказания могут также формировать негативное впечатление: *Sie ist die Wildsau unter den klassischen Geigern* [7, с. 59]. Она свинья среди скрипачей, играющих классику. В данном примере речь идет о талантливой скрипачке, которая играет классические произведения. Однако ее внешний вид настолько небрежный, что автор использует даже довольно грубое слово «Sau», которое производит неприятное впечатление.

Одной из функций индивидуально-авторских перифраз является отражение эмоционального состояния. *Sie ist in die schmutzigste Stadt Europas gekommen* [9, с. 43]. Она приехала в самый грязный город Европы. Здесь журналист отражает свое негативное отношение к Берлину, поскольку он не отличается чистотой по сравнению с другими немецкими городами.

Ещё одной ключевой функцией является передача информации о каком-либо лице, предмете или явлении. Сообщение сведений с помощью нейтральных оборотов облегчает процесс газетной коммуникации, увеличивая уровень

осведомленности читателя. *Red Bull reißt Leipzig aus dem Fußballschlaf* [5, с. 8]. Ред Булл разбудил сонный Лейпциг футболом. С помощью нейтрального перифраза автор сообщает о том, что в Лейпциг снова вернулся футбол.

Однако именно индивидуально-авторская перифраза, позволяющая наиболее эффективно отразить в тексте отношение автора к происходящему, представляет особый интерес в газетных статьях.

Экспрессия перифрастического иносказания выражена в эмоциональности и образности высказывания. Суггетивность перифразы обусловлена комбинацией языковых и стилистических средств. Третье качество перифразы — информативность, сочетающая логические и эмоциональные компоненты значения. В публицистическом тексте перифрастические единицы многофункциональны. Они направлены на эффективное отражение отношения автора к предмету и формирование собственного мнения у читателя.

Следует подчеркнуть, что общепринятые перифрастические иносказания переводятся в основном с помощью транскрипции и калькирования. Особые трудности представляет собой перевод индивидуально-авторских перифраз, поскольку не всегда возможно найти соответствующий эквивалент в родном языке. Приходится прибегать к описательному переводу, при котором, к сожалению, не сохраняется колорит. Таким образом, при переводе публицистических статей переводчику приходится заново решать переводческую задачу.

#### Литература:

1. Новиков, А. Б. Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики). — Москва: Русский язык Медиа, 2004. — 352 с.
2. Перифраз // А. П. Квятковский. Поэтический словарь. URL: <http://feb-web.ru/feb/kPS/kps-abc/kps/kps-2093.htm?cmd=2&istext=1>
3. Перифраз или перифраза // Розенталь Д. Э. Словарь лингвистических терминов. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/DicTermin/p\\_1.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/p_1.php)
4. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung. — 2013. — № 35. — с. 19, 65.
5. Der Handelsblatt. — 2011. — № 17. — с. 8, 47, 53.
6. Die Suddeutsche Zeitung. — 2012. — № 14. — с. 53, 54.
7. Die Welt. — 2011. — № 46. — с. 18, 59.
8. Die Zeit. — 2008. — № 21. — с. 7, 30, 46.
9. Die Zeit. — 2009. — № 34. — с. 20, 43, 44.
10. Focus. — 2008. — № 23. — с. 13, 52.

## Личные местоимения и звания в роли обращения в русском и персидском языках

Годрати Асгар, аспирант  
Тегеранский университет (Иран)

*У каждого народа существует своеобразная форма обращения. Обращение как речевой акт вступления в контакт с собеседником имеет национальные особенности, а также свою сферу употребления. Иногда наблюдается, что представители русского и иранского обществ, исходя из своих национально-культурных норм и традиций, выбирают формы обращения, не свойственные иностранному адресату. С целью устра-*

нения проблемы в настоящей статье автор сделал попытку излагать формы обращений в русском и персидском языках (с упором на личные местоимения) и выявить сходства и различия в их употреблении. Задачей работы является ознакомление представителей двух культур с употребляемыми этикетными формулами обращения, которые играют важную роль особенно при коммуникации двух культур.

**Ключевые слова:** русский, персидский, обращение, местоимения

**Keywords:** Russian, Persian, Address, pronoun

Процесс общения между представителями разных культур вряд ли получается успешным без знания особенностей культуры речи общества партнера. Культура речи исходит из культуры поведения, которая проявляется во всех сферах человеческой жизни; личной, семейной, служебной и т. д. Одним из главных принципов повседневной жизни является поддержание нормальных отношений между людьми и стремление избегать неприятностей в отношениях.

Обращение — это такая категория речи, способная влиять на собеседника, то есть производить в нем приятное или неприятное впечатление. Оно обитает у всех народов. Как отмечает В. Е. Гольдин «обращение следует считать языковой универсалией, поскольку неизвестны языки, которым это явление было бы не присуще». [3, с. 114]

К обращению относится большое количество языковых единиц: «личные имена и местоимения, номинация родства, наименования социальных статусов и ролей» [4, с. 43]. В работе исследуются личные местоимения-обращения и звания.

Личные местоимения имеют связь с самоназваниями и названиями собеседника, и способны давать приятное и неприятное ощущение. *Я* и *ты*, *мы* и *вы* — это как бы включающие местоимения, другими словами, они выделяют собеседников из всех остальных, а *он*, *она*, *они* — местоимения исключающие, указывающие не на того, с кем в данное время ведется общение, а на нечто третье.

Алгоритм и правила употребления обращения в речевой культуре русского и персидского народов часто сходят, но, встречаются и некоторые различные особенности.

В отличие от некоторых языков, в том числе английского, в речевой системе русского и персидского языков существуют обращения на «*ты*» и на «*вы*», выбор которых в общении требует особого внимания. Неуместное употребление этих местоимений может толковаться адресатом как неуважение.

Оба личных местоимения *вы/ты* указывают на собеседника, но, в зависимости от вида отношения и атмосферы общения, их употребление может считаться приятным или неприятным. В персидском официальном языке употребляется вежливое личное местоимение «*Вы*» при обращении к адресату-партнеру. Личное местоимение «*Ты*» — в обращении к близкому в неофициальной среде. Даже, друзья в официальной среде и при публике предпочитают выбрать вежливую форму «*Вы*» в обращении,

потому что незнакомые окружающие люди не в курсе, что они друзья и могут это принять за неуважение или за несерьезности общения.

В связи с этим, встречаются случаи, когда русские коллеги предлагают иранским коллегам «*давай перейдем на ты*». Это интересно иранцам, ведь, иранцы это никогда не предлагают, а только когда уже чувствуют начинается другой близкий этап отношения, автоматически переходят на *ты*. Но, тем не менее, как оказалось, предпочитают не обращаться на *ты* в деловых условиях.

Наличие вежливой (множественной) формы обращения (*вы*) в системе русского и персидского языков дает возможность передавать точный смысл при переводе с одного языка на другой, чего невозможно передать, например на английский язык. Так как, в английском языке и в ряде подобных других языков не отличаются местоимения *вы-ты*, и выражаются одним и тем же местоимением, как например: (you). В связи с этим нетрудно перевести стихи современного персидского поэта Роушан А.: *بقیه را می گویم شما، تو یکی هستی.* [1, с. 26] на русский язык: *Прочих зову «вы», а «ты» единственная!* Передача его смысла на языки, не различающие вежливой формы сталкивается с проблемой.

Различаются русское и персидское третье лицо в обращениях. Русские не называют присутствующее при разговоре третье лицо местоимением *он/она*. Это как бы считается неприличным. Персидский речевой этикет не запрещает такого речевого действия, то есть «исключения» присутствующего. В нем указывается на третье лицо, назвав его *он/она*. Речевой этикет русского языка, однако, дает возможность только назвать третье лицо, присутствующее при разговоре, по имени/отчеству, если приходится за него говорить при его присутствии. Такой важный нюанс не следует упустить в коммуникациях представителей русской и иранской культур.

Особенностью русской именной системы является ее трёхчленная форма. Поэтому в ней наблюдается много разнообразий в употреблении русского личного имени в качестве обращения. В персидском языке большого разнообразия в обращениях не встречается. Потому что персидская речевая культура пользуется, в основном, двучленным обозначением лица: имя, фамилия.

Иранский народ в отличие от русского, дают большое значение титулам, должностям и званиям в обращении. Они в Иране имеют историческую и культурную базу. [5, с. 10]. Так, можно звать человека многочисленными званиями, таких как: доктор (دکتر), инженер (مهندس), господин

(آقا), госпожа (خانم), сестра (خواهر), брат ((برادر), дядя (عمو), тетя (خاله), отец (پدر), мать (مادر) и т. д.

В отличие от русского языка, (в котором обращение не участвует в синтаксической структуре языка), оно в персидском языке имеет синтаксическую роль. [2, с. 94]

Нормой обращения в русской официальной деловой переписке является звание «Уважаемый». При переписке обращение пишут с большой буквы по центру листа. Россияне между собой пишут обращение по имени — отчеству. А с иностранными компаниями переписываются в основном по имени. Если партнер лично знаком, то, русские обращаются так: «Уважаемый Сергей Павлович», а если незнаком — «Уважаемый господин Петров».

Следует заметить, что нельзя сокращать в обращении «господин» до «г-н» в деловых переписках. А также нельзя писать инициал в обращении типа «Уважаемый господин Петров В.И.». Правильны такие варианты: «Владимир Иванович», либо «господин Петров». Существует еще много вариантов, которые пишутся в зависимости от адресата и содержания письма. При приглашении на деловую презентацию русские используют, как правило, общее для всех обращение «Уважаемые господа». Следует добавить, что для высокопоставленных деятелей органов власти существуют своеобразные официальные формулы обращения, и здесь не надо соблюдать нормы деловых писем.

В персидских деловых переписках нормой считается обращаться по фамилии в сочетании с двумя титулами перед ней (дженаб агае Мохаммади), а на следующей строке идет (должность+уважаемый). Есть вариант включить звание типа *доктор* перед фамилией. Если не известна фамилия человека, или просто не используем его, тогда обращаемся по собирательным названиям в сочетании с *уважаемый* типа: *уважаемое начальство* (ریاست محترم), а не *уважаемый начальник* (رئیس محترم). В отличие от русской грамматики, в персидской, прилагательное (уважаемый) следует за существительным. Также, в персидском языке не имеется вообще в наличии такого понятия как «большой буквы».

В добавление, следует отметить, что как в русском, так и в персидском языках при обращении нельзя употреблять лишние звания, титулы, так как использование титула для человека, не имущего его может толковаться как неува-

жение и оскорбление. При этом, для людей, имеющих несколько должностей, достаточно только употребление одной из них, которая связана с нашей темой.

### Заключение

Из всего сказанного можно сделать вывод, что:

— В речевой системе русского и персидского языков существуют обращения на «ты» и на «вы», в отличие от некоторых других, как английский: (you).

— Поскольку речевые системы русского и персидского языков сходны в отношении вежливой формы вы-ты, это дает возможность передавать точный смысл вежливости/фамильярности при переводе с одного языка на другой.

— Русские могут предлагать перейти на *ты*, а иранцы автоматически переходят на него.

— В русской речи неприлично назвать присутствующее при разговоре третье лицо местоимением *он/она*. А в персидская система речи не запрещает этого.

Сопоставление обращений в речевых системах русского и персидского языков свидетельствует о том, что употребление в речи лексических единиц, выполняющих роль обращения, в двух культурах вместе с совпадающими характеристиками может обладать и существенными особенностями. Это исходит из того, что как русский, так и иранский народ имеет свою фиксированную в памяти логику обращения, поэтому, даже в общении с иностранцами, человек автоматически находит формулы, соответствующие этикету своей культуры обращения.

Не зная речевую формулу русского народа, иранец может употреблять звания типа *инженер* в обращении к русскому человеку, а русский в обращении к иранцу может вообще не употреблять звания и обратиться к нему чисто по имени/фамилии. Такие подходы могут удивлять собеседника. Переход в систему обращения партнера при контакте с ним может решить проблему, однако для этого следует изучать речевые формулы культуры обращения партнера и из них выбрать именно ту необходимую для своей ситуации формулу. Использование формулы обращения иностранного собеседника может приблизить отношения и соответственно, позитивно влиять на работу.

### Литература:

1. Роушан, А., Кетабе Нист, Дафтар 2, 7-ое издание, 1393 г. № 26.
2. Гиви Ахмади. Грамматика персидского языка, Тегеран, 1389, с. 94.
3. Гольдин, В. Е. Обращение: теоретические проблемы. М., 1987.
4. Формановская, Н. И. Коммуникативный контакт. М., 2012. с. 43.
5. Талезаде Алиреза. О титулах и званиях. Тегеран, 1394, с. 10.

## Композиционные особенности пенталогии Всеволода Соловьёва «Хроника четырёх поколений»

Карпина Елена Сергеевна, аспирант

Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск)

Композиция художественного произведения представляется нам одним из наиболее существенных аспектов его поэтики. Если речь идёт о художественном цикле, тщательное исследование его композиционных особенностей является одной из первостепенных задач. Поскольку пенталогия Всеволода Соловьёва «Хроника четырёх поколений» рассматривается в настоящей работе как художественная целостность, наиболее приемлемым мы считаем следующее определение ключевого для данного подраздела термина: «Композиция (от лат. *compositio* — составление, создание) — построение произведения, целесообразное расположение и соединение в художественно-эстетическую целостность его компонентов, последовательное их развёртывание, связь между мотивами (логика воссоздания замысла, мировоззренческая позиция, эстетический идеал, уровень таланта автора, жанровые задачи) и нормативной схемой жанрово-архитектонической конструкции» (перевод мой — Е. К.) [4, с. 150].

Рассмотрим особенности композиции «Хроники четырёх поколений».

Как известно, в основе романов XVIII века лежала так называемая биографическая композиция: «Роман был построен как жизнь одного лица, получающего свое воспитание в результате жизненного опыта, или выбирающего из опасностей, которые его подстерегают <...> Обычно он был связан с путешествиями, сменой окружающих героя лиц и обстановки, не только бытовой, но и сюжетной» [12, с. 450]. В этот период существовала и другая тенденция, связанная с сосредоточением сюжетного действия вокруг одного значимого события.

В XIX ст. обе композиционные разновидности гармонично соединились в исторических романах «шотландского чародея»: «Построив свой роман на историческом событии, Скотт разработал его так широко и свободно, что границы между «романом-событием» и «романом-биографией» стали стираться и исчезли почти совсем, слившись в большой форме «синтетического романа» [12, с. 451].

Умелое сочетание двух вышерассмотренных разновидностей композиции характерно и для романов Вс. Соловьёва «Сергей Горбатов» и «Вольтерьянец», которые, как мы выяснили ранее, представляют собой единое сюжетное целое. В них подробнейшим образом описана молодость русского аристократа, которому довелось жить в тревожную эпоху мировой истории. Центральным историческим событием «Сергея Горбатова» является Великая французская революция, «Вольтерьянца» — несостоявшееся бракосочетание великой княжны Александры Павловны и шведского короля Густава IV Адольфа. Вполне очевидно, что композиционному построению первых двух

частей пенталогии соответствует концентрический сюжет, т. к. все изображённые в них события так или иначе проецируются на личность протагониста.

Начиная с третьей части пенталогии, картина резко меняется, поскольку изменяются творческие задачи романиста. «Для того, чтобы изобразить историю, а не конкретный ее момент, необходимо взять большой временной отрезок. В пределах одного романа это недостижимо, из этого вытекает стремление авторов к созданию крупных эпических полотен и исторических серий, охватывающих большие промежутки времени. При этом естественно, что единства сюжета, места, времени, действия, персонажей сохранить, как правило, не удастся <...> Конечно, возможен и другой способ создания исторической масштабности, при котором сохраняются перечисленные единства — создание романа по типу семейной хроники <...>, в которой будет подчеркиваться преемственность истории, за счет естественной схемы: дети наследуют родителям, затем сами становятся родителями и т. д.», — пишет в диссертационном исследовании О. Лагашина [3, с. 19].

Отметим, что создание исторической масштабности не было самоцелью писателя, однако во многом способствовало реализации его основной задачи. В этом смысле мы разделяем мнение А. В. Устинова, убеждённого в том, что «только пространство «большого текста» может дать его автору «полноценную возможность для воплощения историко-софских идей» [15, с. 82].

Роман «Сергей Горбатов», плавно переросший в дилогию, в ходе активных историко-софских поисков романиста постепенно превращался в пенталогию. Обращение романиста к жанру семейной хроники, явившейся наиболее подходящей формой для выражения его историко-софской концепции, повлекло за собой существенную трансформацию композиции создаваемого им произведения.

По удачному выражению украинской исследовательницы Н. Т. Порохняк, семейная хроника (как и другие разновидности семейного нарратива) «сегментируется на достаточно самостоятельные повествования об отдельных родственниках: их биографии и характеристики», т. е. «композиционно является цепочкой персоналий» (перевод мой — Е. К.) [10, с. 137]. Действительно, в отличие от первых двух частей «Хроники...», в романах «Старый дом», «Изгнанник» и «Последние Горбатовы» автора интересуют не этапы жизненного пути отдельной личности, а судьбы всех представителей дворянского рода Горбатовых в наиболее драматичные периоды его истории. Такому композиционному построению соответствует хроникальный сюжет, состоящий из цепи микросюжетов.

«Хроника четырёх поколений» состоит из пяти романов, каждый из которых включает две части, разделённые на главы. Пенталогия как художественная целостность имеет рамочную композицию. В основном тексте представлена история четырёх поколений рода Горбатовых, в обрамляющем — воссоздана современная читателю эпоха. Пролог к роману «Сергей Горбатов» является преамбулой ко всей пенталогии и рисует историческую обстановку, в которую попадает повествователь сто лет спустя после событий, которые будут изложены им в первой её части.

По типу повествования семейные хроники подразделяются А.М. Грачёвой на две разновидности: «Одна из них восходит к мемуарному жанру. Повествование о судьбе рода ведётся здесь от имени героя (обычно члена семьи), речь которого отличается специфическими стилистическими чертами, но который чаще всего не выступает в качестве действующего лица. При этом взгляды героя-повествователя почти всегда близки взглядам автора «семейной хроники»». Вторая разновидность «представлена произведениями с объективно-авторским типом повествования» [1, с. 64–65].

Современная исследовательница семейных хроник А.В. Назарова проводит подобное разграничение произведений, написанных в этом жанре. Основное отличие двух разновидностей нарратива сформулировано литературоведом предельно лаконично: в традиционной семейной хронике повествование «обычно представляет собой рассказ о предках, ведущийся от лица внука, или объективно-авторское изложение событий» [7, с. 27].

Пенталогия Всеволода Соловьёва относится ко второй разновидности, поскольку повествование ведётся от лица автора, объективно излагающего события, имевшие место в семье Горбатовых и мировой истории. В соответствии с замыслом романиста, повествователя и героев разделяет значительный временной промежуток. Голос автора создаёт «хронологически и личностно-дистанцированный ракурс видения истории жизни героя» [8, с. 12]. Кроме того, посредством соотношения повествовательного времени (время изображения) с событийным (изображённое время) романистом подчёркивается живая связь настоящего с прошлым.

Заключительная глава романа «Последние Горбатовы», имеющая название «Что осталось», фактически является эпилогом ко всей пенталогии Вс. Соловьёва, поскольку речь в ней идёт о том, как сложилась судьба представителей четвёртого поколения рода Горбатовых через десять лет после событий, описанных в пятой части «Хроники...». В ней снова появляется образ автора. Более того, это происходит при тех же обстоятельствах, что и в прологе, т. е. повторяется ситуация посещения «хроникёром» родового гнезда Горбатовых: «Старый дом все в том же печальном виде, в каком был шесть лет тому назад, когда я разбирал в одной из его комнат старые тетрадки, исписанные почерком Сергея Горбатова и относившиеся к концу восемнадцатого века» [14, с. 362]. Из этого следует, что автор является «внешним связующим компонентом» [8, с. 8].

Специфика хроникальности соловьёвской пенталогии состоит в том, что в ней присутствуют своего рода вставные эпизоды, повествующие о том, как складывалась судьба отдельных персонажей до настоящего момента. Автор время от времени «возвращается» в прошлое, показывая его связь с настоящим. Однако приём ретроспекции не мешает восприятию событий в их временной последовательности. «Когда время произведения течет «открыто» и связано с историческим временем, в произведении легко могут совмещаться несколько временных рядов и последовательность событий может перестанавливаться. Ведь все перестановки совершаются в этом случае на фоне исторического времени. Читатель <...> легко может ориентироваться в реальной последовательности событий, восстанавливать эту последовательность. События имеют как бы некоторую прикрепленность. За последовательностью событий в произведении стоит другая последовательность — историческая, реальная», — пишет Д.С. Лихачёв [5, с. 41]. Как известно, в хронике имеет место «осмысление исторического времени как необратимого движения» (перевод мой — Е. К.) [11, с. 139].

Внесюжетные элементы композиции, замедляющие сюжет, типичны для жанра семейной хроники. Как правило, они «служат общим дополнением к рассказу» [6, с. 307] и дают читателю повод к размышлениям над поступками действующих лиц, имеющих место в настоящем.

Примечательной особенностью «Хроники четырёх поколений» является открытый финал, иллюстрирующий одно из наиболее важных положений историософской концепции романиста.

Как отмечалось в подразделе, касающемся жанрового своеобразия пенталогии, финалы романов-семейных хроник, как правило, пессимистичны. В них вполне однозначно говорится о прекращении существования рода, явившемся следствием гибели всех его представителей, в связи с чем не может быть никакой надежды на его возрождение в будущем. И какое бы то ни было иное прочтение финала невозможно. Пенталогия Всеволода Соловьёва представляет собой одно из немногих исключений из этого правила. Род Горбатовых не прерывается: на свет появляются новые его представители — дети Владимира Сергеевича и Аграфены Васильевны.

На семью последнего Горбатова романист «возлагает высокую миссию восстановления былого величия и славы рода» [2, с. 18]. Владимир Горбатов-младший пытается отстроить горбатовский дом и возродить семейные традиции на четвёртом витке семейной истории. Однако о полной реконструкции родового гнезда пока говорить трудно: «Новый хозяин, Владимир Сергеевич, несмотря на то, что уже более десяти лет почти безвыездно живет здесь, *еще* не в силах перестроить и отделать заново царственное жилище своих предков» (курсив мой — Е. К.) [14, с. 362]. Вместе с тем, постепенное его обновление «указывает на восстановление родовых сил и само возрождение рода» [9, с. 54]. Очевидно, что в конечном итоге его цель будет успешно достигнута. Груня, в свою

очередь, пытается придать первозданный вид старому горбатовскому парку. Пышно разрастающаяся растительность символизирует новую жизнь. Дети — это продолжатели рода, будущее, ради которого стоит жить.

Владимир Сергеевич стремится к тому, чтобы заложить прочную основу для дальнейшего существования своих потомков. Есть все основания полагать, что его неустанный труд, направленный на достижение столь благородной цели, принесёт ожидаемые результаты. Добиться успеха в этом непростом деле ему поможет Груня, во всём поддерживающая мужа и являющаяся образцовой хранительницей домашнего очага.

Женитьба на девушке не из своего круга говорит о том, что положение в обществе не было для Владимира главным критерием оценки человека, как и для его прадеда, который не видел ничего зазорного в том, что его старший сын избрал в качестве своей спутницы воспитанницу княгини Маратовой, Нину Ламзину. Соединение судеб дворянина и бывшей крепостной Горбатовых, дочери знатного барина и крестьянки, наилучшим образом подтверждает мысль о том, что истинная любовь намного выше сословных предубеждений. Имплицированный же смысл финала актуализирует одну из ключевых историософских идей Всеволода Соловьёва и заключается в том, что залогом существования дворянства в новых исторических условиях является разное взаимодействие с другими сословиями.

В заключительном эпизоде «Хроники четырёх поколений» Владимир Горбатов прогуливается вместе с женой по тёмной аллее старого парка. Прямая дорога, по которой они

идут, и озаряющий её свет луны, символизируют движение навстречу светлому будущему. Груня исполняет знаменитую арию «Casta diva» из оперы Винченцо Беллини «Норма», представляющую собой обращение за поддержкой к пречистой Богине, серебрящей священные растения. Аллея наполняется мелодичными звуками её красивого голоса. Крупнейший литературный труд Всеволода Соловьёва завершают следующие строки: «Владимир слушал, затаив дыхание, сжимая руку жены своей сильной рукою...»

А вокруг, в этом древнем парке, в этой бесконечной дубовой аллее, среди цветников, незримо и неслышно скользили тени невозвратного прошлого...» [14, с. 366]. Вернуть прошлое невозможно, но и связь с ним не утрачена, и Владимир с Груней будут изо всех сил стараться, чтобы её сохранить и быть достойными преемниками его славных предков.

Роман «Последние Горбатовы» заканчивается многоточием. Предыдущие части пенталогии также завершаются этим пунктуационным знаком, однако в данном случае его назначение иное: «Автор не ставит последнюю точку в повествовании, как будто уступая самой жизни со всей широтой её возможностей, способностью к вечному возрождению» [13, с. 14]. Такая устремлённость в будущее вселяет оптимизм и даёт все основания для того, чтобы назвать «Хронику четырёх поколений» эстетически завершённым произведением.

Вышерассмотренные особенности композиции соловьёвской пенталогии позволяют нам прийти к заключению о том, что её архитектоника подчинена решению авторских историософских задач.

#### Литература:

1. Грачёва, А. М. «Семейные хроники» начала XX века / А. М. Грачёва // Русская литература. — 1982. — № 1. — с. 64–75.
2. Закаблуква, Т. Н. Семейная хроника как сюжетно-типологическая основа романов «Чураевы» Г. Д. Гребенщикова и «Угрюм-река» В. Я. Шишкова: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.01.01 / Т. Н. Закаблуква. — Красноярск, 2008. — 24 с.
3. Лагашина, О. Историософский роман Д. Мережковского и М. Алданова: дис. ... magister artium (русская литература) / О. Лагашина. — Тарту, 2004. — 109 с.
4. Літературознавча енциклопедія: У 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. — Київ: ВЦ «Академія», 2007. — (Енциклопедія ерудита). — Т. 1: А (аба) — Л (лямент). — 2007. — 608 с.
5. Лихачев, Д. С. Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы / Д. С. Лихачев. — СПб.: Алетейя, 2001. — 566 с. — (Славянская библиотека. Bibliotheca slavica).
6. Майдурова, Ю. А. Особенности жанра романа-хроники Н. С. Лескова «Соборяне» / Ю. А. Майдурова // Мир науки, культуры, образования. — 2011. — № 5. — с. 306–309.
7. Назарова, А. В. Семейная хроника Е. Н. Чирикова «Отчий дом» как итог идейных и художественных исканий писателя: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.01.01 / А. В. Назарова. — М., 2013. — 33 с.
8. Николаева, Н. Г. «Семейная хроника» и «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксакова: формы письма и традиции жанра: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.01.01 / Н. Г. Николаева. — Барнаул, 2004. — 17 с.
9. Никольский, Е. В. Семантическая роль мотива отчего дома в романах-семейных хрониках / Е. В. Никольский // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. — 2012. — № 1. — с. 53–56.
10. Порохняк, Н. Сімейна хроніка «Люборацькі» А. Свидницького як роман про занепад роду / Н. Порохняк // Studia methodologica. — 2011. — Вип. 33. — с. 134–138.
11. Приліпко, І. Художній синкретизм твору Валерія Шевчука «Тіні зникомі» / І. Приліпко // Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. — 2010. — № 20. — с. 138–142.

12. Реизов, Б. Г. Творчество Вальтера Скотта / Б. Г. Реизов. — М.; Л.: Художественная литература, 1965. — 498 с.
13. Симонова, Л. А. Трилогия Э. Базена «Семья Тибо» в контексте французского семейного романа: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.01.03 / Л. А. Симонова. — М., 2005. — 22 с.
14. Соловьёв Вc. Собрание сочинений: В 9 т. — Т. 7: Хроника четырёх поколений: Последние Горбатовы: Исторический роман / Вc. Соловьёв. — М.: ТЕРРА — Книжный клуб, 2009. — 367 с.
15. Устинов, А. В. Роман Д. Л. Мордовцева «Великий раскол» в контексте русского исторического романа XIX века: дис. канд. филол. наук: 10.01.01 / А. В. Устинов. — Кострома, 2015. — 247 с.

## Культурно-национальные стереотипы в речевом поведении носителей немецкоязычного мира

Мамонтова Екатерина Сергеевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

### Стереотип как элемент национальной культуры

Взаимодействие между партнерами как в рамках своей культуры, так и в межкультурной коммуникации строится в основном на знании стереотипов. Стереотипы имеют разнообразную сферу своего бытования и оказывают как позитивное, так и негативное влияние на реализацию межкультурного общения. Положительным является то, что стереотипы минимизируют усилия по обработке информации, поступающей из внеязыковой реальности, поскольку стереотипы — суть генерализации опыта познания мира человеком. По словам Гладких С. В., стереотипы являются своего рода подсказками, помогающими сформировать суждения, предположения и оценки других людей. Отрицательным же моментом может быть то, что в основу этой генерализации может быть положен несущественный признак, что приводит к некорректному суждению, выводам, помехам и сбоям в межкультурном бизнес-общении.

На сегодняшний день в мире около 140 государств и около 2000 национальностей, каждая из которых имеет свои особенности в языке и культуре, образе жизни и нравах, традициях и обычаях. На основе этих явлений формируется определенный образ нации и о представителях той или иной национальности. Отсюда появилось такое понятие как «национальный стереотип». В связи с этим выделяют социальные стереотипы, стереотипы общения, ментальные стереотипы, культурные стереотипы, этнокультурные стереотипы и др.

Стереотип (гр. *stereos* «пространственный» + *typos* отпечаток) — неизменный общепринятый образец, которому следуют.

Мануковский М. В. дает следующее определение: «стереотип социальный (гр. *stereos* — твердый и *typos* — отпечаток) — устойчивая совокупность представлений складывающихся в сознании на основе личного жизненного опыта, так и с помощью многообразных источников информации. [1]

По мнению Рыжкова В. А., стереотип определяется как:

Система относительно стабильных (фиксированных), чрезмерно упрощенных убеждений (установок, отношений), касающихся определенной социальной группы людей, поэтому стереотип почти всегда носит отрицательный оттенок.

Система принятых в данной культуре, широко распространенных в ней мнений, суждений, оценок, касающихся психологических особенностей поведения определенной группы людей, поэтому термин «стереотип» может нести в себе как положительный, так и отрицательный оттенок. [2]

Стереотипы позволяют человеку составить представление о мире в целом, выйти за рамки своего узкого социального, географического и политического окружения.

В Оксфордском словаре стереотип определен как устойчивое представление или образ, сложившийся у большинства людей об определенной личности или предмете, но часто ложный в реальности (культурные, гендерные, расовые стереотипы).

В немецких словарях в дефинициях данного феномена присутствует негативный компонент. Стереотип — упрощенный, обобщенный, однообразный (стереотипный), мнение (суждение); предвзятость, твердый, клишированный образ.

По мнению Тер-Минасовой С. Г., социальный стереотип — это упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищают его ценностные позиции и права. Социальные стереотипы проявляются как стереотипы мышления и поведения личности. Они возникают на основе спонтанных чувств и эмоций, но определяются естественными условиями развития людей, закрепленными в коллективном сознании. По Тер-Минасовой С. Г., социальный стереотип — формируемые под влиянием определенных условий восприятия или под воздействием представителей тех или иных общностей и распространяемые посредством культуры и языка в определенных социальных группах схематизированные устойчивые образы и



представления о фактах действительности, приводящие к весьма упрощенным и преувеличенным оценкам и суждениям со стороны индивидов. [3]

Развитие понятия «социального стереотипа» можно разделить на два основных направления: во-первых, оценка социального стереотипа как этнического предрассудка (предубеждения), т. е. анализ создания и функционирования негативного образа по отношению к иному этносу, иной культуре; во-вторых, проявление социального стереотипа на индивидуальном и групповом уровнях как отражения «я-образа» и «мы-образа».

В когнитивной лингвистике и этнолингвистике термин *стереотип* относится к содержательной стороне языка и культуры, т. е. понимается как ментальный (мыслительный) стереотип, который коррелирует с «наивной картиной мира». В.А. Маслова считает языковым стереотипом любое устойчивое выражение, состоящее из нескольких слов, например, лицо кавказкой национальности, новый русский. Употребление таких стереотипов облегчает и упрощает общение, экономя силы коммуникантов. В когнитивной лингвистике стереотип — это стандартное мнение о социальных группах или об отдельных лицах как представителях этих групп. В лингвокультурологии феномен «стереотип» рассматривается как фрагмент или образ картины мира, существующий в сознании. Этнокультурные стереотипы — это обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ. *Стереотип национальный (этнический)* — схематизированный образ представителя какой-либо этнической общности, являющийся обычно упрощенным, иногда односторонним или неточным (искаженным) знанием о психологических особенностях и поведении людей другой национальности. [4]

### Классификация стереотипов

Для изучения культурно обусловленных психологических особенностей восприятия полезным является разделение стереотипов на этнические и национальные.

*Этнические стереотипы* определяются как упрощенные, схематизированные, эмоционально-окрашенные и чрезвычайно устойчивые образы каких-либо этнических групп или общностей, легко переносимые на всех представителей этих групп, т. е. это устойчивые суждения о представителях одних национальных групп с точки зрения других.

Можно дать определение понятию «национальный стереотип». Национальный стереотип — это обобщенно-типичные представления одного народа о другом или о самом себе, это схематизированный образ представителя какой-либо этнической общности, являющийся обычно упрощенным, иногда односторонним или неточным (искаженным) знанием о психологических особенностях и поведении людей другой национальности. Национальный стереотип относится к национальной группе или нации в целом и предполагает наличие определенных черт у всех ее представителей. К примеру, стереотипом немцев — это

представление об их скупости, жадности, пунктуальности, практичности и любви к порядку.

О национальном характере в историческом контексте говорится в работе Базикова Р.В.: «В нас есть два сознания: одно содержит только состояния, обнимаемые вторым, общий всей группе. Первое представляет и устанавливает только нашу индивидуальную личность, второе представляет коллективный тип и, следовательно, общество, без которого он не существовал бы... Но эти два сознания, хотя и различные связаны друг с другом, имея для обоих себя только один единственный субстрат. Они, следовательно, солидарны. Отсюда возникает своеобразная солидарность, которая, возникнув из сходств, связывает индивида прямо с обществом. Это «общество внутри нас», существующее в виде однотипных для людей одной и той же культуры реакций на привычные ситуации в форме чувств и состояний, и есть наш *национальный характер*». [5]

Стереотипы национального поведения позволяют ускорить процесс познания окружающей действительности и принятия решений. С их помощью осуществляется типологизация ситуаций и выбор ответных реакций. Знание стереотипов национального поведения дает возможность прогнозировать действия, реакции индивидов, принадлежащих к конкретной этнической группе, общности. Вместе с тем реакция в соответствии со стереотипами национального поведения может стать малоэффективной в условиях неоднозначности и усложненности ситуации, что ведет к деформации процесса межличностного взаимодействия, усугублению возникшего непонимания в ходе общения между индивидами.

Таким образом, стереотипы, являясь определенными убеждениями «привычными знаниями» людей относительно качеств и черт характера других индивидов, а также событий, явлений, вещей, играют важную роль в процессе межкультурных контактов. Стереотипы характерны для сознания и языка представителя культуры, они при всем своем схематизме о обобщенности представлений о других народах подготавливают к столкновению с чужой культурой, ослабляют удар, снижают культурный шок.

### Национально-культурная специфика речевого поведения носителей немецкоязычного мира

Национальный характер всегда представлял интерес для исследователей. Реализуемые в коммуникации нормы, правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности образуют коммуникативное поведение данной общности.

В Германии швабы всегда были предметом шуток. Над ними посмеиваются, их поддразнивают больше, чем других. О швабах говорят (по старой немецкой пословице), что они умными, разумными становятся только в 40 лет. Отсюда: **Schwabenalter, das шутл.** Возраст в 40 лет (когда человек становится разумным); **Schwabenstreich, der** — необдуманный, нелепый поступок (часто от излишней робости). В народной песне «Die schwabische Tafelrunde» говорится

о девяти швабах, которые охотились на одного зайца, но так и не поймали его. Сказка братьев Гримм «Die sieben Schwaben» рассказывает о «подвигах» глупых швабов. За мекленбуржцами закрепился стереотип людей неразговорчивых и сдержанных (*wortkarg und zuruckhaltend*), тяжелых на подъем (*schwerblutig*), пройдошистых, не промах (*schlitzohrig*). Жителей Остфризии считают недалекими, слабозатронутыми цивилизацией провинциалами. «Антифризские» анекдоты часто появляются в прессе, их можно услышать по радио. О саксонцах говорят, что они хитрые, ловкие, находчивые, смекалистые (*pfiffig*). Баварцы всегда недолюбливали пруссаков. Для них и сейчас еще те немцы, которые живут на территории бывшей Пруссии, служат мишенью для юмора. Ругательное название пруссака приобрело у баварцев нарицательное значение, и они применяют его ко всему, что им не нравится. **Piefke, der** «Пифке», *австр., ю-нем.* Пренебрежительное название немцев — жителей северных регионов (предположительно от распространенной в Берлине фамилии).

В каждой культуре существуют «стереотипы-поговорки», фразеологизмы, афоризмы и анекдоты, в которых можно увидеть вполне конкретный образ своего народа.

— **Отношение к делу к работе.**

**Wie die Arbeit, soder Lohn.** (посл.) — По работе и плата.

**Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute.** — Завтра, завтра, только не сегодня — так говорят все ленивые люди.

**Übung macht den Meister.** (посл.) — Дело мастера боится.

**Esistnochkein Meister vom Himmel gefallen.** (посл.) — Не боги горшки обжигают.

— Любовь к порядку.

**Alles muß sein Ordnung haben.** — Все должно иметь свой порядок.

**Ordnung ist das halbe Leben** — Порядок — основа жизни.

Формальные правила этикета в Германии очень просты. Принятой формой обращения в Германии является «вы». Немец никогда не обратится, особенно к малознакомому человеку, на «ты». При первом знакомстве к собеседнику принято обращаться «герр» и «фрау» с добавлением фамилии. Позднее, если у вас обнаружатся общие интересы или общие знакомые, к вам обратятся по имени и фамилии. И только по прошествии месяцев или лет возможно обращение на «ты». Но нужно быть готовым к тому, что немцы очень неохотно переходя на дружескую ногу. Это свидетельство их вечной серьезности, в том числе, и в дружбе. Немцы предпочитают делать все не спеша, постепенно.

В официальном обращении в Германии принято называть титул каждого, к кому вы обращаетесь. Если звание человека вам неизвестно, то можно использовать слово «доктор» (например, «герр доктор»), поскольку оно применимо почти к каждому образованному человеку.

Четкое деление на личное и публичное является залогом того, что в личной, частной жизни немцы открыты и

искренни. Немцы не слишком любезны в общении, так как считают это ненужным изыском, с иностранцами держатся довольно замкнуто и не спешат сближаться с незнакомыми людьми, но если вам удалось перейти с немцем на «ты», значит теперь вы друзья.

Немцы пожимают друг другу руки при каждом удобном случае, рукопожатие — обязательный элемент их жизни. Руки принято пожимать при встречах и расставаниях, при приезде и отъезде, в знак согласия и несогласия тоже. В знак дружеского расположения руку удерживают, как можно дольше. Отвечая на телефонный звонок, немец обычно называет свое имя — это устная замена рукопожатия.

Немцы относятся к жизни с невероятной серьезностью, поэтому весьма неодобрительно отмечают любые проявления легкомыслия, всякие случайности и неожиданности. По этой же причине все их разговоры серьезны и значительны, они с наслаждением обсуждают всяческие проблемы, болезни, стрессы, перегрузки на работе и другие животрепещущие темы.

На вопрос — «как поживаете?», в Германии принято отвечать обстоятельно, не упуская ни одной детали, подробно рассказывать о своих проблемах дома и на работе, о здоровье, детях и так далее.

В Германии считается абсолютно недопустимым словесное оскорбление другого человека. Это, как правило, приводит к разрыву отношений.

По своей природе немцы просто не в состоянии простить неправду или ошибку. Их непоколебимая уверенность в своем праве вмешиваться во все, делает их неприемлемыми к чужому мнению, если оно отличается от их собственного. И о своем несогласии немец заявит сразу, причем, может сделать замечание, не очень выбирая форму изложения.

Для немецкого этикета характерна пунктуальность и четкость. О встречах принято договариваться заранее, о невозможности прийти или возможном опоздании необходимо предупредить с извинениями. Если вас пригласили в гости или на ужин в ресторан, будет хорошим тоном прийти с подарком. Это могут быть цветы для дамы или различные сувениры. Приглашение домой в Германии считается знаком особого уважения.

Например, **Besser eine Stunde zu früh, als eine Minute zu spät.** — Лучше на час раньше, чем на минуту позже.

В ресторане по приходу принято приветствовать всех, находящихся около вас людей, даже незнакомых, пожеланием приятного аппетита. При расчете в ресторане нужно добавить 15% к счету в качестве чаевых. Если вы расплачиваетесь наличными, то забирать из сдачи принято только банкноты, а монеты остаются официанту.

Таким образом, в основе национального стереотипа часто лежат предубеждения, сформировавшиеся на базе ограниченной информации об отдельных представителях какой-либо нации или народа. Исходя из них, люди могут делать предвзятые выводы и неверно вести себя по отношению к представителям данной национальной общности.

Литература:

1. Мануковский, М. В. Стереотипы сознания в межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Воронеж: гос. ун-т. 2015. с. 100.
2. Рыжков, В. А. Национально-культурные аспекты ассоциативного значения интернациональных стереотипов. 2012. 187 с.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. Слово. 2014. с. 113.
4. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие: Для студентов вузов. М. Academia. 2015. 168 с.

## Innovative tendencies of teaching foreign languages

Muratkhodjaeva Ziyoda Baxtiyarovna  
Tashkent State Pedagogical University

At present, there is a sharp increase in interest in the problems of the ethno psycholinguistic level, which regards language as a reflection of sociocultural reality, which accordingly makes it necessary to study the integral picture of the world present in the cultural tradition of both its own and the studied people.

Modern answers to the questions, what to teach and how to teach, the methodology and the didactics of teaching foreign languages is looking for, based on studies analyzing the relationship of language, speech and thought, thinking and communication, communicative and cognitive in speech, etc.

The principle of variability, proclaimed in Russian education, makes it possible for secondary schools to choose any model of the pedagogical process, including author's. In these conditions, the teacher of a foreign language is given a certain freedom of creativity, freedom to choose innovative models and technologies of instruction, without which the modern educational process is inconceivable.

Innovative phenomena that give rise to the specifics of the teacher's activity in modern conditions, cause the transition from the knowledge paradigm of the pedagogical process to the individual, from the «communicators» — to the interactive methods of teaching.

All of the above, as well as the need to find ways to intensify the use of innovative teaching methods in the teaching of the English language at school, in the face of the ever-changing realities of modern society and its active development, determine the urgency of the work and determine the choice of its topic.

The problem of teaching foreign languages in school today certainly requires a systematic analysis of speech-activity from psycholinguistic, linguistic, and psychological positions.

Traditional methods of teaching a foreign language involve the assimilation of knowledge in artificial situations, so that a future graduate does not see the connection of the subject under study with his future professional activity. The most effective means of developing the thinking of future graduates is simulation modeling. Such an approach in teaching provides imitation of elements of professional ac-

tivity, its typical and essential features. Its use in foreign language classes makes it possible to form skills and communication skills; Develops the habit of self-control, contributes to the real preparation of schoolchildren for forthcoming activities and life in society as a whole; Helps to make foreign language lessons more lively, interesting, meaningful, give the opportunity for schoolchildren to express their own opinions more often, express their feelings, thoughts, assessments, ie. To think in a foreign language.

The following can be used as methods to improve the professional orientation of studying a foreign language: communication — dialogue about professional information read in a foreign language, analysis of social and professional situations, fulfillment of creative assignments with profile content by schoolchildren, game situations, role plays, quizzes.

The practice of applying innovative technologies to improve the professional orientation of studying a foreign language at school, as practice shows, is most noticeable when they are used in the system of studies, providing mastering a whole complex of skills, laying the effective basis for its effective profiling in life.

Innovative trends in teaching a foreign language to schoolchildren.

Let us turn to the consideration of modern, innovative methods of teaching a foreign language aimed at more effective personal development and adaptation (both social and professional) within the framework of today's rapidly changing society.

Multilateral method.

The modern multilateral method originates from the so-called «Cleveland Plan», developed in 1920. Its main principles are:

Foreign language can not be memorized through mechanical memorization, because it is created individually by everyone. Thus, training exercises should be minimized in favor of the spontaneous speech of trainees.

Language is culture; Cultural knowledge is transferred in the process of teaching the language through authentic language materials.

Each lesson should be structured around a single focus, the trainees in one lesson should recognize one isolated unit of the content of the training.

Grammar, like a dictionary, is taught by measured portions in a strict logical sequence: each subsequent lesson should increase the already available stock.

All four types of speech activity should be present simultaneously in the learning process. The training material is presented by long dialogues with subsequent exercises in the question-answer form.

As a rule, the texts offered for studying this method give a good idea of the culture of the country of the studied language. However, the role of the teacher limits the possibility of creative use of the learned material by trainees in situations of direct communication with each other.

The method of complete physical reaction.

This method is based on two basic assumptions. First, on the fact that the skills of perception of foreign oral speech must precede the development of all other skills, as happens in young children.

Secondly, the language of the lesson is usually limited to concepts that describe the situation «here and now» and easily explained examples in the language being studied. Trainees should never be forced to speak until they themselves feel that they are ready for it. The method is not intended for teaching reading and writing, and also the language, to the extent that it is learned in teaching this method, is not a natural language of everyday communication.

The natural method.

The aim of the training is to achieve an intermediate level of knowledge of a foreign language among students. The teacher never pays attention to errors in speech, as it is believed that this can slow the development of speech skills. The early productive period begins with the moment when the passive vocabulary of students reaches about 500 vocabulary units.

From the point of view of pedagogy, the main components of the innovative approach to learning are the activity approach. This approach is based on the idea that the functioning and development of the personality, as well as the interpersonal relations of students, are mediated by the goals, content and tasks of socially significant activity.

Active learning.

It is based on the fact that the student increasingly collides in real life with the need to solve problem situations. This method is aimed at the organization of development, self-organization, self-development of the individual. The basic principle is that the learner is the creator of his knowledge. Active learning is, of course, a priority at the present stage of teaching a foreign language. After all, effective management of educational and cognitive activity is possible only when it is based on active mental activity of students.

Teaching a foreign language at school using innovative technologies involves the introduction of a number of psychological approaches, such as: cognitive, positive, emotional, motivational, optimistic, technological. All these approaches are addressed to the personality of the student.

Teaching a foreign language using the Internet.

The introduction of information and communication technologies in the learning process began not so long ago. The Internet develops social and psychological qualities of students: their self-confidence and their ability to work in a team; Creates a learning-friendly atmosphere, acting as a means of an interactive approach.

However, the pace of its spread is incredibly rapid. The use of Internet technologies in foreign language classes is an effective factor for developing the motivation of trainees. In most cases, guys like to work with a computer. Since classes take place in an informal setting, schoolchildren are given freedom of action, and some of them can «flash» their knowledge in the field of ICT.

The prospects for using Internet technologies today are quite wide. It can be:

Correspondence with residents of English-speaking countries via e-mail;

Participation in international Internet conferences, seminars and other network projects of this kind;

Creation and placement of websites and presentations in the network — they can be created jointly by the teacher and the trainee. In addition, it is possible to exchange presentations between teachers from different countries.

As the pedagogical experience shows, the work on creation of Internet resources is of interest to students with their novelty, relevance, and creativity. The organization of the cognitive activity of students in small groups makes it possible to show their activity to each child.

However, it should be noted that information technology, Internet technologies — this is by no means a panacea for increasing the motivation and independence of students in the process of learning a foreign language in the cognitive process. To achieve maximum effect, it is necessary to use a wide range of innovative, including, of course, various media education technologies in the learning process.

The language portfolio as one of the promising means of teaching a foreign language at school.

The language portfolio in modern conditions is defined as a package of working materials that represent one or another experience / result of the learner's learning activity in mastering a foreign language. Such a package / set of materials enables the student and the teacher to analyze and evaluate the amount of academic work and the range of the student's achievements in the study of language and foreign culture, based on the result of the training activities presented in the language portfolio.

For the first time, the idea of creating a self-assessment tool for owning a foreign language appeared in Switzerland more than 10 years ago. At present, the Council of Europe has established the Accreditation Committee, where the projects of language portfolios are being sent, which are further evaluated and discussed, as well as accreditation.

The objectives and forms of work with the language portfolio can be different.

In terms of its conceptual nature, the language portfolio is a flexible educational tool that can be adapted to almost any

learning situation. One of the important advantages of the language portfolio, in comparison, in particular, with «one-time» texts, is the opportunity for the student to independently track his dynamics of the level of knowledge of the language being studied for a certain time. In a certain situation, the work of a student with a language portfolio can be correlated with the compilation of his personal (individual) educational tool. This educational tool creates a development situation and provides real involvement in the course of the learning process.

The task of developing, improving, optimizing the methods of teaching foreign languages has always been one of the topical problems of Russian education. The conducted research of pedagogical work in this field showed that teaching foreign languages in school is impossible today without an innovative component. In the light of modern requirements to the goals of teaching a foreign language, the status of both the trainee and the teacher changes from the «teacher-student» scheme to the technology of personality-oriented learning in close cooperation.

References:

1. Modern information technologies in education. Robert IV—Moscow School Press, 1994.—215.
2. Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition. Yang L. R. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 173—193 p.
3. Problems of application of multimedia technologies in higher education // High technology in pedagogical process: abstracts Interuniversity Scientific Conference of university teachers, researchers and specialists. Frolova NH — Nizhni Novgorod, VSPI, 2000. — 96—98 seconds.
4. New pedagogical and information technologies in the education system. Polat ES — Moscow, education, 2000—45—46 seconds.
5. The use of electronic information and educational resources to support scientific research of young scientists.// Vestn. Tomsk State. Ped. Zap (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). Galtsova NP, Mezentsev TI, IA Shvadlenko B. 10. Series: Pedagogy 2006. — 13 to 18.

## Электронное письмо в русском дискурсе оперативного взаимодействия

Науменко Юлия Николаевна, преподаватель

Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко

В настоящее время с уверенностью можно сказать, что электронная деловая переписка не только вытесняет традиционную корреспонденцию, но и частично заменяет личное общение. Существенную роль в ее распространении играют как лингвистические особенности, так и тот факт, что электронная деловая переписка обеспечивает эффективное коммуникативное взаимодействие во всех сферах профессиональной деятельности [1, с. 12]. Очевидно, что успешная коммуникация имеет огромное значение в современном обществе. Основные аспекты успешной коммуникации уместно рассматривать с позиции метапрофессионального делового дискурса как системы организации и структурирования языкового взаимодействия людей вне зависимости от сферы их профессиональной деятельности [2, с. 9]. Понятие делового дискурса достаточно широкое. Оно включает в себя разнообразные формы взаимодействия в процессе профессиональной деятельности. В нашей работе мы используем понятие дискурса оперативного взаимодействия как типа делового дискурса. Он соединяет в себе универсальность делового дискурса с собственными специфическими способами структурной организации, особыми дискурсивными событиями и участниками [3, с. 323]. Действи-

тельно, вне зависимости от профессиональной или социальной сферы, любая институциональная система нуждается во внутреннем регулировании, координации, управлении. Обсуждение текущих вопросов, постановка и решение проблем, информирование и побуждение к действию, каждодневная рутинная коммуникация в институциональной иерархии — вот универсальные компоненты дискурса оперативного взаимодействия [4, с. 143]. Безусловно, дискурс оперативного взаимодействия имеет свои особенности в зависимости от профессиональной сферы. Материалом нашего исследования стала деловая переписка сотрудников российских вузов в форме электронных писем. Все тексты публикуются с согласия их авторов, примеры приводятся с сохранением авторского членения текста, орфографии и пунктуации. Целью данной статьи является анализ роли и места делового электронного письма в дискурсе оперативного взаимодействия.

Определение современной роли русского электронного письма предполагает всесторонний анализ его аспектов. Текст делового электронного письма является дискурсивным инструментом воздействия на партнера, он создается в расчете на определенного адресата, с определенными целями, в определенном фрагменте дискурса, с

прогнозом на тот или иной результат при совершении дискурсивного события. Все это является прагмалингвистическими характеристиками текста делового электронного письма [5, с. 326].

С позиции прагматической цели взаимодействия деловые электронные письма русского дискурса оперативного взаимодействия можно разделить на три группы: информационные, побудительные и информационно-побудительные.

В группу информационных писем входят следующие виды писем: новостное сообщение, объявление, подтверждающее письмо, сопроводительное письмо, письмо-извещение. Письма данной группы являются ключевыми компонентами следующих дискурсивных событий: объявление о свершившихся событиях, объявление о предстоящих событиях и обсуждение текущих событий [6, с. 234].

Пример текста информационного электронного письма — новостного сообщения.

(1) Добрый день, Елена Петровна!

Спешу поделиться хорошими новостями, статью в английский журнал приняли, вроде все их устроило, теперь ждем выхода журнала.

Еще раз большое спасибо за помощь!!!

*(сохранены оригинальная орфография и пунктуация автора текста)*

Адресант данного письма выступает источником информации и ответственен за ее достоверность. Адресат заинтересован в получении информации. Характер отношений между ними можно определить как официально-деловой, уровень отношений партнерский. Жанрово-тематический тип данного информационного письма — новостное сообщение так как оно сообщает об событии, которое коммуниканты обсуждали ранее. Тема вводится номинативным способом «статья в английский журнал», комментарий к ней содержит собственно новостное сообщение «приняли, все их устроило...»

Композиционное структурирование текстов писем группы информирования представлено следующим образом: обращение, выполняющее контактоустанавливающую функцию; основная часть, представленная в виде одного абзаца и завершающая часть. В качестве примера предлагает следующее сопроводительное письмо.

(2) Добрый день, Ангелина Андреевна!

Прилагаю обновленные документы.

Большое спасибо, что помните о нас!

Ваша И. С.

*(сохранены оригинальная орфография и пунктуация автора текста)*

Жанровой разновидностью информационного письма является письмо-ответ на запрос, т. е. письмо-реакция на просьбу об информации, содержащее более частные необходимые адресату сведения, которые тот желал узнать. В плане информационного наполнения текста письма-ответа на запрос достаточно информационного минимума, который должен содержать ответы на вопросы адресата.

Текст данного письма отличает лаконичный тон. Характер отношений между адресантом и адресатом можно определить как деловой, уровень отношений-иерархический. По характеру бенефактивности речевого действия текст письма-ответа на запрос бенефактивен как для адресанта, так и для адресата [7, с. 94].

(3) Спасибо, Ольга Ивановна, то, что нужно! Я сегодня еще с ИО я переговорила, она то же самое все подтвердила. Так что делаем так, я готовлю проект служебки или распоряжения с объяснением всего для бухгалтерии ко вторнику, а вы начинаете хождение по кабинетам, ок?

*(сохранены оригинальная орфография и пунктуация автора текста)*

Еще одним примером жанровой разновидности информационного письма является письмо-подтверждение, которое представляет собой подтверждение полученного письма. Целевая установка адресанта подтверждение факта, не требующего подробного описания. Композиционное структурирование представлено обращением и основной частью.

(4) Здравствуйте, Николай!

Все получила, буду читать.

Татьяна Ивановна *(сохранены оригинальная орфография и пунктуация автора текста)*

Тексты второй группы электронных писем объединены общей коммуникативно-прагматической функцией побуждения. К данной группе относятся следующие виды писем: письма-просьбы, запросы, предложения, приглашения. Эта письма входят в следующие дискурсивные события: решение академических вопросов, решение организационно-административных вопросов, решение вопросов внеучебной деятельности. Все побудительные письма характеризуются стремлением адресанта добиться от адресата какого-либо действия, то есть побудить его к решению какой-либо оперативной задачи. Характер и способы воздействия на адресата в текстах писем данной группы варьируется от прямых эксплицитно выраженных императивных конструкций до косвенных речевых актов, синтаксически оформленных как косвенные вопросы. Пример текста делового электронного письма группы побуждения:

(5) Нам надо помочь нашим американским партнерам в получении виз: им нужно приглашение, оформленное через УФМС. Я со всеми специалистами у нас переговорила на прошлой неделе.

Да, у нас же в пятницу 27 февраля в 17.30 еще одна видео конференция, опять же распоряжение нужно, вам тоже сегодня должны принести!

Спасибо. С уважением, ИФ.

Адресантом выступает лицо, побуждающее адресата к действию «помочь нашим американским партнерам в получении виз...». Адресатом выступает лицо, которое по своему коммуникативно-ролевому статусу способно предоставить нужную помощь. Характер отношений между ними можно определить как деловой, уровень отношений равный или партнерский. Жанрово-тематический тип

данного письма группы побуждения — письмо-просьба. Композиционное структурирование текста представлено следующим образом: обращение, основная часть, завершающая часть. По характеру бенефактивности речевого действия тексты писем-просьб бенефактивны для адресанта. Основным способом раскрытия темы в данной группе писем является номинация, т. е. содержится прямое обозначение предмета.

Еще одним примером текста писем группы побуждения является жанрово-тематический тип письма-предложения, который отражает воздействие адресанта на адресата с тем, чтобы последний совершил какое-либо действие. Обычно такие письма используются в дискурсивных событиях при решении вопросов академической, организационной и др. видов деятельности вуза. В таких текстах сочетается прямое и косвенное воздействие на адресата. Характер отношений между адресантом и адресатом определяется как деловой, уровень отношений партнерский. Ниже представлены примеры писем-предложений:

(6) Олег Михайлович, добрый день! *Давайте разместим* информацию о проекте «Молодежь за Здоровье» на сайте ВГМА. Посмотрите мой материал, можно еще добавить фото. С уважением, ИФ.

(7) Уважаемые коллеги! *Предлагаю Вам поучаствовать* в представленном конкурсе. У каждого из Вас есть проекты, достойные широкого представления и обладающие победным потенциалом! При принятии какого-либо решения, прошу Вас сообщить о нем мне. С уважением, ИФ.

В дискурсе оперативного взаимодействия существует ряд писем, которые сочетают в себе характерные черты писем информирования и побуждения. Своеобразие текстов информационно-побудительной группы состоит в том, что сообщение некоторой информации о предметной ситуации неразрывно связано со стремлением эту ситуацию изменить или сформировать новую предметную ситуацию. Информирование и побуждение настолько тесно связаны, что отсутствие одной из этих функций ведет к утрате коммуникативно-прагматической значимости текста и снижению эффективности его воздействия на адресата [8, с. 102].

Наиболее распространенным типом примером информационно-побудительных писем является письмо-приглашение:

(9) Уважаемые коллеги, приглашаем вас принять участие в работе Международной научно-практической конференции «Проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации» Конференция состоится 28–29 марта 2017 г. на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы»

#### Литература:

1. Стеблецова, А. О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования (на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации): автореф. дис. ... д — филол. наук: 10.02.20 / Стеблецова Анна Олеговна. — Тверь, 2015. — 44 с.

Подробная информация в приложенном файле.

С уважением, заместитель директора ИФОМК по научной работе

В данном примере в плане общей целевой установки мы отмечаем косвенный способ выражения речевого акта информирования, а речевой акт побуждения осуществляется прямо. Очевидно стремление адресанта к изменению предметной ситуации. Адресат является лицом, заинтересованным в получении информации. По характеру бенефактивности речевого действия текст данного письма можно определить как взаимовыгодный т. е. бенефактивен как для адресанта, так и для адресата, потому что первый, информируя адресата о новом событии, осуществляет благоприятное для себя действие, а второй, получая информацию, приобретает некое новое знание. Способ раскрытия темы номинативный и описательный. Текст данного письма отражает общий сдержанный, нейтральный тон.

Проанализировав тексты деловых электронных писем можно сделать следующие выводы: деловое электронное письмо способствует быстрому обмену информацией, документами, позволяет наилучшим образом оформить идеи и выразить мысли, а также сделать их более доступными для восприятия; электронное деловое письмо способно документально фиксировать сообщение и демонстрирует большое уважение к адресату, давая ему возможность обдумать ответ; обсуждение текущих вопросов, решение вопросов внеучебной деятельности, постановка и решение проблем, информирование и побуждение к действию, каждодневная рутинная коммуникация в институциональной иерархии — вот характерные признаки дискурса оперативного взаимодействия; деловое электронное письмо может быть массовым, то есть адресовано широкому кругу адресатов или может быть адресовано только одному человеку. Нами были проанализированы тексты деловых электронных писем в образовательном учреждении в ситуациях «коллега + коллега» и «руководитель + подчиненный». Помня о том, что текст является базовым элементом письменного модуса делового дискурса, можно сделать следующий вывод. Современное электронное письмо в деловом дискурсе представляет собой развивающийся гибридный жанр, который существует в рамках не только официально делового регистра, но объединяет в себе элементы неформального и нейтрального регистров. На развитие жанра делового электронного письма существенно влияют технические факторы, такие как цифровые каналы и средства коммуникации. В лингвистическом аспекте русские деловые письма требуют дальнейшего исследования.

2. Стеблецова, А. О. Национальная специфика делового общения в англоязычной и русскоязычной коммуникативных культурах: монография / А. О. Стеблецова; под ред. И. А. Стернина. — Воронеж: ИПЦ Воронеж. гос. ун-та, 2009. — 207 с.
3. Стеблецова, А. О. Институциональное общение в дистанционной форме: дискурсивные и риторические особенности российского электронного письма / А. О. Стеблецова // Риторика в контексте образования и культуры: материалы XIX Междунар. науч. конф.: сб. науч. тр. / отв. ред. И. Ю. Нефёдова. — Рязань: Ряз. гос. ун-т. С. А. Есенина, 2015 — с. 322–325
4. Дискурсивное взаимодействие на работе: лингвокультурная специфика деловой коммуникации [Электронный ресурс] / А. О. Стеблецова // Гуманитарные и социальные науки. — 2011 г. — № 2. — с. 128–140. Режим доступа: <http://www.hses-online.ru>.
5. Стеблецова, А. О. Дискурсивно-лингвистические особенности делового коммуникативного стиля / А. О. Стеблецова // Вестн. Тамбов. ун-та. Серия: Гуманитарные науки: научный журнал. — Тамбов, 2009. — № 12 (80). — с. 323–328.
6. Дискурсивное событие как единица описания дискурса трудоустройства [Электронный ресурс] / А. О. Стеблецова // Гуманитарные и социальные науки. Филология — 2012. — № 5. — с. 227–238. Режим доступа: <http://www.hses-online.ru>.
7. Стеблецова, А. О. К исследованию национальных деловых коммуникативных культур / А. О. Стеблецова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Серия: Филология. Журналистика: научный журнал. — Воронеж: ВГУ, 2004. — № 2. — с. 89–95.
8. Стеблецова, А. О. Электронное письмо в современной деловой культуре / А. О. Стеблецова // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Серия: Филология. Журналистика: научный журнал. — Воронеж: ВГУ, 2010. — № 1. — с. 99–103. (0,3 п. л.)

## How to start learning a foreign language and avoid disappointment

Shukurova Zilola Fazlitdinovna  
Tashkent University of Informtion Technologies

Often a student, especially an adult, learning a new language may seem impossible, or at least a very difficult and long task. When we are just starting to discover a new language and come across volumes of incomprehensible rules, it is very easy to lose confidence and quit. What can help in this situation? How to learn English, German, French — yes any language — and not feel so helpless in the first weeks of school? Our article is devoted to this.

### Personal Interest

It may seem self-evident, but often students do not have a strong incentive to learn. Ask yourself the question — why do you personally learn the language? Because he will help to build a more successful career. Because you had the opportunity to move to a place you've been dreaming about all your life. Because this is the mother tongue of your girlfriend. Just for fun. Even such a simple motivation can give strength to overcome the first, most difficult steps.

You must be personally interested in a good knowledge of the language. It should be very important, and even better — essential. Are you flying to Taiwan to head a branch of your company there? Perfectly. Going to the US for study and can not connect in English and a couple of words? Excellent. According to many polyglots, it is the method of full immersion that achieves the best results. Learning a language abroad,

you will have to use it both in class and in everyday life. Any simple action will turn into a real challenge. Yes, at first it will seem to you, as if you were dropped into the enemy's rear with an armed toothpick, you may feel lonely, because you can not communicate with people properly. But this feeling will soon pass, because literally in a few weeks or even days the method of full immersion will allow you to see in practice your...

### Results

All these everyday difficulties, which at first seemed insurmountable, will soon become as natural as they were in their home country. Going to the store or laundry will soon become a mere trifle, because in such situations, the speaker is required to use the same simple phrases. As a result, live communication will soon become a source of immense pleasure and will encourage further study.

### You just study

How often do people open a multivolume reference book of grammar and imagine that studying it is some cruel punishment. Just listen to how terrible the Czech language is: there are as many as seven declensions in it (nominative, genitive, dative, etc.), there are unpronounceable words and sentences without vowels (as you tongue-tie «Prdkrtkskrzdrn, zprvzhlthrstzrn» — «The mole broke through the grass,



Swallowing first a handful of grains «), strange dashes over the letters, an intricate word order, three kinds... horror!

The best solution for the first time would be simply to close your eyes to all these difficulties. It is much easier to learn the fundamental foundations of the language, and only then to take up his subtleties. If you are a perfectionist, then after six months, perhaps, you will be able to pronounce all the learned phrases without a single mistake. But all these six months you were inactive and could miss a unique opportunity to communicate with the carrier. But after all, the language is taught exactly for this — not for the sake of impeccable grammar, volumes of rules and vocabulary. This is a means of communication of people! In the worst case, you just say something wrong. Relax and get pleasure from communication.

It's simple!

Instead of self-deprecation, as in the example of the Czech, try to find in the language something that could help you. If you study one of the European languages, rejoice, because you already know the vast majority of the dictionary: scroll through any book in Spanish — for sure you will come across a lot of familiar words: *alfabeto*, *familia* and many others. Sometimes even in a completely unfamiliar language, you can guess the translation of whole sentences. If you decide to take on one of the Slavic languages, then you do not have to learn articles. German is a phonetic language, and when you see the spelling of a German word, you can usually pronounce it, and when you hear it, you can usually write it.

Each language, even hieroglyphic, contains certain hints that can greatly simplify its study. And the more languages you already know, the easier it will be to learn the following. You see, this is not so difficult as it seemed at the beginning!

Communicate

It was said above that the best results are possible only with the full immersion method. But what if you can not go abroad to study for any reason?

In general, even despite this, you have almost unlimited resources for learning a foreign language. The Internet era has provided millions of pages of classical works, music, films, radio and podcasts from around the world. Find what you are interested in. Look for words and phrases that you need and want to know. Do not wait for someone to introduce you to the language or tell you what to do. Discover the language for yourself, as a growing child does. Many forums can talk with foreigners as much as you like. Talk and write when you want. Continually practice your skills.

Perception by ear

Knowledge of the language is traditionally divided into reading, writing, speaking and hearing. As a rule, students take the most time to practice oral speech. It is possible to write and read rather complex texts, but films and songs often fill the student with an avalanche of information «in real time». This causes great annoyance and leads to doubts in oneself. Yes, you will not understand much of what you heard. But it should be so. Capture basic ideas, keywords and

sounds. You do not need to think about every sentence you hear. All that you will achieve is to skip the following. First, watch movies with subtitles. Write interesting phrases. If you are an absolute beginner, try to catch the keywords and build on the picture. Continue to talk and listen, and soon even this barrier will fall.

No victims!

There is no point in treating learning as a race for a while. Languages are practically living beings who sometimes willingly allow themselves to be tamed, and sometimes resist this «all four». But no matter how hard it is, remember: you are moving forward. Do not extinguish your enthusiasm and strength by comparing yourself with others or wondering why it takes so long. If you are tired, take a break. Take time not only to study, but also to rest. As you move forward, you will feel more and more comfortable in the new language environment. Soon you will find out that from an uninvited guest have become a member of a new family. Just keep on going and enjoy it!

Too high expectations

Unfortunately, today each of us is negatively affected by advertising, which in the majority is quite absurd. In your city, a new «super school of a foreign language» has opened, which promises to significantly improve your level in just a couple of weeks? Do not believe such a sweet lie: in a short time you can not learn English, German, or Chinese. To bring your knowledge to a decent level from scratch can be, at least, for 1 year of intensive studies.

Invalid goal setting

If you are learning a language just because it's so fashionable, or «without English in any way», then you will not have too much motivation. The real goal is to learn the language to get new and more promising work, full change of qualifications, admission to a prestigious educational institution (for example, abroad), travel. You must clearly understand the benefits that new knowledge will bring to you.

Concentration on grammar

The most popular and dangerous mistake. Studies show that too active studying only grammar negatively affects speech abilities. Why? English grammar can be complex for logical understanding, and real-time communication is very fast. It turns out that you will not have enough time to remember the hundreds of learned rules just to speak out. It is desirable that you master the grammar of the English language on a subconscious and intuitive level. The best way is to communicate actively with foreigners and listen to the correct English speech.

Study only official English in books

This approach to training is justified only if you intend to pass a serious international test. If you just need to significantly improve your knowledge, do not forget about other methods. Native speakers of English in communication practically do not use abstruse phrases that you can find in serious textbooks. If you want to succeed, do not forget to study idioms, phrasal verbs and even slang.

## References:

1. Experience Sharing Sessions on the 2009/10 «Seed» Project — Case Studies, 2010
2. Promoting Assessment for Learning in English Language Education at Primary Level, 2004
3. Recommended Texts for the SBA Component of the 2007 HKCEE English
4. SS Learning and Teaching Series for the Language Arts Modules in the Elective Part of the English Language Curriculum: Web-based Workshop on Learning English through Short Stories, 2006
5. Enhancing English Language Curriculum Planning, Learning and Teaching through Cross-curricular Modules at Primary Level, 2005

## The analysis of using epithets in English and Uzbek poetry

Shukurova Zilola Fazlitdinovna  
Tashkent University of Information Technologies

After the independence of Uzbekistan, it became a challenge problem to learn English and Uzbek languages by comparing them and finding the similarities and differences of these languages. First President of Uzbekistan I. A. Karimov paid more attention to it and gave lots of ideas in order to solve this problem. It will be given an example of his speech: «These days, there are being paid a lot of attention to learn and to teach foreign languages in our country.»

Nowadays, learning foreign languages comparing to Uzbek languages are more efficient. Because, it would be somehow unclear to understand conceptions of foreign languages without comparing. For instance, degree of comparison, from this it means learning the comparative and the superlative degrees are becoming more essential.

The most famous term of stylistics and poetry is epithet. Epithet is derived from Greek language and it means «the adjective added to a phrase used instead of it, usually in poetry and stylistics.» In other words, it assists to describe or to depict something in a beautiful and movable way. Epithet gives more color, style and beauty to the thing, which is being described. That's why epithet is one of the most important and gist term of stylistic conceptions.

Epithet was being learned from ancient centuries and there were collected a lot of researches and information about it. This word firstly was used by Aristotle's and Quintilian's works. Aristotle mentioned that epithet is something like metaphor. If someone uses a metaphor, they use a word in a way that is slightly different from its basic meaning. Metaphors are common in written than spoken English and often have the effect of sounding quite poetic.

To trails, in the strict sense of this term, only epithets belong to which the words used in figurative meaning (golden autumn, tear-stained windows) fulfill the function, and the difference from the exact epithets expressed by words used in direct meaning (red viburnum, hot midday). Epithets are often the colorful definitions expressed by adjectives (The watchman struck a clock on the bell tower — twelve strokes,

and although the coast was far away, this ring flew up to us, passed the steamer and went across the water to the transparent twilight where the moon hung. I know: how to name the weary light of the white night? Mysterious? Or magical? These nights always seem to me an excessive generosity of nature — how much they have pale air and a transparent luster of foil and silver. — Paust.).

Adjectives-epithets in substantivization can serve as a subject, complement, treatment (Sweethearted, kind, old, tender! With thoughts sad you do not make friends.) — Ec.).

Most epithets characterize objects, but there are also those that describe actions in a figurative way. In this case, if the action is indicated by a verbal noun, the epithet is expressed by an adjective (heavy cloud movement, sleep noise of rain), but if the action is called a verb, then the adjective can be an adverb that acts as a circumstance (Leaves were stretched out in the wind. — Paust.). As epithets can also be used nouns, playing the role of applications, predicates, giving a figurative characteristic of the subject (Poet — the echo of the world, and not only — the nurse of his soul. — MG).

Quintilian divides epithet into two: epithet, which is used by poets and epithet, which is used by orators. He enlightened that poets use epithet often and it is used slightly different from the described word's basic meaning, but in orator's speech epithet should be in the same meaning of that word, without any spare word. Firstly, A. A. Potebnyaya and his followers D. N. Ovsyaniko-Kulikovskiy, A. A. Zelenetskiy did much efforts to develop epithet. V. G. Gak, Gumboldt, I. V. Arnold, I. R. Galperin, Panasenko and from Russian poets A. N. Veselovskiy, V. M. Jirmunskiy added their share to the development of epithet.

So, epithet is considered as a stylistic device which emphasizes some features, quality of thing, person, phenomenon or idea. Its function is to reveal the evaluating subjective attitude of the writer towards the thing, person or idea described. Thus, epithets can also be based on similarity of

characteristics, on nearness of the qualified objects, and on their comparison respectively. The epithet can be based on the interplay of logical and emotive meaning in an attributive word, phrase or even sentence, used to characterize an object and pointing out to the reader some of the properties or features of the object with the aim of giving an individual perception and evaluation of these features or properties.

Many outstanding philologists studied the epithet as a variety of the path: F.I. Buslaev, A.N. Veselovsky, A.A. Potebnya, V.M. Zhirmunsky, B.V. Tomashevsky and others, but until now science does not have a developed theory of the epithet, there is no single terminology necessary for characterizing various kinds of epithets. The concept of «epithet» is sometimes unfairly expanded, referring to it any adjective that acts as a function of definition. However, epithets should not include adjectives that indicate the distinctive features of objects and do not give them a figurative characteristic. For example, in the sentence Oak Leaf broke away from the branch by the homeland (L.) — adjectives perform only a semantic function. Unlike epithets, such definitions are sometimes called logical.

Definitions expressed by words that retain their direct meaning in the text can not be attributed to trails, but this does not mean that they can not perform an aesthetic function, be a powerful visual medium. For example: On the blue, excised ice plays the sun; The dirty snow melts dirty in the streets (P.) — these exact epithets are not inferior in expressiveness to any metaphorical that the artist could use to describe the early spring. Vivid depictions often give speech color epithets (pink clouds, pale-clear azure, pale golden spots of light — T.). Another AN. Veselovsky noted the national symbolism of colors, when the physiological perception of color and light is associated with mental sensations (green — fresh, clear, young, white — coveted, light, joyful).

Epithets are explored from different perspectives, while offering different classifications. From the genetic point of view, epithets can be divided into common language (grave silence, lightning-fast solution), and individual-authoring (cold horror, effeminate negligence, chilling politeness — T.), folk-poetic (red girl, good young man). The latter are called still permanent, since the word combinations with them have acquired a stable character in the language.

If speak about the role of epithet in Uzbek and English poetry, we can say undoubtedly that it is the most effec-

tive poetic method. O. Veselovskiy claimed that epithet»s history is shortened type of poetic method. According to V.M. Zhirmunskiy»s opinion, epithet is something important, which helps to choose the most necessary signs among things other signs and it shows poet»s poetic qualities. Words, which describe quality, color, volume, shape, taste and position of things, are considered as comparison in English and Uzbek too. This comparison in literal language is named epithet. The epithet moves from one thing to another slightly different by meanings of its basic.

In order to increase the beauty of descriptions of objects it is always used more and in effective way and takes attentions of all readers of that plays. Epithet plays an important role in poetry to describe object exciting and beautiful. Poetic epithet often helps to describe persons» qualities more attractive and appealing. An epithet is an adjective or adjectival phrase that characterizes a place, a thing, or a person that helps make the characteristics of this thing more prominent. These descriptive phrases can be used in a positive or negative way that benefits the orator.

The meanings of epithet maybe different in all languages and all of them have the unusual method of using them. For instance, epithets in English and epithets in Uzbek are not actually similar and have different definitions.

Epithets in English describes something in a beautiful and emotional way; beauty of nature are often used; they use a word in a way that is slightly different from its basic description; describe their lovers in unrepeatably, unique and moving way; the epithets, which are used in Byron»s poems are metaphorical, metonymic and ironical; it describes things with our visional, hearing, smelling sensational functions; English poetry is rich with epithet to describe their brave and clever kings and their beautiful queens; it is a byname, or a descriptive term, accompanying or occurring in place of a name and having entered common usage; it can be described as a glorified nickname.

Uzbek classic literature differs from English poetry with their method of using epithet. For example, Uzbek poetry mainly describes the divine love to the God; the God is described as «a flower»; Mashrab»s, A. Navoiy»s plays are mostly in this way; the words «wine», «flower», «love», «heart» are often used; the love to the God is the main part of them; they also describe dreams and wishes of people; lyrical hero describes his love to the God with beautiful epithetic expressions.

#### References:

1. Эпическое творчество славянских народов и проблемы сравнительного изучения эпоса. М., 1958,
2. Потеня А.А. Эстетика и поэтика. — М.: Искусство, 1976. — 613 с
3. Жирмунский В.М. «О некоторых вопросах еврейской диалектографии», в кн.: Язык и мышление, т. 9, Минск, 1940.
4. Aristotle (1908–1952). The Works of Aristotle Translated into English Under the Editorship of W.D. Ross, 12 vols. Oxford: Clarendon Press.
5. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: М.: Флинта: Наука, 2002. — 384 с.

## ПРОЧЕЕ

### Потенциал местного пожарно-спасательного гарнизона

Павел Владимирович Молодоженцев, заместитель начальника управления  
Специальное управление Федеральной противопожарной службы № 6 МЧС России (г. Екатеринбург)

*Рассмотрен потенциал местного пожарно-спасательного гарнизона, предусмотренный законодателем в нормах действующего права. Изучена взаимосвязь потенциала и напряженности. Определены основные направления по снижению напряженности во всех сферах деятельности гарнизона, намечены пути повышения потенциала.*

**Ключевые слова:** потенциал гарнизона, пожарно-спасательный, гарнизон, тушение пожаров, аварийно-спасательные работы, безопасность населения

### The potential of local fire and rescue garrison

Pavel Vladimirovich Molodozhentsev  
The federal Treasury Agency «Special management the Federal fire service № 6 Emercom of Russia», deputy Head of Department

*Reviewed the potential of local fire and rescue of the garrison provided by the legislator in the provisions of current law. Studied the relationship of potential and tension. Defined the main directions to reduce tensions in all spheres of activities of the garrison, ways of increasing the potential.*

**Keywords:** potential garrison, fire and rescue, garrison, fire fighting, emergency rescue work, safety of population

Рассматривая обеспечение государством прав и свобод человека и гражданина, необходимо упоминать о создании государством, его органами исполнительной власти достаточных условий и предоставлении возможностей для их реализации. В действующем законодательстве безопасность определена как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Жизненно важными интересами считают совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства. Защита населения и территорий от чрезвычайных ситуаций (далее ЧС) природного и техногенного характера, обеспечение пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах, осуществляемых местными пожарно-спасательными гарнизонами (далее ПСГ), является важным элементом обеспечения внутренней безопасности государства и любого гражданина.

Основой данной работы являются вторичный метод исследования, а именно применен метод анализа действующих нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность местных ПСГ. Исследование такого рода

является эффективным способом получения широкого спектра информации о механизмах функционирования, а также проблемах, возникающих в деятельности системы, и могут послужить основой проведения первичных исследований местного ПСГ.

Система местного ПСГ как единое целое имеет значительное преимущество, большее чем деятельность каждого из ее элементов в отдельности. Эффективная работа гарнизона требует необходимого набора элементов, которые определяют его потенциал. Потенциал может варьироваться от низкого до высокого. Потенциал — степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, возможностей необходимых для чего-нибудь [10]. Начальнику местного ПСГ необходимо знать, что синергетический эффект возникает не при случайном сочетании элементов, поэтому он обязан учитывать достаточный состав элементов и их характеристики.

Проведем анализ определения местного ПСГ данного законодателем, с точки зрения выявления его потенциала. Местный ПСГ — это совокупность органов управления, органов государственного пожарного надзора, подразделений, организаций и учреждений независимо от их ве-

домственной принадлежности, организационно-правовых форм и форм собственности, к функциям которых отнесены профилактика и тушение пожаров, а также проведение аварийно-спасательных работ (далее АСР), расположенных постоянно или временно на территории с установленными границами [1, ст. 22.2].

Из определения местного ПСГ можно выделить приоритетные направления его развития с точки зрения выявления скрытых, до поры до времени, возможностей. Добавим к определению местного ПСГ основные функции осуществляемые его вышестоящей организацией Министерством Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее МЧС России), являющейся федеральным органом исполнительной власти по реализации государственной политики, нормативно-правовому регулированию, а также по надзору и контролю в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от ЧС природного и техногенного характера, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах [5].

Получаем, что местный ПСГ решает те же задачи только не в масштабах Российской Федерации, а на ответственной ему территории. Данные тенденции находят подтверждение в нормативно-правовых актах МЧС России. Предшественниками местных ПСГ являются гарнизоны пожарной охраны, в функции которых, с учетом состоявшегося в 2002 году перевода Государственной противопожарной службы из МВД России в МЧС России, включены дополнительные задачи: по поиску и спасению людей на водных объектах, реагированию на ЧС. Потенциал местного ПСГ в течение долго периода времени складывался из возможностей, формируемых его основной деятельностью. Не сила и не человеческий интеллект повышали потенциал гарнизона, а постоянное приложение усилий к тушению пожаров. Так появилась самая сильная сторона местного ПСГ.

В настоящем проведенные в системе МЧС России реформы привели к сохранению местных ПСГ в качестве наиболее эффективных единиц входящих в состав сил постоянной готовности Единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (далее РСЧС).

Стратегия МЧС России до 2030 года состоит в развитии РСЧС и наиболее плотному включению в нее ПСГ, как наиболее оперативной системы, выполняющей функции по реализации государственной политики, нормативно-правовому регулированию, а также по надзору и контролю в области защиты населения и территорий от ЧС природного и техногенного характера, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах. Именно поэтому к функциям местного ПСГ приказом МЧС России от 12.10.2016 г. № 543 «Об утверждении типового Положения о местном пожарно-спасательном гарнизоне» отнесен поиск и спасение людей на водных объектах, а также разработка мероприятий по па-

водоопасному периоду. В обязанности начальника местного ПСГ включено управление силами и средствами территориальной подсистемы РСЧС, на соответствующей территории местного ПСГ.

Единственной задачей, возложенной на федеральный орган исполнительной власти, не нашедшей отражение в нормативно-правовых актах настоящего времени касающихся местного ПСГ, является надзор и контроль в области гражданской обороны. Эту задачу и стоит рассматривать как наиболее перспективную в рамках раскрытия дальнейшего потенциала местного ПСГ. Актуальность данного направления развития возрастает с учетом секвестирования бюджетных средств МЧС России и как следствие оптимизации кадровых ресурсов системы, имеющих более низкие, в сравнении с гарнизоном, показатели эффективности.

Также стратегия определяет, что для решения общих задач, стоящих перед МЧС России до 2030 года, необходимо развивать внутренние резервы. Профессионализму личного состава необходимо уделить особое внимание. На базе процесса обучения и новейших технологий тренинга, применяемых в учебных заведениях МЧС России, необходимо постепенно решать вопросы повышения уровня квалификации управленцев, последовательно готовить начальствующий состав оперативных подразделений, а также пожарных и спасателей как универсальных профессионалов [9].

Таким образом, универсальность местных ПСГ становится стратегической целью их дальнейшего существования и развития. Для её достижения необходимо: разработать концепцию развития гарнизонов, пересмотреть нормативно-правовую базу, провести обучение личного состава, вложить необходимые материальные ресурсы для переоснащения местных ПСГ.

Поэтапно разберем понятие местного ПСГ в целях выявления возможной напряженности, находящейся в прямой зависимости от потенциала, только с обратным знаком. В нашем случае напряженностью является силовая характеристика равная силе, действующей на каждую единицу личного состава, включенную в состав местного ПСГ. Напряженность может быть преобразована в потенциал путем доведения до личного состава общих задач системы местного ПСГ с дальнейшей реализацией этих задач каждым как своих личных. Чем выше совпадение личных и общих задач, тем выше потенциал гарнизона.

Местный ПСГ — это в первую очередь совокупность органов управления. Понятие органы управления раскрыто в нормативно-правовых актах министерства относительно РСЧС — это органы, создаваемые для координации деятельности федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, организаций в области защиты населения и территорий от ЧС и сил, привлекаемых для предупреждения и ликвидации ЧС. Порядок деятельности органов управления

и сил РСЧС, основные мероприятия, проводимые указанными органами и силами в режиме повседневной деятельности, повышенной готовности или ЧС, установлены Постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2003 г. N 794 «О единой государственной системе предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций» [2, ст. 4.1, п. 7]. Порядок гласит, что постоянно действующими органами управления единой системы являются: на муниципальном уровне — создаваемые при органах местного самоуправления органы, специально уполномоченные на решение задач в области защиты населения и территорий от ЧС; на объектовом уровне — структурные подразделения организаций, специально уполномоченные на решение задач в области защиты населения и территорий от ЧС [6, п. 10].

В соответствии с руководящими документами МЧС России к органам повседневного управления РСЧС относятся: пункты управления (центры управления в кризисных ситуациях); оперативные дежурные службы органов управления ГОЧС на всех уровнях; дежурно-диспетчерские службы и специализированные подразделения федеральных органов исполнительной власти (министерств, ведомств, организаций РФ) и объектов экономики. На муниципальном уровне зачастую дежурно-диспетчерские службы принадлежат муниципалитетам, что утверждено административной реформой, в рамках которой всё больше прав и ответственности в области защиты населения и территорий от ЧС, обеспечения пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах передано органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления.

Кроме того, введение режима ЧС в границах городского округа предусмотрено полномочиями главы городского округа, как правило, после проведения заседания комиссии по ЧС. Согласно норм действующего права, глава городского округа может определять руководителя ликвидации ЧС, который несет ответственность за проведение этих работ в соответствии с законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации, и принимать дополнительные меры по защите населения и территорий от ЧС. Определение начальника местного ПСГ руководителем ликвидации ЧС не является догмой.

Таким образом, потенциальным фактором повышения напряженности, является нарушение принципа единоначалия, заложенного в федеральном законодательстве касательно подразделений федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы [4], возглавляющей деятельность местных ПСГ. Начальником местного ПСГ определен начальник пожарно-спасательного подразделения федеральной противопожарной службы, а решения о введении режима ЧС принимает глава городского округа, руководитель объекта, также напряженность увеличивает полномочия органов местного самоуправления через комиссии по ЧС и обеспечению пожарной безопасности координировать всю проводимую в

этой области безопасности деятельность, в обход решений начальника гарнизона.

Во вторую очередь, местный ПСГ — это совокупность органов государственного пожарного надзора. Органы государственного пожарного надзора осуществляют деятельность, направленную на предупреждение, выявление и пресечение нарушений организациями и гражданами требований, установленных законодательством Российской Федерации о пожарной безопасности, посредством организации и проведения в установленном порядке проверок деятельности организаций и граждан, состояния используемых (эксплуатируемых) ими объектов защиты, а также на систематическое наблюдение за исполнением требований пожарной безопасности, анализ и прогнозирование состояния исполнения указанных требований при осуществлении организациями и гражданами своей деятельности [7, п. 2]. Рассмотрев типовое положение о местном ПСГ, приходим к выводу о совпадении незначительного количества совместно решаемых задач: взаимодействие с органами местного самоуправления и профилактика пожаров.

Таким образом, неполное совпадение задач, решаемых органами государственного пожарного надзора, с задачами в составе местного ПСГ, значительно снижает потенциал, изначально определенный федеральным законодательством.

В-третьих, местный ПСГ — это подразделения, организации и учреждения независимо от их ведомственной принадлежности, организационно-правовых форм и форм собственности, к функциям которых отнесены профилактика и тушение пожаров, а также проведение АСР.

В случаях с тушением пожаров и проведением АСР, предусмотрено получение лицензии и прохождение периодической аттестации, а значит регламентирован соответствующий учет и регистрация. Как следствие, получение необходимых данных об имеющихся на территории гарнизона организациях с функциями, изложенными в определении местного ПСГ. Профилактика пожаров, как совокупность превентивных мер, направленных на исключение возможности возникновения пожаров и ограничение их последствий, лишена возможности учета, следовательно, процесс выявления и включения организаций в состав местного ПСГ затруднен [1, ст. 1]. К тому же часть профилактических функций закреплена за гражданами в виде ответственности в области пожарной безопасности [1, ст. 34] в связи с чем, может значительно расширяться потенциал местного ПСГ. Ведь увеличение количества сил и средств гарнизона за счет находящихся в ведении этих граждан и организаций ресурсов значительно снимает напряженность с подразделений федеральной противопожарной службы государственной противопожарной службы, представляющих собой ядро местного ПСГ. Решение конкретной задачи по учету организаций, занимающихся профилактикой пожаров, способно повысить потенциал гарнизона. Также необходим подзаконный акт, регулирующий вопросы профилактики пожаров.

Таким образом, в результате проведенного в работе вторичного анализа нормативно-правовых актов в данной области права получен следующий результат — потенциал местного ПСГ напрямую зависит от количества сил и средств, способных одновременно и оперативно решать максимальное количество поставленных задач. Гарнизон, задействовавший все силы и средства

для решения текущих задач, лишен потенциала. Возложение на местные ПСГ дополнительных задач без наращивания сил и средств уменьшает их потенциалы и пропорционально увеличивает напряженность. Разделение общих задач каждым участником деятельности гарнизона создает синергетический эффект, следствием является повышение потенциала.

#### Литература:

1. Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. N 69-ФЗ «О пожарной безопасности»// СЗ РФ от 26 декабря 1994 г. N 35 ст. 3649.
2. Федеральный закон от 21 декабря 1994 г. N 68-ФЗ
3. «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера»// СЗ РФ от 26 декабря 1994 г. N 35 ст. 3648.
4. Федеральный закон от 22 августа 1995 г. N 151-ФЗ
5. «Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей»// СЗ РФ от 28 августа 1995 г. N 35 ст. 3503.
6. Федеральный закон от 23 мая 2016 г. N 141-ФЗ «О службе в федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»// СЗ РФ от 30 мая 2016 г. N 22 ст. 3089.
7. Указ Президента РФ от 11 июля 2004 г. N 868 «Вопросы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» // Собрании законодательства Российской Федерации от 12 июля 2004 г. N 28 ст. 2882.
8. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2003 г. N 794 «О единой государственной системе предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций» // Собрании законодательства Российской Федерации от 12 января 2004 г. N 2 ст. 121.
9. Постановление Правительства РФ от 12 апреля 2012 г. N 290 «О федеральном государственном пожарном надзоре» // Собрании законодательства Российской Федерации от 23 апреля 2012 г. N 17 ст. 1964.
10. Приказ МЧС России от 22 июля 2013 г. N 480 «Об утверждении Положения о функциональной подсистеме координации деятельности по поиску и спасанию людей во внутренних водах и территориальном море Российской Федерации единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций»// Российской газете от 11 октября 2013 г. N 229.
11. Стратегия развития МЧС России до 2030 года. // [www.mchs.gov.ru/dop/info/smi/interview/item/4483440](http://www.mchs.gov.ru/dop/info/smi/interview/item/4483440).
12. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., М.: Высшая школа, 1993. — 944 с.

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал  
Выходит еженедельно

№ 10 (144) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Абдрасилов Т. К.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Калдыбай К. К.  
Кенесов А. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Курпаяниди К. И.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матвиенко Е. В.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Паридинова Б. Ж.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Ахмеденов К. М. (Казахстан)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Курпаяниди К. И. (Узбекистан)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Руководитель редакционного отдела:** Кайнова Г. А.

**Ответственные редакторы:** Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

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.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

**почтовый:** 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

**фактический:** 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 22.03.2017. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25